



HAL
open science

La progression grammaticale dans l'enseignement du Français Langue Étrangère : le cas de cours intensifs à destination d'adultes en milieu homoglotte

Elisabeth Defrain

► **To cite this version:**

Elisabeth Defrain. La progression grammaticale dans l'enseignement du Français Langue Étrangère : le cas de cours intensifs à destination d'adultes en milieu homoglotte. Linguistique. 2022. dumas-03851992

HAL Id: dumas-03851992

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03851992>

Submitted on 14 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**La progression grammaticale dans l'enseignement du
Français Langue Étrangère : le cas de cours intensifs
à destination d'adultes en milieu homoglotte**

Elisabeth DEFRAIN

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers
de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de : Mme Cécile BRULEY

Membre du jury : Mme Pascale TREVISIOL

Année universitaire 2021-2022

**La progression grammaticale dans l’enseignement du
Français Langue Étrangère : le cas de cours intensifs
à destination d’adultes en milieu homoglotte**

Elisabeth DEFRAIN

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers
de la recherche, de l’enseignement et de l’ingénierie

Sous la direction de : Mme Cécile BRULEY

Membre du jury : Mme Pascale TREVISIOL

Année universitaire 2021-2022

SOMMAIRE

Introduction.....	5
PARTIE 1 - Les théories portant sur la progression et l'acquisition.....	8
1. La notion de progression.....	8
2. La notion d'acquisition.....	20
PARTIE 2 – Présentation du contexte de recherche et de la méthodologie.....	33
1. Présentation du terrain de recherche : le contexte d'un institut privé en milieu homoglotte.....	33
2. Présentation de la méthodologie retenue pour la recherche.....	36
PARTIE 3 - Analyse des données.....	47
1. Analyse du matériel didactique pour la grammaire.....	47
2. Analyse des entretiens.....	55
3. Analyse des questionnaires d'enquête auprès des apprenants.....	71
Conclusion.....	83
Bibliographie.....	87
Table des figures et tableaux.....	90
Annexes.....	91

Introduction

« Controversée mais incontournable, insaisissable mais indispensable » : c'est ainsi que Borg (2001 : 6) présente la notion de progression dans l'introduction de son ouvrage qui lui est entièrement dédié. La progression apparaît ainsi comme une notion paradoxale : certains la critiqueraient alors qu'on ne pourrait s'en passer, tout en étant dans l'incapacité de pouvoir la comprendre dans toute sa complexité. Il est vrai que l'on peut donner un sens très large à la notion de progression : pour tout un chacun, elle est sans aucun doute synonyme d'évolution, d'avancée, ou encore de développement. En didactique des langues, elle est une notion centrale pour toute réflexion didactique : comment en effet enseigner une langue sans avoir décidé en amont de ce qui pourra être enseigné et de ce qui pourra être appris ? Ainsi, Chiss pose que la progression est une « question typiquement didactique car elle se situe à l'interface du théorique et du pédagogique » (2000 : 67).

La difficulté d'établir une progression, surtout dans le champ grammatical, m'est très vite apparue lors de mon premier stage dans le cadre de mon master. J'effectuais alors ce stage dans un institut privé français, l'institut *Stralang* dans la ville de Strasbourg, qui propose des cours intensifs, le plus souvent à destination d'adultes qui viennent s'installer en France. J'ai pu à cette occasion échanger avec des apprenants pour la plupart très motivés, ce qui explique leur implication dans leur apprentissage, à hauteur de 15 à 20 heures par semaine de cours de français. C'est en observant, puis en dispensant moi-même les cours de grammaire quotidiens, que j'en suis venue à m'interroger sur la complexité de la progression grammaticale à mettre en place du point de vue de l'enseignant, mais aussi sur l'exigence de la progression attendue chez les apprenants. De fait, ces apprenants arrivent souvent avec un niveau élémentaire de français, et progressent ensuite rapidement pendant les mois qui suivent. Évidemment, tous ne progressaient pas à la même vitesse ; des disparités pouvaient se créer et certains groupes se reformaient après un mois selon les niveaux des uns et des autres. C'est la raison pour laquelle j'ai voulu faire mon stage de deuxième année de master dans ce même institut : j'étais intéressée tant par la manière dont les enseignants décident d'une progression grammaticale à mettre en place que par la manière dont les apprenants vivaient cette progression choisie et imposée par l'enseignant. De fait, l'institut étant privé,

les enseignants ne dépendent d'aucun programme pré-établi et ne doivent pas se conformer à une progression qui leur serait imposée.

Dans le cadre de la rédaction de mon mémoire, ma problématique s'est très vite orientée vers la question de la conciliation entre la progression pédagogique, dont il revient à l'enseignant de la mettre en place, et la progression du point de vue de l'apprenant – c'est-à-dire ses *progrès* réels, sur lesquels l'enseignant n'a que peu d'influence. En conséquence, la progression décidée par l'enseignant – qui fixe une progression de manière inévitablement rigide - paraît être en opposition avec la manière dont l'apprenant progresse réellement. Il s'agit dès lors de s'interroger sur la manière dont l'apprenant apprend et sur ce que cela signifie quant à sa manière de progresser en ayant recours aux théories de l'acquisition. En effet, les théories de l'acquisition permettent de s'interroger sur le processus mental et cognitif d'apprentissage d'une langue et permettent de proposer des pistes quant à la manière d'apprendre une langue.

Ainsi, ce mémoire a pour but de s'interroger sur les bénéfices qu'offre la prise en compte des théories de l'acquisition dans la planification d'une progression grammaticale, et surtout sur la manière dont cela pourrait être fait. La problématique de ce mémoire est posée comme telle : quelles stratégies l'enseignant peut-il mettre en œuvre pour établir une progression pédagogique qui puisse prendre en compte les rythmes d'acquisition des apprenants dans le cadre de cours intensifs de Français Langue Étrangère ?

Cette problématique se fonde sur l'hypothèse que les rythmes d'acquisition varient selon les apprenants, et que ceux-ci sont délicats à reconnaître, et plus encore à prendre en compte en salle de classe. Il est en effet impossible pour l'enseignant de prédire la manière dont un apprenant acquerra un point de grammaire ainsi que le temps qu'il lui faudra pour ce faire. Ce n'est donc pas le propos de ce mémoire, qui vise plus simplement à étudier la possibilité de concilier - autant que faire se peut - la progression pédagogique, dont doit décider l'enseignant, avec les rythmes d'acquisition propres à chaque apprenant.

Pour répondre à cette problématique, il s'agira en premier lieu de présenter les théories relatives à la progression grammaticale ainsi que les théories de l'acquisition. Nous retracerons d'abord les différentes approches de la progression selon les méthodologies, en s'attardant naturellement sur l'approche actionnelle et le point de vue du Conseil de l'Europe. Ensuite, nous chercherons à synthétiser les apports – réels et potentiels - des recherches sur l'acquisition dans la didactique des langues. Cette première partie théorique cherchera ainsi à poser les fondements nécessaires à notre recherche sur le terrain, notamment en fournissant les éléments théoriques nécessaires à l'élaboration des questionnaires et des questions

d'entretiens sur lesquels reposera notre recherche. En conséquent, la deuxième partie s'attachera non seulement à présenter plus en détail l'organisme dans lequel s'effectuera la recherche mais aussi la méthodologie retenue pour conduire la recherche. Il s'agira de proposer trois axes de recherche :

- l'analyse des représentations que se font les enseignants de la progression grammaticale, ainsi que leurs opinions sur la manière dont elle doit être mise en place. Pour ce faire, nous conduirons des entretiens avec toutes les enseignantes de l'institut *Stralang*, qui en compte cinq. La deuxième partie donnera ainsi le détail du questionnaire d'entretien élaboré pour cet axe.

- l'analyse du point de vue des apprenants à travers des questionnaires distribués à des apprenants de niveau intermédiaire, ce dans le but d'obtenir des réponses possibles à notre problématique en cherchant à comprendre les natures - sans aucun doute différentes - des rythmes d'acquisition selon les apprenants.

- l'analyse de la progression proposée par les manuels de grammaire utilisés par les enseignantes, afin de déterminer si le progression élaborée par les auteurs a recours aux pistes proposées par les théories de l'acquisition.

Nous présenterons en dernière partie le résultat des données recueillies : l'analyse des réponses des enseignantes et des apprenants ainsi que l'analyse des manuels devra nous permettre de proposer des pistes quant à la manière d'élaborer une progression pour les apprenants en étant attentif à leurs manières d'apprendre et en prenant en compte les avancées des théories de l'acquisition.

PARTIE 1

Les théories portant sur la progression et l'acquisition

1. La notion de progression

Il s'agit dans cette première partie de s'interroger sur la notion de progression, centrale pour le sujet de ce mémoire. Nous examinerons d'abord la manière dont cette notion a été abordée par les différentes méthodologies qu'a connu le domaine de la didactique des langues, puis nous analyserons plus précisément la manière dont l'approche actionnelle actuelle aborde cette notion. Enfin, nous proposerons un état des lieux quant à la progression grammaticale que l'on trouve dans les manuels.

1.1. La notion de progression à travers les méthodologies

Du mot latin *progressio* qui signifie en même temps « gradation » et « progrès », le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (2002 : 176) définit la *progression* en didactique comme la « procédure d'enseignement aboutissant à la mise au point d'un parcours *gradué* d'apprentissage destiné à faire *progresser* un apprenant dans une discipline donnée ». La notion de progression peut englober des sens différents. Selon Porquier, le terme peut désigner « la planification d'un programme long » souvent en lien avec des contraintes institutionnelles, comme il peut désigner « l'ordonnance des contenus à l'intérieur d'un cours » ou encore « l'itinéraire choisi par l'enseignant » (1974 : 105), que ce soit au sein d'un cours, d'une unité didactique ou simplement d'une série d'exercices. La mise en place d'une progression est destinée à optimiser l'apprentissage d'une langue étrangère d'un point de vue tant qualitatif que quantitatif, ce en établissant les contenus à enseigner ou à apprendre et en

les ordonnant selon ce qui est estimé être le plus efficace. La définition donnée par le dictionnaire de didactique des langues de Galisson et Coste va dans le même sens :

Toute démarche didactique, toute procédure rationalisée et économique d'enseignement aboutissant à la mise au point d'un modèle ou d'un itinéraire d'apprentissage, implique des décisions relatives :

- au choix des éléments à enseigner ou à privilégier dans l'enseignement ;
- à la mise en ordre de ces éléments suivant la stratégie qui semble la mieux adaptée aux buts recherchés (1976, cité par Porquier, 2000 : 89).

Selon Cuq et Gruca, le concept de progression s'est complexifié avec le courant communicatif, qui en a fait une conception « polycentrée » (2017 : 185). En effet, cette notion était pensée comme linéaire jusqu'aux méthodologies audio-orale et structuro-globale audiovisuelle (désormais appelé *théories SGAV*), car la progression était centrée sur l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire la langue étrangère, en tentant d'organiser les contenus selon les critères suivants : du plus simple au plus difficile, du semblable au différent ou encore du régulier à l'irrégulier. Bérard fait le constat que les méthodes audiovisuelles se fondaient alors sur deux hypothèses : la première, que tout contenu enseigné était acquis chez l'élève, et la deuxième, qu'une progression efficace reposait sur un découpage des contenus du simple au complexe (1991 : 42) .

Il convient ici de préciser que les critères de progression précédemment mentionnés restent toujours aussi pertinents à prendre en compte pour établir une progression, sans quoi elle ne pourrait être établie. Ainsi, Besse et Porquier relèvent quatre critères nécessaires à l'élaboration d'une progression :

1. Le plus ancien qui oppose le simple au complexe, ou le facile au difficile [...] ;
2. Le critère statistique de fréquence et de répartition conduit à des progressions sensiblement différentes (être et avoir, par exemple, seront introduits avant marcher ou parler, en dépit de leur complexité morpho-syntaxique apparente [...]) (cf. Français fondamental) ;
3. Le critère de contrastivité, qu'il conduise à présenter en premier ce qui est le plus semblable dans les deux langues, ou au contraire ce qui est le plus dissemblable [...] ;
4. Le critère de « productivité » morpho-lexicale (avoir est plus productif qu'aimer parce qu'il sert à former ses temps composés) ou sémantique (1984, cité par Bruley, 2012).

Selon Cuq et Gruca, c'est avec l'approche communicative que la notion de progression s'est complexifiée, car la centration sur l'objet d'apprentissage est devenue une centration sur l'apprenant et « la spirale a remplacé l'axe comme symbole de la progression »

(2017 : 186). Ainsi, Bérard définit la progression dans un cours d'approche communicative comme étant souple, non-linéaire et attentive à l'apprentissage de l'apprenant, soit à ses besoins et motivations (1991 : 44). Il convient de plus de différencier la *progression d'enseignement*, aussi appelée *progression pédagogique*, de la *progression d'apprentissage*. Si la première est celle sur laquelle s'appuie la majorité des définitions, la deuxième, centrée autour du processus d'apprentissage, est également à prendre en compte (Bruley, 2012 : 256).

Si les méthodes audiovisuelles centraient la progression sur l'objet d'apprentissage et l'approche communicative sur l'apprenant, l'approche actionnelle adopte un concept de progression davantage polycentré, c'est-à-dire que la progression doit être centrée autour de plusieurs facteurs à la fois. Il est à noter que Porcher avait déjà abordé cette idée en 1974 dans son article « Qui progresse vers quoi ? », qu'il commence en posant qu'une progression pédagogique peut être centrée « soit sur la matière enseignée, soit sur l'enseigné, soit sur l'enseignant, soit sur l'instrument éducatif, soit sur la méthode, soit sur l'objectif à évaluer » (1974 : 7) et qu'il termine par le constat que la multiplicité des paramètres qui interfèrent dans la pratique pédagogique ne permet pas autre chose qu'une conception polycentrique (*ibid.*, 12). Ainsi, Porcher proposait déjà une conception plus complexe de la progression quand elle était encore largement centrée sur l'apprenant uniquement. Dans son ouvrage traitant de la notion de progression, Borg reprend les travaux de Porcher pour identifier le ou les objets par rapport auxquels il y a progression, et reprend ses hypothèses concernant les six forces de centration, qui, en se combinant, créent une « dynamique acquisitionnelle » (2001 : 10-13). Borg résume avec le tableau suivant les différentes centrations qu'ont pu avoir les courants méthodologiques successifs concernant la progression :

	Méthodologie traditionnelle	Méthodologie directe	Méthodologie active	Méthodologie audiovisuelle	Le document authentique	Enseignement fonctionnel du Français	L'approche communicative
	A	B	C	D	E	F	G
Progression centrée sur l'enseignant 1	+	+	+	-	-	-	-
Progression centrée sur l'enseigné 2	-	-	-	+	+	+	+
Progression centrée sur l'instrument éducatif 3	-	-	-	+	-	-	-
Progression centrée sur la matière enseignée 4	-	-	-	+	-	+	+
Progression centrée sur la méthode 5	+	+	+	+	-	-	-
Progression centrée sur l'objectif à évaluer 6	-	-	-	+	-	+	+
Nbre de centrations	2	2	2	5	1	3	3

Tableau 1: Les forces de centration autour de la notion de progression adoptées par les différents courants méthodologiques selon Borg (2011 : 101)

Nous pouvons observer avec ce tableau que Borg considère que chaque courant méthodologique s'est construit autour d'au moins deux forces de centrations différentes. Cet auteur s'avère donc avoir une analyse différente de ceux cités précédemment : ce ne serait pas seulement avec l'approche actionnelle que la notion de progression s'est complexifiée pour devenir polycentrique.

L'approche adoptée actuellement par la didactique des langues quant à la progression peut être résumée comme telle :

Depuis longtemps maintenant, il est admis que la progression n'est plus linéaire et cumulative, mais davantage envisagée comme spiralaire avec des retours en arrière, des approfondissements possibles, vu les difficultés de compatibilité entre progression notionnelle-fonctionnelle¹ et progression grammaticale et les flux de données authentiques bousculant toute idée d'organisation. (Bruley, 2012 : 262)

Une progression grammaticale dans l'approche actionnelle ne peut en effet plus se déployer de manière linéaire et cumulative, c'est-à-dire en ajoutant au fur-et-à-mesure de nouveaux points de grammaire sans jamais revenir en arrière sur les points considérés comme acquis. La progression se fait désormais en revenant régulièrement sur les points grammaticaux précédemment vus, en les traitant sous un autre angle ou en les complexifiant, ce qui permet aussi de faire des révisions. De plus, les « flux de données authentiques », qui peuvent interférer avec l'ordre d'acquisition, viennent complexifier encore davantage la progression pédagogique. Selon Nonnen, le « découpage *a priori* d'objets d'enseignement selon une logique strictement interne à l'organisation scolaire des savoirs est donc moins possible que dans d'autres configurations disciplinaires. » (2010 : 08). De fait, les apprenants peuvent tout à fait rencontrer des points de langue, qui n'ont pas encore été abordés en classe, dans des contextes authentiques.

Pour résumer, Bérard définit la progression cumulative comme le fait que « les structures s'ajoutent les unes aux autres avec un ordre préétabli ; il y a peu de retours en arrière possibles et il existe une étanchéité entre les divers éléments » (1991 : 43) et propose le schéma suivant :

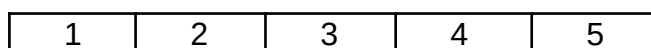


Figure 1: Schéma de la progression cumulative selon Bérard (1991 : 43)

1 Pour une définition de la grammaire notionnelle-fonctionnelle, consulter la page 18.

La progression est en spirale quand « un acte de parole est présenté puis un autre, on revient sur le premier pour le reprendre et le compléter. Dans ce cas-là, les éléments ne s’ajoutent pas, on considère qu’il y a plusieurs phases de travail et qu’il y a élargissement et approfondissement des actes traités. » (*ibid.*, 43-44). Le schéma associé est le suivant :

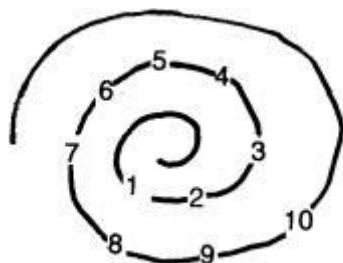


Figure 2: La progression en spirale selon Bérard (1991 : 43)

1.2. Clarification terminologique

D’autre part, la notion de progression appelle une clarification terminologique quant aux synonymes souvent employés à sa place : *curriculum*, *syllabus* et *programme*. Borg a ainsi tenté de remédier à ce « flou terminologique » (2001 : 114) : selon lui, le curriculum, terme de plus en plus utilisé dans la didactique des langues, apparaît comme « l’antichambre didactique de toute progression », car il désigne « un ensemble de réflexions et d’orientations visant à établir un parcours d’enseignement-apprentissage en termes de projets et de finalités éducatives déterminées » (*ibid.*, 134-135). Le syllabus définit « avec plus de relief (en terme de contenu) et plus d’orientation (en terme d’objectif à poursuivre) ce que nous nommons traditionnellement “programme” » et « dirige les programmes axés sur les contenus langagiers. » (*ibid.*, 122-123). Nous retiendrons ainsi que *curriculum* et *syllabus* ne sont pas des synonymes de la *progression*². La définition de *programme* retenue dans le cadre de ce mémoire reposera, quant à elle, sur l’éclairage apporté par Beacco dans un chapitre qui traite de la constitution des programmes « en tant qu’ils spécifient des progressions d’enseignement » (2010 : 185)³. Nous nous contenterons à sa suite de considérer que les

2 Tous les auteurs ne sont pas unanimes lorsqu’il s’agit de différencier ces termes : Beacco utilise par exemple le curriculum et la progression comme des synonymes, tout en admettant utiliser un sens limitatif de curriculum (Beacco 2010 : 30).

3 Toutefois, Beacco précise ailleurs dans l’ouvrage que la progression et le programme ne se situent pas sur le même niveau de structuration d’un enseignement : le programme sert à définir des objectifs opérationnels,

notions de programme et de progression touchent toutes les deux à la question des répartitions des contenus à enseigner. De fait, selon Beacco, elles posent chacune les questions suivantes :

- quel ordre absolu et relatif établir pour les éléments retenus comme constituant l'objet-langue (en particulier le matériel morphosyntaxique) ?
- sur quels critères fonder cette distribution dans le temps, qui est aussi une construction de ce à quoi sera successivement exposé l'apprenant ?
- comment établir des césures entre des phases successives de l'enseignement, puisque l'institution impose des groupements d'apprenants par âge ou par niveau de compétence acquise ou visée ? (*ibid.*, 187-188)

En effet, ces questions nous intéressent ici tout particulièrement. Nous retiendrons néanmoins aussi la précision apportée par Nonnen, pour qui « les programmes peuvent prendre la forme de progressions (en sériant les compétences visées par niveau scolaire), mais consistent souvent en une liste de notions sans indication d'ordre. » (2010 : 4) Programme et progression ne convergent donc que s'ils répondent tous les deux à la question de l'ordre dans lequel les notions seront abordées. Néanmoins, la progression pédagogique, qui concerne le travail de l'enseignant, relève selon Nonnen de la « planification », en lien donc avec la programmation, ou le programme (*ibid.*, 5). C'est à cause du lien fort entre ces deux notions que le mémoire aura recours à la notion de programme, et non pas uniquement à la notion de progression en tant que telle.

Par ailleurs, la progression est, comme nous l'avons vu, une notion qui peut aussi être du point de vue de l'apprenant, en lien avec la notion de progrès. Il y a donc une tension entre la progression établie par l'enseignant et les apprentissages effectifs des élèves, ce pourquoi ce dernier point, en lien avec la notion d'acquisition, sera abordé plus loin dans ce travail. Avant d'aborder la notion d'acquisition, nous souhaitons approfondir la question de la progression telle qu'elle est traitée dans les manuels et méthodes du Français Langue Étrangère (désormais appelé *FLE*). De fait, les manuels et méthodes, qui constituent souvent un outil de choix pour l'enseignant, sont à traiter comme une transposition didactique entre le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (que nous désignerons à partir de maintenant par le *CECR*) et les enseignants.

tandis que la progression répartit les compétences et les contenus par séquence (2010 : 26).

1.3. Le cadre européen commun de référence

Le *CECR*, publié en 2001 et élaboré par le Conseil de l'Europe, est l'aboutissement d'un processus mené depuis les années 70, lorsque les « niveaux seuils » ont été développés pour spécifier les objectifs d'apprentissage de nombreuses langues (*Conseil de l'Europe, Histoire et contexte de développement du CECR, s.d.*). Le *CECR* s'est attelé à la description de la maîtrise d'une langue en spécifiant une maîtrise progressive de chaque compétence, sur une échelle à 6 niveaux (*Conseil de l'Europe, Les niveaux du CECR, s.d.*). L'élaboration, à partir de 1991, d'un *CECR* avait pour origine un besoin de proposer un socle commun de référence pour l'enseignement des langues et pour la description de l'apprentissage. Ainsi, il se présente comme un instrument flexible, car ouvert à de possibles adaptations, qui permet de fixer des objectifs d'enseignement et de structurer des programmes d'apprentissage en fournissant des repères pour la description d'objectifs et de méthodes ainsi que pour l'évaluation. Ainsi, le *CECR* permet d'une part l'élaboration de programmes, d'examens et de manuels pédagogiques, et d'autre part, il permet aux apprenants d'évaluer eux-mêmes leurs progrès en se référant à un ensemble de références (Cuq et Gruca, 2017 : 196-198). Le *CECR* fournit une échelle de niveaux ainsi qu'un ensemble de descripteurs de compétence, ce qui permet de rendre les parcours d'apprentissage plus transparents. L'approche actionnelle actuelle a intégré ces données, que ce soit dans les certifications françaises en *FLE* ou dans les manuels pédagogiques (*ibid.*, 232-233). Il faut préciser qu'à l'origine, les spécifications du *CECR* ne portaient pas sur des langues individuelles, ce pourquoi il a ensuite été entrepris de proposer des descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales, et ce en proposant des référentiels de formes lexicales ou encore morphosyntaxiques.. Ceux-ci ont ensuite pu être utilisés par les auteurs de manuels, de programmes et les enseignants, car ces référentiels proposent des contenus d'enseignement niveau par niveau, tels que le lexique ou la grammaire (*Conseil de l'Europe, Descriptions de niveaux de référence*). Néanmoins, les contenus ne sont pas présentés sous forme de programme, dans la mesure où les étapes dans la présentation des contenus sont laissées à l'appréciation des utilisateurs du *CECR*. Ainsi, Robert et Rosen prennent soin d'indiquer dans leur *Dictionnaire pratique du CECR* que celui-ci ne propose aucun programme, cette notion étant définie comme étant « constitué(e) souvent de sujets et d'activités à couvrir dans un ordre précis sur une période donnée (...) » (2010 : 224).

Beacco décrit les niveaux de référence pour les langues nationales et régionales comme une interprétation des descripteurs du *CECR* afin de leur faire correspondre du

matériel linguistique propre à une langue. Il ajoute que ces référentiels sont dans la lignée des *Niveaux-Seuils* mais qu'ils permettent en plus d'ancrer la maîtrise progressive d'une langue dans les six niveaux du *CECR*. Ces descriptions par langue ont été élaborés par des équipes de profils différents (dans la plupart des cas des universitaires spécialisés en didactique, en linguistique ou en acquisition) à qui l'on a demandé de s'appuyer sur divers moyens pour sélectionner et répartir les éléments par niveaux, tels que les productions d'apprenants, des inventaires de fréquence, le dépouillement de corpus, etc. (2010 : 201-202). Les niveaux de référence pour le français ont eux été établis sur la base des genres de discours pour identifier les éléments linguistiques que sont les fonctions, les notions et la morphosyntaxe, tout en prenant en compte notamment le critère de fréquence. Beacco ajoute que toutes ces stratégies mobilisées sont bien sûr discutables et qu'elles ne garantissent pas la pertinence de la distribution d'une forme dans un niveau (*ibid.*, 204-205). Ainsi, la distribution des formes par niveau telle qu'elle figure dans le *CECR* n'a pas de valeur prescriptive et peut être adaptable ; il revient à ses utilisateurs de juger de la pertinence de cette distribution.

Par ailleurs, il convient de relever les notions clés abordées par le *CECR* qui revêtent une importance pour ce mémoire :

- la notion de *compétence* : définie comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (*CECR*, 2001 : 15), il précise que la compétence à communiquer langagièrement comporte trois composantes : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique (*ibid.*, 17). Parmi la composante linguistique se trouve la compétence grammaticale, définie successivement comme « la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser » et « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon (les principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies) et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. » (*ibid.*, 89).

- la notion de *grammaire* : elle trouve une place relativement limitée dans le *CECR*, car celui-ci indique simplement que les « utilisateurs du Cadre de référence envisageront et préciseront selon le cas les éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations grammaticaux que les apprenants auront besoin de manipuler ou devront manipuler ou dont ils devront être outillés pour le faire » (*ibid.*, 91). Les critères de sélection et de distribution ne sont donc pas précisés et ne répondent pas à l'épineuse question du choix des formes à enseigner (Beacco, 2010 : 6).

- la notion de *progression* : le *CECR* propose comme principe de progression de « commen(cer) 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 ». Il rajoute néanmoins que cela « n'empêche toutefois nullement l'introduction précoce de phrases complexes en termes d'analyse », si elles sont 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 (...). » (2001 : 115-116)

De plus, le *CECR* considère que le critère consistant à aller du plus simple au plus complexe n'est pas le seul critère à prendre en compte et en propose quatre autres :

- l'enseignant pourra prendre en considération la « productivité communicative des catégories grammaticales » en se demandant quelles formes sont utiles pour exprimer des notions générales ;
- les « données contrastives », elles, peuvent permettre à l'enseignant de prendre en compte la langue maternelle de l'apprenant dans son processus d'apprentissage (ces deux premiers critères renvoient respectivement aux critères de productivité morpho-lexicale et de contrastivité entre la langue cible et la langue de départ comme Besse et Porquier les avaient abordés) ;
- il est possible que le « discours authentique oral comme écrit » fasse « dans une certaine mesure » l'objet d'une progression grammaticale, mais le *CECR* met en garde contre la possibilité que l'apprenant puisse acquérir en premier des structures qui seraient moins fondamentales que d'autres ;
- il est possible de prendre en compte « l'ordre naturel » de l'acquisition de la langue maternelle (2001 : 116).

Aussi est-il indiqué dans le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* que bien que le *CECR* établisse clairement la nécessité d'une progression, il admet aussi sa difficulté :

faut-il partir des formes de la langue et de leur sens (approche traditionnelle, structuro-globale) ou des fonctions et des notions communicatives (approche communicative-notionnelle) ? (Le *CECR*) recommande sans ambiguïté la seconde approche, déjà préconisée par le Niveau-Seuil, en s'abritant toutefois derrière les praticiens qui préfèrent, en général, celle-ci : « Il est plus économique d'aller du sens à la forme que (...) d'organiser la progression en termes purement formels. » (Chapitre 5 § 5.2.1.3.)

(Robert, 2002 : 177)

Ainsi, la place accordée à la notion de progression par le *CECR* ne permet pas de répondre à toutes les questions que soulève cette notion complexe, par exemple s'il faut aborder tous les points grammaticaux ou s'il peut être judicieux d'en laisser certains de côté. La notion de grammaire n'étant également que partiellement traitée, il apparaît donc que la notion de *progression grammaticale* soulève encore beaucoup d'interrogations et demande davantage d'approfondissement. Il est à noter que le *CECR* entend de fait soulever des questions, et non pas y répondre, et que son but n'est de pas de proposer une méthode toute faite que ses utilisateurs n'auraient plus qu'à appliquer (*CECR*, 2001 : 4).

1.4. La progression grammaticale dans les manuels

Ce mémoire s'intéresse à la progression grammaticale que l'on trouve aussi bien dans les manuels qui intègrent la grammaire à des séquences didactiques que dans les manuels entièrement dédiés à la grammaire. Pour des questions pratiques (l'objectif de ce travail n'est pas de questionner les terminologies autour de la question du manuel), nous considérons que le terme de manuel, en général plutôt associé à une méthode organisée en séquences qui intègre tous les aspects de la langue (grammaire, vocabulaire mais aussi activités langagières, etc.) peut être employé pour désigner le matériel complémentaire destiné à l'apprentissage de la grammaire. Nous adoptons pour cela la définition de *manuel* donnée par Besse, soit « tout ce qui a pu être matériellement élaboré pour aider maîtres et élèves à enseigner / apprendre *telle* ou *telle* L2, que ce soit en classe ou hors de celle-ci » (2010 : 17). À la suite de cette définition, nous considérons donc que les ouvrages proposant uniquement des exercices de grammaire sont donc des manuels, au même titre que les manuels proposant des séquences et des unités didactiques. Cette précision nous semble importante, car la littérature autour de la didactique des langues n'utilise pas toujours le terme de *manuel de grammaire*. Par exemple, Riquois (2010 : 141), tout comme Bérard (1991 : 66), classe le manuel de grammaire comme un « matériel complémentaire », qui a connu des étapes successives dans son intégration en cours de langue, avant de devenir « quasiment indispensabl(e) à la pratique pédagogique actuelle ». C'est, selon Riquois, avec la méthodologie audiovisuelle que se développe le recours à un matériel complémentaire (2010 : 136-137). Ainsi, une forte demande pour les exercices structuraux indépendants des unités didactiques entre 1960 et 1975 conduit les éditeurs à mettre sur le marché de nombreux ouvrages uniquement consacrés à la pratique grammaticale. Les enseignants ont alors pu proposer davantage d'exercices de grammaire en classe et les apprenants ont pu acquérir davantage d'autonomie en ayant la possibilité de

travailler la grammaire à l'aide de ces ouvrages. Si la méthodologie audiovisuelle a d'abord mis en avant l'intégration de tous les éléments travaillés dans un cours, elle a ainsi progressivement adopté une autre méthode consistant à compartimenter les entraînements grammaticaux, mais aussi lexicaux.

Suite à cette précision terminologique, nous souhaitons analyser dans ce chapitre la manière dont les manuels établissent la progression grammaticale au sein de l'approche actionnelle actuelle. En effet, selon Riquois, l'approche communicative a été une étape « réellement importante dans l'évolution des méthodologies du français langue étrangère », ce qui a conduit les manuels à devoir s'adapter en proposant des progressions non plus linéaires mais en spirale⁴. La méthode désormais préconisée est celle qui demande à l'enseignant d'enseigner en fonction des besoins de ses apprenants : « il doit donc pouvoir sélectionner les leçons et les rubriques du manuel qui vont lui convenir et les exploiter sans suivre la progression envisagée par les auteurs, sans que cela ne pose problème. » (Riquois, 2010 : 137) De plus, Riquois ajoute que les programmes d'enseignement se construisent désormais en terme de notions et de fonctions.

Il nous faut à cet endroit définir ce qu'est la grammaire notionnelle-fonctionnelle. Selon Puren, cette grammaire, qui constitue un des six « modèles disponibles de grammaire de la langue », « s'intéresse exclusivement à la manière dont la langue est utilisée à la fois pour exprimer du sens (les notions de temps, de prix, d'identité, de cause,...) et pour agir (saluer, remercier, s'excuser, se présenter... et autres « fonctions langagières » ou « actes de parole »). » (2001 : 16) Elle se différencie par exemple de la grammaire dite « traditionnelle », aussi appelée « morpho-syntaxique », qui englobe selon Puren la variété de critères suivants :

- un classement des mots par « nature grammaticale » (articles, substantifs, adjectifs, adverbes, verbes, prépositions, conjonctions,...), mais aussi, à l'intérieur de ce premier classement, par un second classement sémantique (articles définis, indéfinis ou « partitifs » en français, adverbes de temps, prépositions de lieu, etc.)
- sur une étude des formes différentes que peuvent prendre ces mots (morphologie)
- sur une étude de l'agencement de ces mots et de leurs relations dans le cadre de la phrase simple (syntaxe)
- sur une étude de l'agencement de parties de phrases (ou « propositions ») classées sur des critères formels (relatives, conjonctives,...) ou sémantiques (temporelles, consécutives, concessives,...) (Puren, 2001 : 16).

4 Nous entendons par « progression en spirale » le fait que « les contenus précédemment présentés sont rebrassés avec les nouveaux ». Au sein d'un manuel, les exercices sont par exemple « utilisés non seulement pour reprendre le point de grammaire de l'unité didactique, mais aussi pour réviser les contenus des unités didactiques antérieures (progression en spirale). » (Puren, 2001 : 4).

Or, le *Niveau-Seuil* a redistribué les unités de la langue sous l'aspect notionnel-fonctionnel, en se fondant sur la sémantique de l'énonciation (Borg, 2001 : 61-62). La progression traditionnelle n'est ainsi « plus concevable car elle est incompatible avec la fluidité que sous-tend l'acte de parole. » (*ibid.*, 63). Néanmoins, Beacco fait remarquer que que la catégorie *acte de parole* en didactique a subi une utilisation trop peu contrôlée, pour les activités grammaticales comme pour la catégorisation des faits de langue et les programmes, et a connu à la place des utilisations permettant des groupages de formes variés à partir de critères uniquement thématiques, lexicaux ou sémantiques. De plus, il ajoute que les éléments traités comme actes de parole dans les manuels diffèrent selon chacun d'eux. Il utilise pour ce faire l'exemple de l'acte de parole « exprimer ses goûts et ses opinions », en montrant que l'on pourrait tout à fait faire une distinction plus précise (l'auteur propose : manifester un sentiment et exprimer une appréciation). Un autre exemple serait l'acte de parole « s'informer sur une activité », qui vise à enseigner à l'apprenant à demander « Qu'est-ce que vous faites, le dimanche ? », ce qui constitue selon l'auteur une simple catégorisation lexicale. De même, il arrive que des fonctions soient créées : ainsi, l'acte de parole « nommer un objet » (« qu'est-ce que c'est ? ») ne correspond pas, selon Beacco, à une véritable réalité communicationnelle et passe sans vraie justification d'une valeur syntaxique à une valeur sémantique. Les propositions subordonnées constituent un autre exemple : présentées à travers des catégories communicationnelles (la cause, la concession, etc.), le fonctionnement syntaxique est alors voilé au profit de leurs valeurs communicationnelles (2010 : 133-134). L'auteur conclut finalement que tout ceci « risque de brouiller la perception du syntaxique de la textualité et des caractéristiques linguistiques des genres de discours, par une focalisation excessive de l'attention des apprenants sur des catégories lexicales émietées » (*ibid.*, 134).

Ainsi, nous avons cherché à démontrer l'importance, en tant qu'enseignant, d'être conscient de la variété des critères avec lesquels les formes linguistiques sont distribuées dans les manuels. De fait, le manuel, en tant qu'il constitue selon Besse « une sorte de “prêt-à-enseigner” pour les maîtres et une sorte de “prêt-à-apprendre” pour les élèves », se distingue par sa ou ses méthodes de référence adoptées, qui présuppose la « sélection des éléments de la L2 (...) qui ont été choisis pour être enseignés/appris en priorité », mais aussi « la progression selon laquelle ces éléments sont regroupés par unité » (2001 : 4). À cela s'ajoute la « présentation ou type de discours selon lequel on y présente la L2 (et) l'exploitation ou les exercices et activités qu'on y trouve afin d'enseigner/apprendre le contenu de chaque unité »

(*ibid.*). Toute utilisation d'un manuel amène avec elle une méthode propre, car comme nous avons tenté de le démontrer, les auteurs de manuels qui disent suivre le *CECR* peuvent en réalité appliquer des approches tout à fait différentes. Ces réflexions se révéleront ainsi précieuses lorsqu'il s'agira dans ce mémoire de conduire une analyse de manuels de grammaire s'inscrivant dans la perspective actionnelle.

Nous avons tenté jusqu'ici de montrer toute la complexité de la notion de progression, ce qui a soulevé de nombreuses questions concernant le rôle du *CECR* comme des concepteurs de manuels et des enseignants. Il s'agit maintenant de se pencher sur cette notion du point de vue de celui qui apprend, et non plus de celui qui enseigne.

2. La notion d'acquisition

Cette deuxième partie s'intéresse à la notion d'acquisition telle qu'elle a été abordée par les recherches en acquisition des langues. Nous ferons d'abord un état des lieux de ces recherches en retraçant le parcours de cette discipline, puis nous analyserons plus en détail certaines des notions fondamentales qui ont été posées par ces recherches. Enfin, il s'agira d'interroger les implications réelles ou potentielles que soulèvent ces recherches dans le champ de la didactique des langues.

2.1. Les théories de l'acquisition

2.1.1. État des lieux

Si les recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère s'inscrivent dans le champ des recherches sur l'acquisition du langage et des langues, il y a une différence fondamentale qui les sépare : les deuxièmes s'intéressent à l'acquisition de la langue première ou de plusieurs langues simultanément, soit celle de l'enfant qui apprend en même temps des concepts et des manières de les exprimer, tandis que les premières sont axées autour de l'acquisition d'une langue étrangère chez l'adulte (Véronique et al., 2009 : 7). La recherche en acquisition des langues secondes⁵ (désormais *RAL*) est caractérisée depuis des années par des approches théoriques diverses et s'est constituée comme champ d'étude à partir de 1967 et jusqu'aux années 1980, période qui connaît un clivage théorique fort entre une conception sociolinguistique de la langue proposée par William Labov et la théorie innéiste issue de

⁵ Nous entendons par « langue seconde » toute langue acquise après la langue première.

Chomsky (Watorek et Wauquier-Gravelines, 2016 : 6). La première donne naissance à des théories fonctionnalistes qui s'intéressent aux contextes de production langagière d'un point de vue social et pragmatique, tandis que la deuxième s'intéresse à la structure abstraite du langage d'un point de vue exclusivement psycholinguistique et cognitif (Véronique et al., 2009 : 33). La fin des années 1970 voit la confrontation de ces deux perspectives divergentes : l'une tient du courant générativiste, qui privilégie la syntaxe et postule l'existence d'une Grammaire Universelle - qui serait une disposition innée et qui reposerait sur les intuitions de grammaticalité - tandis que l'autre privilégie le discours à la syntaxe et insiste sur l'importance de la situation dans laquelle a lieu l'échange verbal (Matthey et Véronique, 2004 : paragr. 12).

Actuellement, on distingue trois courants de recherche en *RAL*, dont la grammaire générativiste d'approche chomskyenne. Ce courant de recherche s'interroge notamment sur les différences potentielles dans le processus d'acquisition de la L1 et d'une L2. Ainsi, Grandfeldt tente de démontrer que l'acquisition de l'une et de l'autre ne s'effectuent pas dans le même ordre cognitif (*ibid.*, paragr. 20). Le deuxième courant de recherche est le fonctionnalisme, qui s'intéresse particulièrement à la manière dont les connaissances discursives exercent une contrainte sur la représentation grammaticale, voire même sur l'appropriation linguistique (*ibid.*, paragr. 23). Enfin, le courant interactionniste délaisse l'acquisition des capacités grammaticales et discursives pour se concentrer sur le rôle de l'*input* chez l'apprenant : le processus de socialisation est en effet considéré comme un élément essentiel de l'acquisition et on s'intéresse à la manière dont le locuteur se sert de moyens linguistiques pour interagir (*ibid.*, paragr. 27-28). Selon Matthey et Véronique, les approches génératives et fonctionnalistes travaillent à partir de questionnements semblables autour des connaissances linguistiques mais arrivent à des conclusions différentes concernant le développement et l'appropriation grammaticaux : les générativistes placent en effet en première place la syntaxe, comprise comme autonome, alors que les fonctionnalistes incluent aussi la sémantique et la pragmatique, qui interagissent avec la syntaxe (2004 : paragr. 30-34). L'interaction est, selon la perspective fonctionnaliste, un moteur de l'acquisition : ainsi, la grammaire émergerait du fait d'être mis dans l'obligation de devoir « structurer l'information à transmettre verbalement (et) coordonner ses actions verbales avec celles d'autrui » (*ibid.*, paragr. 39).

Ce rapide état des lieux quant aux questions que se posent les recherches sur l'acquisition est nécessaire, car comme l'écrivent ces mêmes auteurs (*ibid.*, 2004 : paragr. 37), ces questions sont toutes nées d'un seul questionnement, primordial pour comprendre l'enjeu

des travaux en *RAL* : « qu'est-ce qui doit être appris dans une L2 ? » Ainsi, les controverses théoriques qui ont façonné les travaux en *RAL* ont ouvert le champ à une variété de thèmes de recherche pour tenter de répondre à cette question, comme, pour citer un exemple parmi d'autres, le rôle joué par les connaissances linguistiques antérieures à l'apprentissage de la langue-cible (Watorek et Wauquier-Gravelines, 2016 : 6). Les questions entourant le processus d'acquisition d'une L2 restent donc nombreuses jusqu'à ce jour et les thèmes de recherche sont vastes. Nous ne tenteront donc pas dans la partie à suivre de faire un panorama exhaustif de toutes les théories de l'acquisition ayant vu le jour. Nous nous contenterons seulement d'approfondir deux d'entre elles, qui nous paraissent avoir des conséquences certaines pour notre problématique.

2.1.2. *Acquisition et apprentissage*

À la suite de l'ouvrage célèbre de Krashen en 1981, les termes d'*apprentissage* et d'*acquisition* sont le plus souvent traités comme deux processus différents, le premier étant compris comme artificiel, conscient et explicite, quand le second serait naturel, inconscient et implicite. Ainsi, l'*apprentissage* se focaliserait sur la forme, tandis que l'*acquisition* se focaliserait sur le sens (Cuq et Gruca, 2017 : 102). Dans son texte *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Krashen distingue deux systèmes indépendants travaillant au développement de la langue seconde, qui constituent à eux deux la théorie du « moniteur » :

Monitor Theory hypothesizes that adults have two independent systems for developing ability in second languages, subconscious language acquisition and conscious language learning, and that these systems are interrelated in a definite way: subconscious acquisition appears to be far more important.

(Krashen, 1981 :1)

Krashen distingue donc l'acquisition (*acquisition*), qui se fait de manière subconsciente et qu'il met en avant comme plus important que l'apprentissage, et l'apprentissage (*learning*), qui se fait de manière consciente. L'acquisition repose selon lui sur l'interaction dans la langue-cible, pendant laquelle le locuteur se concentre davantage sur le sens que sur la forme :

Language acquisition is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language-- natural communication--in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding. (Krashen, 1981 : 1)

L'apprentissage conscient n'interviendrait qu'en tant que « moniteur » (*monitor*) : l'énonciation serait en effet exclusivement initiée par le système acquis, soit ce qui a été acquis à travers les énoncés que le locuteur a pu assimiler en communiquant, tandis que l'apprentissage conscient, fondé sur la forme, ne peut qu'intervenir avant ou après l'acte d'énonciation afin d'apporter plus de précision dans la langue-cible (*ibid.* : 2). Krashen propose le modèle suivant pour schématiser la théorie du moniteur (*ibid.*) :

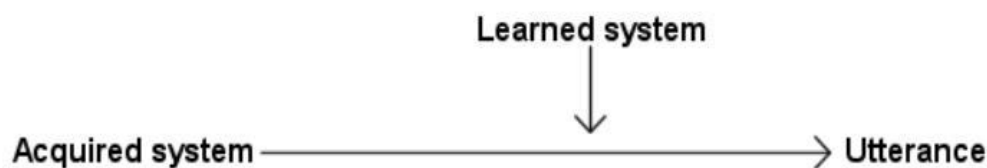


Figure 3: La théorie du moniteur selon Krashen (1981 : 2)

Le moniteur ne saurait vraiment intervenir que si le locuteur a suffisamment de temps pour réfléchir à la forme grammaticale à utiliser (qu'il lui faut connaître) et s'il se concentre sur la forme, et non pas uniquement sur le message qu'il souhaite faire passer (*ibid.*, 3). De plus, Krashen avance l'hypothèse d'un ordre naturel d'acquisition de morphèmes grammaticaux, similaire à celui de l'enfant qui apprend sa L1, et qui se fait par ordre de difficulté tout en étant entièrement indépendant de l'ordre de présentation de ceux-ci en classe (Krashen, 1981 : 52 ; Véronique et al., 2009 : 217).

Selon Hilton, les hypothèses de Krashen sont ancrées dans un « modèle cognitif du traitement des informations » et ont une parenté avec les théories de la grammaire générative, très présentes dans les années 1970 et 1980, ce pourquoi elles sont devenues aussi populaires (2014 : paragr.10). La Grammaire universelle de Chomsky se retrouve ainsi dans les travaux de Krashen sur l'hypothèse d'un « "ordre naturel" universel (quelle que soit l'origine linguistique des apprenants) dans l'acquisition des structures morpho-syntaxiques d'une L2 » (*ibid.*). Hilton rappelle aussi que les chercheurs en acquisition de cette époque travaillaient très souvent dans le domaine de la linguistique et étaient très influencés par la pensée de Chomsky. Ainsi, Krashen rejette les méthodologies plébiscitant la grammaire-traduction ou les exercices formels répétitifs et prône pour les apprenants en salle de classe des situations d'interaction simples et des exemples légèrement au-dessus de leur niveau, ce qui n'a pas manqué de plaire à la méthodologie communicative de la fin du 20ème siècle (*ibid.*,

paragr.12). Ses théories perdurent ainsi jusqu'à aujourd'hui, bien que le *CECR* échoue à donner une définition aux deux termes dont il est question : « Il ne semble pas possible, à l'heure actuelle, d'imposer une terminologie standardisée car il n'y a pas de terme générique évident qui recouvrirait « apprentissage » et « acquisition » dans leur acception limitée ». (*CECR*, 2001 : 108).

Néanmoins, cet aspect manichéen - *acquisition* contre *apprentissage* - n'a pas manqué d'être critiqué (l'article de Hilton propose d'en finir avec cette dichotomie). De fait, la nature très hypothétique des théories de Krashen ne permet pas de juger de l'existence véritable de deux formes différentes d'apprentissage, que Krashen associe d'ailleurs à deux contextes différents : l'acquisition se produirait en immersion et l'apprentissage en contexte institutionnel (Hilton, 2014 : paragr. 13). Or, Hilton démontre que même dans le cas de l'acquisition de la L1 chez l'enfant, processus que l'on prend pour un apprentissage implicite en immersion, celui-ci doit tout de même mobiliser des efforts d'attention pour y parvenir (*ibid.*, paragr. 27). Inversement, l'apprentissage dans une salle de classe ne se fait pas que de manière explicite, bien que des recherches plus précises restent à faire sur ce sujet (*ibid.*, paragr. 31).

Si la théorie de Krashen connaît entre-temps beaucoup de détracteurs, on ne peut aborder la notion d'acquisition sans mentionner ses travaux, ce pourquoi cela a été fait ici. La théorie avancée par cet auteur nous est utile, dans la mesure où il soulève la question des natures différentes de l'appropriation d'une langue en contexte cadré et en contexte non-guidé. Or, cette différenciation s'avère précieuse lorsque l'on s'intéresse à un contexte d'apprentissage linguistique en contexte homoglotte, comme c'est le cas pour ce sujet de mémoire. Ainsi, si l'acquisition se passe en dehors de la classe, quelle place l'enseignant peut-il accorder à ce processus lorsqu'il organise sa progression pédagogique ? C'est une question sur laquelle nous reviendrons en troisième partie. Voyons maintenant une deuxième théorie issue des travaux sur l'acquisition qui s'avère également pertinente pour notre recherche.

2.1.3. *L'interlangue*

La notion d'interlangue est introduite en 1972 dans un article du linguiste Larry Selinker, qui le définit comme un système linguistique provenant de la production de l'apprenant qui essaie de se conformer à la norme de la langue cible (1972 : 214). Cette notion se rapproche de la grammaire universelle, thèse posée par les générativistes : Selinker reprend dans son article le concept de *structure langagière latente* (*latent language structure*)

définie par Lenneberg comme étant l'équivalent biologique de la grammaire universelle dans le cerveau (*ibid.*, 211). La didactique des langues a ensuite emprunté cette notion, tels Cuq et Gruca, qui définissent l'interlangue comme la « variété de langue d'un bilingue non encore équilibré (...), instable par nature puisqu'(elle) représente un moment dans l'itinéraire naturel d'acquisition de la LE, et hétérogène puisqu'il tient à la fois de la langue source et de la langue cible » (2017 : 104-105) : il s'agit donc d'une grammaire provisoire qui se construit à partir de l'identification des similitudes et des différences entre la langue première et la langue cible.

Le linguiste Stephen Pit Corder a, lui, utilisé le terme de *dialecte idiosyncratique* pour désigner la langue des apprenants : « la langue de l'apprenant est (...) un dialecte, dans l'acception linguistique de ce terme : si certaines règles grammaticales sont communes à deux parlars, ces parlars sont en relation de dialecte » (1980a: 17). Corder propose le schéma suivant pour ce concept, dans lequel il reprend la notion d'interlangue de Selinker :

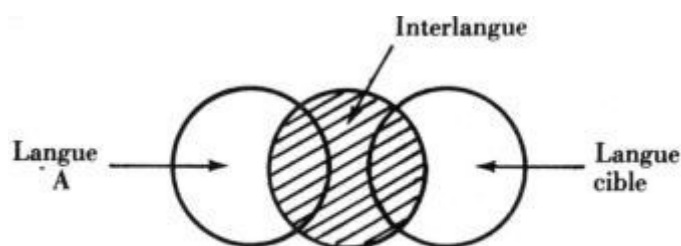


Figure 4.

Figure 4: L'interlangue selon Corder (1980a : 20)

Corder décrit ce type de dialecte idiosyncratique comme suit :

Ce dialecte comporte des régularités, a une signification, est systématique : autrement dit, il est grammatical et peut, en principe, être décrit grâce à un ensemble de règles, dont un sous-ensemble constitue également un sous-ensemble des règles du dialecte social cible. Ce dialecte est instable (...). Enfin, un nombre considérable de ses phrases pose des problèmes d'interprétation au locuteur natif du dialecte « cible » (*ibid.*).

Il s'agit donc de postuler l'existence d'une grammaire intermédiaire et instable chez l'apprenant, qui peut potentiellement apporter des explications quant au processus d'acquisition d'une langue étrangère. De fait, la notion d'interlangue permet d'éclairer le fait que l'acquisition d'une langue étrangère est un processus instable qui appelle un enrichissement constant et donc une complexification progressive. Par ailleurs, les linguistes

et didacticiens ont pu donner d'autres dénominations à la notion d'interlangue : ainsi, le *système approximatif* (Nemser, 1971), le *système intermédiaire* (Porquier, 1974), le *système approximatif de communication* ou *langue de l'apprenant* (Noyau, 1976) sont autant d'autres appellations proposées par les théoriciens (Galligani, 2003 : paragr. 5). Galligani (2003) cite notamment les propriétés de l'interlangue suivantes :

- l'interlangue est **instable** : c'est un système linguistique autonome variable avec une organisation spécifique qui ne renvoie ni à des règles de la langue source ni à celles de la langue cible.

- l'interlangue est **perméable** : les microsystèmes qui constituent l'interlangue sont, en tant que systèmes incomplets et déséquilibrés, modifiés par l'apport de données nouvelles.

- l'interlangue est **systématique** : étant liée au découpage de l'acquisition en étapes, chaque moment de l'acquisition possède une cohérence interne.

Le concept d'interlangue a été important pour le développement de la *RAL* (Cuq et Gruca, 2017 : 105). De fait, émettre l'hypothèse d'une grammaire interiorisée intermédiaire suppose que nous considérons les erreurs non plus comme des fautes, mais comme un système langagier à part entière en formation, ce qui amène à une conséquence directe pour l'enseignant des langues étrangères : celui-ci ne doit pas chercher à éviter l'erreur chez ses apprenants. Or, cette conception positive de l'erreur était encore inconnue à l'ère de théories antérieures, comme celle de la méthodologie *SGAV* : les exercices structuraux étaient supposés prévenir les erreurs, qui étaient corrigées immédiatement si elles apparaissaient (*ibid.*, 350). Selon Corder, l'importance de reconnaître comme un dialecte cet état intermédiaire dans l'apprentissage tient du fait qu'il faudrait éviter de désigner comme incorrects ou erronés les énoncés produits par l'apprenant (1980a : 21). En effet, qualifier d'incorrect ou d'agrammatical l'énoncé d'un apprenant traduirait une forme de non-respect des règles que celui-ci est supposé connaître. Or, la langue intermédiaire n'est pas agrammaticale, car elle est bien grammaticale du point de vue de l'apprenant.

En conséquent, Corder incorpore dans sa méthodologie de description d'un dialecte idiosyncratique la notion d'erreur : il s'agit de l'« analyse d'erreurs » (*ibid.*, 23). Celle-ci permet de comparer la langue de l'apprenant « avec la totalité de la langue-cible, ou plus exactement avec ce qui, de cette langue-cible, a été après sélection incorporé au programme »

(Corder 1980b : 30). Plus simplement, il s'agit de comparer ce qui entre - le programme enseigné - et ce qui sort - les connaissances de l'apprenant (*ibid.*). Faisant écho à Chomsky, Corder propose pour cela de différencier le terme de *fautes*, réservé aux erreurs de performance qui sont dues au hasard des circonstances, de celui d'*erreurs*, qui désigne les erreurs systématiques des apprenants et qui reflète leur *compétence transitoire*. Selon l'auteur, cette reconnaissance de l'erreur comme étant différente de la faute appelle trois conséquences :

- pour l'enseignant, l'analyse des erreurs de ses apprenants pourrait lui montrer où ils en sont et ce qu'ils leur restent à apprendre ;
- pour le chercheur en acquisition, les erreurs témoignent des stratégies utilisées par l'apprenant et des processus mobilisés pour apprendre ou acquérir une langue ;
- pour l'apprenant lui-même, les erreurs sont essentielles pour son apprentissage, puisqu'elles lui servent à tester ses hypothèses sur la langue et ainsi à faire des progrès. Ainsi, l'analyse systématique des erreurs permettrait de révéler le *programme interne* de l'apprenant, ce qui permettrait à l'enseignant de le prendre en compte dans l'élaboration de son programme d'enseignement (Corder, 1980c : 13 ; 15).

Robert conseille ainsi dans son *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* de placer l'erreur au centre de la démarche pédagogique et propose, comme méthode pour l'enseignant pour conduire l'analyse des erreurs, d'une part de s'appuyer sur son expérience, c'est-à-dire sur ce qu'il sait des lacunes de ses apprenants, mais aussi d'enquêter à partir d'un corpus d'erreurs, à l'aide d'une grille d'analyse. L'enseignant pourra ainsi classer les erreurs repérées par catégories phonétiques, morphosyntaxiques, etc. Dans un deuxième temps, l'enseignant pourra proposer en classe une *remédiation*, soit un ensemble d'activités qui devrait permettre de remédier aux erreurs analysées (Robert, 2008 : 83).

Nous pouvons donc conclure d'après ces observations que la notion d'interlangue a ouvert bien des portes dans le champ de la didactique des langues et qu'elle reste toujours une notion fondamentale qui offre à l'enseignant des pistes précieuses pour comprendre et traiter les erreurs de ses apprenants. Sa prise en compte peut s'avérer précieuse lorsqu'il s'agit par exemple de constater les divergences entre l'ordre d'acquisition attendu à travers la progression pédagogique planifiée et ce qui est réellement acquis. Nous aurons recours à cette théorie dans la troisième partie, lorsqu'il s'agira d'interroger les enseignantes de l'institut sur leur pratique enseignante : comment ou dans quelle mesure prennent-elles en compte

l'interlangue des apprenants pour traiter les erreurs et décider des points de grammaire à travailler ?

2.2. Les implications des recherches sur l'acquisition pour la didactique des langues étrangères

Le recours à la *RAL* dans l'enseignement des langues étrangères a été dès l'apparition de celle-ci encouragé par les théoriciens de l'acquisition : Véronique et al. (2009 : 212) citent par exemple le chercheur en acquisition Hyltenstam, qui écrivait en 1985 que l'enseignant au fait de ces recherches serait davantage en mesure de d'élaborer des cours adaptés à son public, avec plus de liberté et de créativité, ce sans être prisonnier du manuel et/ou des programmes. L'enseignant serait dès alors plus en mesure de reconnaître le rythme de développement de l'apprenant là où il aurait eu tendance à penser qu'ils sont lents, qu'ils ne connaissent pas la règle et qu'ils ne savent pas l'appliquer. Ainsi, selon Hyltenstam, il ne s'attendrait pas à ce que les apprenants appliquent correctement la règle dès le début, mais les laisserait développer sa propre grammaire intermédiaire pour ensuite se modifier graduellement. Les auteurs font remarquer que pour Hyltenstam, les travaux sur l'acquisition n'ont pas tant à apporter au niveau du choix des contenus à enseigner et la programmation, mais plus au niveau de la formation de l'enseignant et des évaluations. Le recours à la *RAL* aurait dans cette optique davantage de conséquence vis-à-vis de la posture de l'enseignant, de sa manière d'enseigner et de réagir aux productions des apprenants, que vis-à-vis de la tâche qui lui incombe d'organiser la progression.

Néanmoins, les auteurs présentent un autre point de vue, celui de Pienemann, lui aussi chercheur en acquisition, pour qui ces travaux devraient justement aider à déterminer les éléments enseignables. Hulstijn, troisième chercheur en acquisition cité par les auteurs, constate que les enseignants et les didacticiens devraient être en mesure de pouvoir « opérationnaliser la différence entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales. » (*ibid.*). En effet, la connaissance déclarative, ou savoir déclaratif, correspond à la connaissance abstraite, tandis que le savoir procédural, ou la compétence opérationnelle, est défini comme l'automatisation du savoir déclaratif, qui permet de communiquer (Cuq et Gruca, 2017 : 121). Or, un apprenant peut par exemple connaître une règle sans toutefois pouvoir l'utiliser, et il pourrait être possible pour l'enseignant, selon le chercheur, de pouvoir tester ces deux formes différentes de savoir (Hulstijn, 2005 : 137).

Néanmoins, les recherches en acquisition ont été jusqu'à aujourd'hui peu intégrées dans la didactique des langues et le *CECR* reste relativement neutre à ce sujet : selon Véronique, « les experts engagés dans la définition des référentiels de compétences (...), des contenus d'enseignement et dans l'élaboration de manuels, ne renvoient guère à la *RAL* (...) » (2005 : 2). On rappelle la mention un peu rapide - déjà citée - du *CECR* à propos de l'acquisition de la langue maternelle comme principe de progression possible⁶, ainsi que les précautions prises autour des notions d'acquisition et d'apprentissage. Le *CECR* invite les utilisateurs « à considérer et, si possible, à expliciter quel sens ils donnent à ces termes et à éviter de les utiliser de manière contraire à l'usage en vigueur » (*CECR*, 2011 : 108) après avoir abordé la notion d'acquisition comme suit :

« Acquisition » peut ainsi être utilisé au sens général ou se réduire

- a. aux interprétations de la langue des locuteurs étrangers en termes des théories actuelles de la grammaire universelle. Ce travail est presque toujours une branche de la psycholinguistique théorique et n'a guère ou pas d'intérêt pour les praticiens, notamment puisqu'on y considère que la grammaire reste
inconsciente
- b. à la connaissance d'une langue étrangère (autre que maternelle) ainsi qu'à la capacité spontanée à l'utiliser qui résultent d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de
communication. (*ibid.*)

Véronique (2005 : 7) pointe du doigt la difficulté qu'il y a jusqu'à aujourd'hui à concilier la *RAL* à la didactique des langues, qu'il explique par le fait que ces deux disciplines ne partagent ni la même orientation ni la même finalité. Ainsi, « s'il existe un relatif accord entre didacticiens et acquisitionnistes autour des notions d'erreur ou d'interlangue, au-delà les différences sont remarquables » (*ibid.*, 8), fait remarquer l'auteur, tout en faisant le bilan suivant :

Comme l'indiquent les propositions de Krashen & Terrell (1983), les apports de la *RAL* en didactique des langues se situent tantôt en méthodologie – préciser une approche philosophique, une méthodologie d'élaboration des manuels et des conduites de classe – tantôt au niveau de l'activité didactique d'élaboration de contenus à enseigner ou encore dans la définition de conduites de présentation du matériau à enseigner, d'évaluation et de correction des productions d'apprenants. L'apport de la description des grammaires d'interlangue à une didactique grammaticale pourrait être de contribuer à
l'élaboration de grammaires pédagogiques. (*ibid.*, 10)

6 « On peut aussi éventuellement prendre en compte “ l'ordre naturel ” de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant dans la planification d'un programme de L2. » (Conseil de l'Europe 2001 : 116)

Il semblerait que la notion d'interlangue est celle qui intéresse le plus les didacticiens dans la prise en compte de la *RAL* dans leur champ d'action. Ainsi, pour Véronique (*ibid.*, 19), soutenu par Borg (2001 : 65), « l'élaboration de grammaires pédagogiques construites sur un ensemble de séquences didactiques⁷ qui mobiliseraient des savoirs grammaticaux en cours d'appropriation constitue certainement un chantier qui appelle réflexion » et invite à cet effet la *RAL* et la didactique des langues à converger dans cette optique de recherche. Il s'agirait dans un premier temps de faire le relevé des micro-systèmes grammaticaux en construction chez l'apprenant d'une L2, afin que les auteurs de grammaires pédagogiques puissent dans un second temps évaluer, voire même prévoir, les étapes de l'appropriation grammaticale.

Beacco (2010 : 189) cite également les notions liées d'*interlangue* et de *faute* dans sa sous-partie traitant des implications de la *RAL* pour l'élaboration des progressions, tout en argumentant que l'impact effectif de ces notions au sein de la classe demeure difficile à évaluer et qu'il concerne – comme en a déjà été fait la remarque - davantage la pédagogie, soit l'attitude de l'enseignant, que les méthodologies d'enseignement. De plus, l'auteur avance que la *RAL* a encore peu d'influence sur la progression d'enseignement, entendue comme « la distribution linéaire des formes proposées à l'acquisition » (*ibid.*) visibles dans les progressions et le groupage des formes proposées dans les manuels. Or, la véritable avancée de la *RAL* pour la didactique des langues se trouve justement, selon lui, dans sa capacité à mettre en évidence les ordres d'acquisition des formes de type morphosyntaxiques chez les apprenants. De fait, l'auteur met en évidence le fait que les groupages de formes, qui sont habituellement distribués dans les manuels sous forme de « paquets » à travers les différentes unités, sont en désaccord avec la *RAL*, qui a montré que ces formes ne sont pas acquises en même temps. Or, il est très courant de voir l'enseignant présenter à l'apprenant toutes les formes d'un coup : par exemple, une leçon sur les pronoms personnels comprendra une présentation de toutes leurs fonctions possibles, une autre leçon sur l'article défini fera l'explication de tous les articles possibles selon le genre et le nombre L'auteur conclut que ce manque de prise en compte des rythmes d'apprentissage conduit à une surcharge morphologique avec des conséquences tant au niveau de la motivation qu'au niveau cognitif (*ibid.*, 195-196). Les avancées de la *RAL* sont donc encore à prendre en compte au niveau de la répartition des formes grammaticales dans les manuels.

Par ailleurs, la *RAL* a posé les questions de l'apprenabilité et de l'enseignabilité des langues étrangères, introduites par Pienemann comme par Krashen : celui-ci définit l'hypothèse de l'enseignabilité (*Teachability Hypothesis*) comme le fait que le processus

⁷ Selon l'auteur, l'organisation en séquences didactiques est la méthode la plus à même de concilier progression d'apprentissage et progression d'enseignement (*ibid.*).

d'acquisition ne peut être simplement modelé par l'enseignement, car l'enseignement ne peut plus influencer dès lors que l'apprenant n'est pas prêt ; il y a donc un ordre de présentation progressif à respecter selon que les points à enseigner deviennent enseignables pour l'apprenant (Piennemann, 1998 : 63). De fait, cette hypothèse repose sur les observations que l'auteur a pu faire lors de ses expériences, pendant lesquelles certains apprenants semblaient ne pas pouvoir apprendre certaines formes grammaticales. Pienemann pose qu'il est dans ce cas vain de tenter de faire apprendre ces formes, car cela signifie que l'apprenant n'est pas encore prêt (Chartrand, 1995 : 439). Selon Pienemann, enseigner un point de langue alors que l'apprenant n'est pas prêt est contre-productif, car la seule conséquence qui en découle est que l'apprenant adoptera une stratégie d'évitement, qui ne fera rien d'autre que de limiter son expression orale (1998 : 72 ; 76).

Ellis soulève la difficulté, au regard de la problématique de l'apprenabilité, que représente la mise en place du syllabus structural (*structural syllabus*), c'est-à-dire la sélection et en général l'ordre dans lequel les points de grammaire seront abordés (1993 : 91-92). En reprenant les notions de savoirs implicite et explicite, il pose que les syllabus, qui mettent le plus souvent l'accent sur l'acquisition des formes au regard de la production langagière, créent une difficulté toute particulière. En effet, une solution possible serait selon l'auteur de proposer à l'acquisition les points de grammaire, non pas pour être reproduits dans le contexte de la production langagière, mais dans celui de la compréhension seulement (*ibid.* : 100). Dans le cas où c'est la production qui est visée, il pose la question de la forme que devrait prendre le syllabus pour pouvoir refléter au mieux le processus graduel d'acquisition et arrive à la conclusion que si la progression en spirale, qui permet de revoir les mêmes points sous des angles différents, offre en cela davantage de chance pour l'apprenant d'acquérir un point à un moment ou à un autre, elle ne garantit aucunement l'acquisition (*ibid.* : 103). Ainsi, l'auteur relève la tension, qui demande jusqu'à maintenant à être étudiée davantage, entre le savoir explicite et implicite dans le processus d'acquisition de l'apprenant : un point de grammaire doit-il être considéré comme acquis seulement à partir du moment où l'apprenant est en mesure de l'employer librement en production ou bien l'enseignant peut-il se contenter de le considérer comme acquis, au sein d'une progression en spirale, dès lors que le point de grammaire est compris en réception ?

Il apparaît donc qu'il est pour l'instant difficile d'arriver à des conclusions pratiques pour la didactique des langues à partir des recherches entamées par la *RAL*, dont les acteurs proposent toutefois des pistes essentielles qui se doivent d'être prises en compte dans la conception des progressions. Nous pouvons ainsi citer un autre exemple, pertinent pour notre

recherche, de conclusion didactique avancée par un chercheur : Pienemann, en écho aux travaux de Krashen que nous avons exposés plus haut, pose l'hypothèse que les cours suivis par des apprenants qui apprennent une langue en immersion dans le pays auraient tout intérêt à se fonder sur le processus d'acquisition qui s'effectue naturellement en dehors de la classe et à l'incorporer systématiquement dans l'enseignement guidé (1998 : 53). Nous reviendrons sur cette hypothèse en troisième partie. Les autres hypothèses mentionnées nous serviront également lorsqu'il s'agira d'interroger les enseignantes et les apprenants de l'institut afin de tenter de valider ou invalider ces hypothèses.

En synthèse de cette première partie du mémoire, il apparaît que les notions de progression et d'acquisition, notions centrales s'il en est au sein de la didactique des langues, constituent à elles deux un défi pour cette discipline : au regard des apports de la *RAL* dans la compréhension de l'acquisition d'une langue étrangère, comment concilier autant que possible la progression pédagogique avec les rythmes d'acquisition des apprenants ? Nous disons « concilier », car, pour reprendre les mots de Véronique, « on ne peut postuler que la progression pédagogique doive suivre les parcours d'acquisition. Cela, d'autant plus que ces parcours et itinéraires commencent à peine à être explorés. Il ne faudrait pas tomber, de plus, dans l'illusion de croire que l'on peut influencer directement et sans intermédiaire le procès d'appropriation linguistique » (2005 : 18). Nous partons donc du postulat qu'il serait vain de chercher à faire coïncider exactement progression pédagogique et parcours d'acquisition, ne serait-ce que par le fait que l'enseignant demeure le plus souvent pris par des contraintes relevant de programmes et d'autres contraintes du même ordre ; mais il lui incombe tout de même selon nous la tâche de s'adapter aux rythmes d'acquisition de ses apprenants. Néanmoins, nous avons pu voir à quel point cette tâche s'avère délicate, puisque les manuels et les référentiels de formes peinent encore à prendre en compte la *RAL*, qui se montre encore peu encline, de par sa nature théorique, à se laisser adopter par la discipline vivante qu'est l'enseignement de langues étrangères.

PARTIE 2

PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE RECHERCHE ET DE LA MÉTHODOLOGIE

1. Présentation du terrain de recherche : le contexte d'un institut privé en milieu homoglotte

Le mémoire a pour cadre un institut privé proposant des cours intensifs de *FLE* en France. Il s'agit de l'institut *Stralang* dans la ville de Strasbourg, membre du Groupement FLE et établissement reconnu par le Rectorat de l'Académie de Strasbourg depuis 2012 : ceci permet aux apprenants inscrits pour un semestre au moins de bénéficier du statut étudiant, ce qui leur ouvre des droits importants. De fait, le public se compose majoritairement de jeunes adultes, qui souhaitent pour beaucoup d'entre eux étudier en France. L'institut est aussi un centre d'examen agréé par France Éducation International pour le TCF-ANF et le TCF-TP.

Les missions confiées aux stagiaires reposent sur une grande autonomie qui leur est accordée, en leur permettant de prendre en charge des groupes d'apprenants en autonomie. Ayant en première année de master déjà effectué un stage au sein de l'institut, il n'a pas été jugé nécessaire de me donner à nouveau des heures d'observation lors de mon deuxième stage (mon temps d'observation avait duré dix jours lors de mon premier stage). Les missions qui m'ont été confiées durant ce stage, qui a eu lieu entre février et mai 2022, sont résumées dans l'ordre chronologique suivant :

- février 2022 : prise en charge en autonomie d'un groupe de niveau A0 (6 apprenants), 15 heures par semaine ;
- mars 2022 : remplacement d'une enseignante pour un groupe de niveau A2-B1 (11 apprenants) ;
- avril 2022 : remplacement d'enseignantes pour deux groupes de niveau B1-B2 (8 apprenants) et B2 (10 apprenants) ;
- mai 2022 : prise en charge, en binôme avec une autre stagiaire, d'un groupe de niveau A1-A2 (11 apprenants).

Les missions qui m'ont été confiées comprennent ainsi la préparation des cours, toutes compétences confondues : leçons de grammaire, activités de compréhension et de production écrites et orales, heure de conversation. Si l'élaboration du programme mensuel n'a jamais été à ma charge, j'ai lors des mois de février et de mai également eu à préparer l'examen mensuel qui sert à évaluer la progression des apprenants dans toutes les compétences (cet examen est présenté plus en détail en-dessous).

Les cours proposés par l'institut se composent de quatre heures à la suite, dont la première est généralement dédiée à la grammaire, la deuxième à la compréhension écrite et orale et au vocabulaire et la troisième à la production orale. La quatrième heure est optionnelle ; il s'agit d'une heure de conversation pour approfondir la production orale (la nature et l'ordre des compétences travaillées varie naturellement selon les niveaux). Il faut préciser ici que les enseignantes s'appuient sur des manuels tant de grammaire que de vocabulaire et des unités didactiques du manuel pour la préparation des cours. Ces manuels doivent être achetés par les apprenants.

Les apprenants sont de toutes nationalités, leur la langue maternelle étant souvent éloignée du français. Une classe peut donc être composée, dans des proportions différentes, d'apprenants d'origine asiatique (Coréens, Japonais, Chinois, Vietnamiens ...), de Saoudiens, d'hispanophones, et bien d'autres nationalités encore. Les apprenants s'inscrivent pour trois ou quatre heures de cours⁸, cinq jours par semaine, le plus souvent pour plusieurs mois. Le rythme d'apprentissage, puisqu'il s'agit de 15 à 20 heures par semaine, est donc intensif : c'est notamment chaque jour plus ou moins une heure qui est réservée à l'apprentissage de la grammaire. Ainsi, le public qui s'inscrit dans l'institut s'attend en général à une progression rapide.

De plus, la spécificité de l'organisme réside dans son organisation des groupes d'apprenants par niveau : un mois correspond à une session, à l'issue de laquelle l'apprenant, dont il est attendu qu'il ait atteint le niveau de langue défini par l'enseignant pour cette session, se soumet à un *bilan*. Celui-ci se présente sous la forme d'un examen permettant d'évaluer ses compétences langagières à travers des activités de réception orales et écrites ainsi que de productions écrite et orale. Le bilan permet à l'enseignant de définir les objectifs à travailler lors de la session suivante. La définition des objectifs est à la charge de l'enseignant, qui doit être capable de mesurer les progrès de ses apprenants et de poser des objectifs en conséquence. De fait, l'institut se caractérise également par le fait qu'il n'y a pas

⁸ La quatrième heure est réservée à la conversation, ce pourquoi tous les apprenants ne s'inscrivent pas à cette heure de cours.

de programme imposé aux enseignants. Ceux-ci construisent les objectifs en prenant en compte les besoins des apprenants, parfois liés à la passation d'examens tels que le DELF ou le TCF, mais aussi en s'appuyant sur les contenus de manuels, étant donné qu'ils constituent le moyen le plus évident de transposer les niveaux décrits par le *CECR* en salle de classe. Ici se déploie donc l'arc de la problématique de ce mémoire. De fait, l'utilité de se poser la question de la meilleure manière d'organiser la progression grammaticale est moindre lorsque l'enseignant se trouve dans un cadre de travail qui ne lui permet pas de l'organiser lui-même à cause de programmes pré-établis et imposés par un curriculum. Or, la tâche de l'enseignant est ici double : il doit dans un premier temps décider des formes grammaticales⁹ qui seront enseignées pendant une session donnée et celles qui ne le seront pas ; ce sont les éléments qui figureront dans le programme mensuel dont les apprenants peuvent prendre connaissance. Dans un deuxième temps, l'enseignant doit s'acquitter de la tâche consistant à répartir de manière chronologique ces formes grammaticales sélectionnées tout au long de la session, l'ordre chronologique ne figurant pas dans le programme présenté aux apprenants. Programme et progression pédagogique ne convergent dans ce contexte précis que partiellement : si le programme amorce bel et bien une progression, en ce qu'il prévoit la répartition des formes à enseigner au sein des sessions qui se succèdent, il ne dessine pas la progression qui sera conduite au sein d'une seule session.

Par ailleurs, la problématique du mémoire, puisqu'elle interroge aussi la notion d'acquisition, est intrinsèquement liée au contexte du stage effectué dans cet institut. De fait, le contexte joue un grand rôle dans le processus d'acquisition. Il y a deux situations possibles évidentes lorsque l'on évoque le contexte comme facteur dans ce processus : il s'agit ou bien du contexte naturel, qui correspond à l'immersion sociale, ou bien le contexte guidé, ou institutionnel, qui lui fait référence à l'apprentissage dans une salle de classe. Ainsi, l'acquisition en contexte naturel se fait « naturellement » à travers le contact avec des locuteurs natifs dans la langue-cible en situation réelle et dans le quotidien, contrairement au contexte institutionnel, dans lequel l'apprenant progresse selon les contenus et les activités sélectionnés pour la classe. Ces deux contextes ne sont pas les seuls : à cela s'ajoute le contexte mixte, dans lequel l'apprenant acquiert la langue à la fois en contexte naturel et en contexte institutionnel, en même temps ou successivement (Véronique, Prodeau, Carlo, Kim, & Granget, 2009 : 18-19). Il apparaît que les apprenants prenant des cours de langue dans cet institut se trouvent dans un contexte mixte d'apprentissage. Certains apprenants commencent les cours de français en même temps qu'ils s'installent durablement en France, tandis que

9 Au vu de notre problématique, nous nous concentrons ici sur les formes ayant trait à la grammaire et laissons de côté les autres éléments de langage, que l'enseignant doit aussi incorporer dans le programme.

d'autres apprenants ont déjà commencé leur apprentissage du français avant de s'établir en France ; dans les deux cas, l'apprentissage se fait en même temps en contexte institutionnel et en contexte naturel, étant donné que ces apprenants doivent se débrouiller en français, hors de la classe, au quotidien.

La description de l'institut qui permet de contextualiser la problématique posée doit être suivie d'une description plus complète des manuels utilisés en salle de classe. En effet, comme cela a déjà été soulevé, les enseignants qui travaillent dans cet établissement travaillent avec trois manuels différents, dont un manuel de grammaire et un manuel de vocabulaire. Ces livres doivent être achetés par tous les apprenants. Il s'agit tout d'abord dans la partie suivante, qui développera la méthodologie choisie pour répondre à la problématique, de présenter un échantillon des manuels utilisés au sein de cet institut.

2. Présentation de la méthodologie retenue pour la recherche

2.1. Introduction à la méthodologie choisie

La méthodologie sélectionnée pour notre recherche peut être présentée à travers la distinction opérée par Besse (2000 : 4) en ce qui concerne les discours autour de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L2, qui présentent selon lui trois niveaux d'analyse différents :

- l'analyse des discours produits par des spécialistes à destination d'autres spécialistes (cette analyse concerne les méthodes et les approches),
- l'analyse des discours qui s'emparent de ces méthodes et approches pour les mettre en œuvre dans les manuels,
- l'analyse des discours qui sont effectivement produits en classe : Besse lie cette analyse à la notion de *pratiques* (ou technique d'enseignement), soit « la manière particulière (*quomodo*) qu'a chaque enseignant de mettre en œuvre une technique préconisée par la méthode ou exemplifiée par le manuel » (*ibid.* : 5), et à la notion de *procédés*, défini comme « les démarches que le maître adopte de sa propre initiative, alors qu'elles ne sont prévues ni dans le manuel ni dans la méthode » (*ibid.*).

Le travail conduit ici souhaite s'intéresser au deuxième et au troisième niveau d'analyse : d'une part, l'analyse de manuel, qui doit permettre de mettre en évidence les choix opérés par ses concepteurs et la méthode de référence à laquelle ils sont rattachés, et d'autre part l'analyse des pratiques des enseignants dans la classe et leur manière de travailler avec les manuels. Ainsi, la méthodologie choisie exige un croisement des méthodes, au sens où « la recherche en DLC, comme dans toutes les sciences humaines, dont les objets sont eux aussi complexes, exige le croisement d'un maximum de sources d'information jugées pertinentes » (Puren, 2013 : 45). De fait, conduire l'analyse de la progression grammaticale en classe requiert l'analyse de multiples sources d'informations, car la progression d'enseignement requiert une analyse du point de vue des enseignants comme du point de vue des concepteurs de manuels. De plus, il nous faut également nous pencher sur la progression d'apprentissage, qui elle requiert une analyse du point de vue des apprenants. C'est dans cette optique que notre recherche se fera à travers des entretiens auprès des enseignants et à travers des questionnaires auprès des apprenants, mais aussi à travers l'analyse et l'interprétation du matériel didactique sur lequel s'appuie la progression construite par les enseignants. Aussi, notre méthodologie, qui repose sur ces trois axes, débouchera sur le corpus suivant :

- l'analyse du contenu grammatical de deux manuels d'un même niveau utilisés par les enseignantes de l'institut, à l'aide d'une grille d'analyse conçue à cet effet ;
- 5 entretiens semi-directifs, menés avec l'ensemble des enseignantes de l'institut ;
- 16 questionnaires remplis par des apprenants de niveau B1 à B2.

2.2. L'analyse de manuels

Si les enseignantes de l'institut peuvent en principe utiliser le manuel qu'elles estiment convenir le mieux à leur classe, l'équipe pédagogique s'est mise d'accord pour travailler avec quelques manuels spécifiques, ce afin que la progression suivie par chaque classe soit la même. La Direction demande aux enseignants de faire approximativement une heure par jour de grammaire, ce qui suppose un matériel didactique dédié en plus du manuel, car les points de grammaire et les exercices proposés par celui-ci sont souvent insuffisants pour travailler de manière intensive des points de grammaire. Le manuel est dans ce contexte perçu comme un complément destiné à compléter la méthode de grammaire.

Les manuels analysés dans ce mémoire sont présentés sous forme de tableau synthétique. Le choix a été fait de sélectionner deux manuels de niveau A2, l'un étant le manuel organisé en

unités didactiques et l'autre celui dédié à la grammaire. L'objectif est en effet de comparer la progression grammaticale que proposent ces deux manuels différents pour le même niveau :

Type de manuel	Niveau	Collection
Manuel de grammaire	A2	<i>Grammaire essentielle du français A2</i> , Didier 2015, 100 % FLE
Méthode de français	A2	<i>Édito A2</i> , Didier 2016

Tableau 2: Tableau comparatif des manuels analysés dans le mémoire

Pour conduire une analyse des manuels utilisés par les enseignants, nous nous intéresserons à plusieurs axes destinés à expliciter la structure du manuel et la progression grammaticale adoptée par les auteurs. La grille d'analyse qui a été élaborée à cet effet se trouve en annexe 4 et s'est inspirée de la grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de *FLE* de Javier Suso López datant de 2001 (Suso López, 2001).

La grille créée propose cinq catégories d'analyse. Le premier critère d'analyse concerne le niveau et le type d'apprenants visés par l'ouvrage ainsi que ses particularités concernant la possibilité d'un usage en autonomie ou non. Le deuxième critère concerne la méthodologie de référence, qui englobe :

- le type de progression : il s'agit d'établir si la progression est en spirale ou linéaire et si chaque point de grammaire est traité en une leçon ou au contraire à l'occasion de plusieurs leçons. L'intérêt est ici de déterminer la manière dont la progression est pensée : les concepteurs de manuel ont-ils adopté une progression permettant d'approfondir un point de grammaire sur plusieurs leçons ou bien celui-ci est-il traité en une seule fois de manière inévitablement plus exhaustive ?
- le type de grammaire : il s'agit de déterminer si le manuel analysé adopte une grammaire inductive ou déductive ainsi qu'une grammaire explicite ou implicite.
- la manière dont les éléments grammaticaux sont regroupés : le manuel adopte-t-il une approche morphosyntaxique ou bien notionnelle-fonctionnelle ? Il s'agit également de constater si les points de grammaire présentés dans le manuel correspondent bien aux descriptions des niveaux de référence du *CECR* pour le niveau

A2. Nous nous reposerons pour cela sur le tableau relatif aux catégories morpho-syntaxiques pour le français du niveau A1 au niveau C2 (Beacco, Bouquet, Porquier, 2004 : 115-116).

Le troisième critère concerne la structure du manuel, lui-même divisé en deux catégories : premièrement, il s'agit d'établir le plan général adopté par le manuel, soit la manière dont les chapitres sont divisés en leçons et le nombre de leçons dans chaque chapitre. Deuxièmement, le manuel présente-t-il des temps de révisions et/ou de récapitulations quant aux points de grammaire déjà étudiés ?

Le quatrième critère concerne la progression sur laquelle repose le manuel dans son entier et propose :

- d'évaluer les critères de progression adoptés : la progression grammaticale se fait-elle du plus simple au plus difficile, du plus courant au moins courant, du semblable au différent ?
- de déterminer si les acquis sont réactivés à travers les leçons : cette réactivation peut se faire par le biais de révisions ou du recours dans la leçon à d'autres points de grammaire supposés acquis.

Pour finir, le dernier critère concerne la progression grammaticale au sein d'une leçon en interrogeant la manière dont le point de grammaire est présenté dans sa leçon : toutes les règles qui s'appliquent le concernant sont-elles mentionnées ou est-ce que seule une sélection de points jugés les plus pertinents est faite ? Autrement dit, l'apprenant est-il confronté à une série d'informations visant à expliquer de manière exhaustive le fonctionnement du point de grammaire ou bien un choix est-il fait dans les règles abordées ? Bien que ce dernier critère se recoupe avec celui du type de progression décrit plus haut, il nous semble qu'ils offrent des perspectives différentes, car ce dernier critère permet une analyse plus approfondie par chapitre.

L'analyse des deux manuels mentionnés en début de chapitre est ainsi destinée à offrir une meilleure compréhension de la progression grammaticale proposée par les manuels qu'utilisent les enseignantes au quotidien et dont elles ne peuvent se passer pour la préparation de leurs cours.

2.3. Les entretiens semi-directifs

Suite à l'analyse de manuels, notre deuxième axe de recherche concerne des entretiens menés auprès de toutes les enseignantes de l'institut. Cette méthode consistera à conduire une

analyse qualitative à travers la méthodologie de l'enquête par entretien semi-directif. De fait, selon Puren (2013 : 39), l'entretien est une méthode qui convient particulièrement à l'analyse qualitative :

Les entretiens sont une technique plus adaptée à l'analyse qualitative (...), puisqu'elles permettent d'approfondir certains thèmes et de travailler sur les dimensions cognitive, affective et volitive des acteurs (leurs savoirs, leurs convictions, leur vécu, leurs sentiments, leurs motivations,...), dimensions tout à fait essentielles dans une discipline telle que la DLC. (2013 : 39)

Il s'agira d'entretiens effectués auprès des enseignantes de l'institut, afin de conduire une analyse sur leur représentation de la progression. En effet, la notion de représentation fait écho à leur expérience en tant qu'enseignantes, à leurs convictions et à leur point de vue sur ce que signifier la progression en langue, mais aussi à la manière dont elles perçoivent la progression qui est adoptée par les manuels.

2.3.1. Profil des personnes interviewées

Ci-dessous se trouve le profil des enseignantes interviewées, que nous avons synthétisé sous forme de tableau afin de permettre une meilleure compréhension. Le profil se concentre sur les critères d'ancienneté et d'expérience d'enseignement dans d'autres structures que cette école de langues. Il est à noter que toutes sont des femmes. Ainsi, et par souci d'anonymat, les enseignantes interviewées ont été classées comme « enseignante 1 », « enseignante 2 », et cetera. Les entretiens ont été effectués auprès de tous les enseignants employés par l'institut, ce qui constitue un total de cinq enseignantes.

Personnes interviewées	Années d'enseignement	Expérience d'enseignement du FLE hors de l'institut
Enseignante 1	- 5 ans	Non
Enseignante 2	+ 5 ans	Oui
Enseignante 3	+ 5 ans	Non
Enseignante 4	5 ans	Non
Enseignante 5	+ 5 ans	Non

Tableau 3: Profil des enseignantes de l'institut Stralang

2.3.2. Guide d'entretiens

Les questions posées lors de l'entretien ont été préparées à l'avance et envoyées aux enseignantes quelques jours avant l'entretien, afin qu'elles puissent regarder en amont les sujets qui seront abordés si elle le souhaitaient. Le guide d'entretiens est présenté en annexe 5, tel qu'il a été envoyé aux enseignantes. Lors de l'entretien, celles-ci ont également pu l'avoir sous les yeux, au même titre que l'enquêteur.

Les questions ont été regroupées dans le guide d'entretien selon cinq thématiques différentes, ce dans l'optique de répondre à des questions précises : en effet, les questions ont été choisies en partant de l'hypothèse que les enseignants de langue sont conscients de la divergence potentielle entre progression d'enseignement et progression d'apprentissage. La question qui se pose est s'ils essaient de prendre cette dernière en compte dans leur élaboration de la progression pédagogique, ou si cela leur semble impossible à cause des contraintes de temps et du rythme à soutenir ou encore des directives de l'établissement.

En conséquent, la première thématique qui apparaît dans le guide d'entretien concerne, en guise d'introduction, la progression d'enseignement et la progression d'apprentissage : il s'agit dans cette partie d'interroger les enseignantes sur leur point de vue sur ces deux progressions. La deuxième thématique traite de la progression en spirale : encore une fois, il s'agit d'interroger le point de vue des enseignantes sur celle-ci. Ces deux premières thématiques cherchent ainsi à les faire s'interroger sur leur pratique d'enseignement : que signifient ces notions pour elles et les prennent-elles, ou pensent-elles, les prendre en compte ? La troisième thématique concerne la mise en place du programme mensuel et la

cinquième les manuels de grammaire utilisés en classe : il s'agit ici d'interroger les enseignantes sur leurs stratégies et leur manière de décider de l'ordre dans lequel les points de grammaire apparaîtront au sein d'une session comme dans une leçon. Enfin, la dernière thématique concerne le traitement de l'erreur : il s'agit de demander aux enseignantes de réfléchir à leur manière de corriger et de traiter les erreurs. Par ailleurs, l'enquêteur a veillé à proposer des pistes de réponses pour les questions auxquelles il pouvait être plus difficile de répondre, afin de guider au besoin les enseignantes.

Durant l'entretien, les thématiques ont été majoritairement abordées dans leur ordre d'apparition sur le guide d'entretien, de même que chaque question. Seul un entretien (l'entretien E4) n'a pas suivi cet ordre. Les entretiens étant semi-directifs, l'objectif était moins de s'en tenir à l'ordre des questions et des thématiques que de suivre le cheminement de pensée des enseignantes. Ainsi, si une thématique était abordée plus tôt que prévu par le guide, l'enquêteur n'a pas essayé de s'en tenir à l'ordre prévu. De plus, si certaines questions semblaient avoir déjà été répondues plus tôt durant l'entretien, l'enquêteur n'a pas systématiquement cherché à revenir dessus pour respecter l'ordre des questions. Néanmoins, il est apparu que la majorité des enseignantes était plus à l'aise avec le format d'entretien directif, en répondant précisément à chaque question posée par l'enquêteur.

2.3.3. *Choix de la transcription*

La transcription a été réalisée sans prendre en compte certains marqueurs d'oralité qui sont revenus le plus communément (notamment la chute du *e* caduc), ce afin de faciliter la lecture. Certains autres marqueurs d'oralité ont été conservés, comme la chute du *l* dans *ils*, car celui-ci ne semble pas gêner la lecture. Par ailleurs, les entretiens ont été listés sous forme chronologique, c'est-à-dire que les entretiens sont numérotés par ordre croissant en respectant l'ordre successif dans lequel ils ont été réalisés. L'intégralité de la transcription des entretiens n'est, à cause de son volume trop important, pas disponible en annexe ; à la place, nous avons choisi de joindre uniquement les passages dont nous avons extrait les citations qui se trouvent dans la troisième partie de ce travail. Seul l'entretien 2 est disponible dans son intégralité, ce afin de donner un exemple précis du type d'entretiens conduits. Ces extraits sont disponibles en annexe 6, et sont classés en respectant la numérotation des lignes. L'intégralité de tous les entretiens est par ailleurs mis à disposition par l'auteur de ce travail sur demande.

Ci-dessous se trouve un tableau récapitulatif la durée des entretiens et leur codage pour se référer à eux lors de l'analyse qui sera faite¹⁰ :

10 Chaque entretien dispose d'une numérotation de lignes afin de faciliter les références aux entretiens dans l'analyse. Néanmoins, cette numérotation, à laquelle nous avons recours, renvoie à la mise en page de

Enseignantes	Durée d'entretien	Codage
Enseignante 1	57'9"	E1
Enseignante 2	71'53"	E2
Enseignante 3	39'3"	E3
Enseignante 4	47'8"	E4
Enseignante 5	30'	E5

Tableau 4: Codage et durée des entretiens semi-directifs

2.4. Les questionnaires à destination des apprenants

2.4.1. Le profil des apprenants questionnés

En ce qui concerne la récolte de données auprès d'apprenants, le choix a été fait de créer des questionnaires et non pas de conduire des entretiens, car la distribution de questionnaires permet d'obtenir un plus grand nombre de données. Or, il semble intéressant, au regard de notre problématique, d'obtenir un nombre conséquent d'avis et de témoignages d'apprenants, qui pourraient refléter au mieux la diversité des expériences des apprenants en ce qui concerne la progression grammaticale. De fait, le questionnaire a été façonné en partant de l'hypothèse que le rythme d'acquisition est différent pour chaque apprenant, que ceux-ci ont des conceptions différentes sur les méthodes pour acquérir la grammaire et qu'ils portent en conséquence des jugements différents sur la progression grammaticale qu'ils ont entamé depuis plusieurs mois.

Les questionnaires ont été distribués dans trois classes de niveaux différents lors d'une même session. L'objectif était de cibler les apprenants de niveaux intermédiaires avancés à avancés, car ceux-ci sont le plus à même de pouvoir réfléchir à leur propre progression grammaticale au fur-et-à-mesure de leur apprentissage. Les questionnaires ayant

l'intégralité des entretiens. Chaque référence précise (sauf pour l'entretien 2) renvoie dans ce mémoire à un passage tiré d'un extrait, lui seul ayant une numérotation de lignes exacte.

été remis aux enseignantes de leur propre groupe, certaines les ont fait remplir pendant la classe et d'autres les ont donné à remplir à la maison. Dans ce dernier cas, les questionnaires ont été remplis sur la base du volontariat. Voici le nombre de questionnaires collectés par niveaux :

Niveau de langue de la classe	Nombre d'apprenants questionnés
B1	5
B1-B2	5
B2	6
Total des questionnés	16

Tableau 5: Description des questionnaires collectés

2.4.2. Le questionnaire

Le questionnaire est disponible en annexe 7 tel qu'il a été distribué aux apprenants. Au vu du nombre de questionnaires remplis, nous n'avons pas pu les joindre en annexe. À la place se trouve en annexe 8 un tableau récapitulatif des réponses obtenues. Ce tableau a été originellement créé sur Excel et reprend les réponses des questions fermées. Pour les questions ouvertes, nous avons indiqué si l'apprenant avait fourni une réponse, auquel cas elle sera citée intégralement en troisième partie de mémoire.

Le questionnaire a été distribué en français et les apprenants ont été informés qu'ils pouvaient y répondre en anglais s'ils le souhaitaient. Le questionnaire étant anonyme, l'en-tête du questionnaire porte sur la récolte d'informations personnelles pertinentes pour l'analyse des données, telles que la date d'arrivée à l'institut et le niveau de langue intégré à ce moment-là, l'existence ou non d'un apprentissage antérieur du français, la langue maternelle et le motif d'apprentissage du français. Ces données pourront éventuellement aider à l'analyse des réponses des apprenants si elles apparaissent pertinentes dans certains cas.

Le corps du questionnaire se compose, lui, de 17 questions au total et est divisé en deux sous-parties : la première s'intéresse au processus d'apprentissage en milieu homoglotte

et propose aux étudiants de réfléchir à l'impact qu'a pu avoir le fait d'être en France sur leur apprentissage du français. De fait, il paraît essentiel de s'attarder sur cet aspect qui fait toute la spécificité de notre problématique : il s'agit de demander aux apprenants s'ils considèrent que le fait d'apprendre le français en France a façonné différemment leur apprentissage que s'ils avaient appris le français à l'étranger. De plus, nous aimerions savoir s'ils pensent avoir développé des compétences grammaticales grâce à leurs relations à l'extérieur et non pas uniquement grâce aux cours de français.

La deuxième partie, plus fournie, s'intéresse à leurs perceptions sur l'apprentissage intensif du français et leur demande de réfléchir à la manière dont ils ont pu progresser au cours des mois. Les premières questions interrogent les apprenants sur leur avis concernant les révisions, qu'ils estiment nécessaires ou non. Les suivantes les interrogent sur de possibles périodes de stagnation, réelles ou ressenties. Les questions suivantes concernent l'apprentissage en groupe : considèrent-ils que l'apprentissage en groupe constitue une difficulté, en opposition à la progression en autonomie ? Cette question est bien sûr très liée à notre problématique, qui fait le postulat de rythmes d'acquisition différents selon les apprenants. Enfin, une question (Q17) cherche à déterminer si une majorité ou une minorité d'apprenants préfère que des points de grammaire de niveaux plus avancés leur soient tout de même présentés s'ils montrent un intérêt particulier pour ceux-ci. Nous partons en effet de l'hypothèse que les enseignants ont tendance à refuser d'expliquer un point de grammaire s'ils considèrent que celui-ci n'est pas de leur niveau, ce qui pourrait hypothétiquement intervenir dans l'acquisition de l'apprenant.

Par ailleurs, nous avons privilégié pour ce questionnaire les questions fermées (dont les réponses permettent de répondre par « oui / non / je ne suis pas sûr(e) »), car nous avons pensé que cela faciliterait la tâche aux apprenants, qui seraient sans doute plus enclins à se soumettre au questionnaire. Nous avons également eu recours à des questions proposant deux à trois réponses précises, en laissant à chaque fois la possibilité de fournir une autre réponse si les apprenants le souhaitent. Ceci a été fait dans l'optique de proposer directement des idées aux questionnés, dans l'optique où ils seraient à court de réponses. Enfin, nous avons intégré au total trois questions ouvertes dans le questionnaire, car nous avons souhaité demander aux apprenants de fournir des exemples précis de points de grammaire qu'ils ont trouvé difficile à acquérir et des exemples précis de stratégies qu'ils adoptent pour rendre le processus d'appropriation plus rapide.

Ainsi, nous disposons des trois outils méthodologiques que sont l'entretien, le questionnaire et l'analyse de manuels pour tenter de répondre aux questions que pose ce mémoire. Dans la partie à suivre, il s'agira tout d'abord de faire l'analyse des manuels, ce afin de permettre d'entrée de jeu une meilleure compréhension du matériel didactique avec lequel travaillent les enseignantes de l'institut, mais aussi de permettre une meilleure lecture des entretiens, dans lesquels est fait référence à ces manuels. Dans un second temps, nous ferons l'analyse de ces entretiens, ce qui permettra de clôturer cette partie dédiée à la progression grammaticale du point de vue des concepteurs de manuels et des enseignants. Enfin, nous nous tournerons vers le point de vue des apprenants eux-mêmes à travers l'analyse des questionnaires.

PARTIE 3

Analyse des données

1. Analyse du matériel didactique pour la grammaire

Cette première partie se concentre sur l'analyse de deux manuels utilisés par l'institut, que nous conduirons à l'aide de la grille d'analyse présentée plus haut. Il s'agira tout d'abord de faire l'analyse des leçons de grammaire du manuel *Édito* pour le niveau A2, puis nous ferons l'analyse du manuel de *Grammaire Essentielle* pour le même niveau.

1.1. Le manuel *Édito*

Le manuel *Édito A2* analysé est un manuel destiné à être utilisé en classe, puisque le manuel est appelé « livre de l'élève », auquel correspond un livre numérique enrichi pour l'enseignant. Il s'adresse aux « grands adolescents et adultes » et à des apprenants ayant acquis le niveau A1 du *CECR* et souhaitant atteindre le niveau A2.

Il s'agit tout d'abord de retranscrire dans un tableau récapitulatif la progression grammaticale choisie par le manuel, unité par unité. Chaque unité – à une exception près – présente trois leçons de grammaire. Le tableau apporte des précisions sur les points abordés dans la leçon quand cela est jugé nécessaire :

Unités	Leçons de grammaire
Unité 1	- le passé composé - la négation précise : rien, jamais, personne, plus. - les indicateurs de temps : depuis, il y a, pendant.
Unité 2	- l'imparfait - les pronoms y et en pour indiquer un lieu. - la place de l'adjectif
Unité 3	- les pronoms relatifs : qui, que, où.

Unité 4	<ul style="list-style-type: none"> - la comparaison : relations d'infériorité, d'égalité et de supériorité avec les adjectifs, noms et adverbes. - les pronoms possessifs - le futur simple - la condition avec « si » avec un verbe au présent, au futur et à l'impératif. - le pronom « on » pour remplacer « nous », « les gens », « quelqu'un ».
Unité 5	<ul style="list-style-type: none"> - les expressions pour exprimer l'obligation et l'interdiction + rappel de l'impératif - le subjonctif présent et l'expression de la nécessité : il faut que, il est nécessaire que, il est important / essentiel que. - les verbes irréguliers du subjonctif.
Unité 6	<ul style="list-style-type: none"> - le pronom « en » pour la quantité - « ne ... que » pour exprimer la restriction - le superlatif - l'adverbe en -ment
Unité 7	<ul style="list-style-type: none"> - les pronoms interrogatifs : lequel, lesquels, laquelle, lesquelles + rappel des adjectifs interrogatifs. - les adjectifs indéfinis : tout, toute, tous, toutes, chaque. - l'expression des sentiments suivi du subjonctif ou de l'infinitif.
Unité 8	<ul style="list-style-type: none"> - la cause et la conséquence : parce que, comme, à cause de, donc, par conséquent, alors, c'est pourquoi / c'est pour cela que / c'est pour ça que, grâce à. - la place des pronoms COD et COI - la place des pronoms à l'impératif
Unité 9	<ul style="list-style-type: none"> - le conditionnel présent (1) : exprimer la politesse, le conseil, la proposition et le souhait. - le gérondif - le conditionnel présent (2) : exprimer l'irréel
Unité 10	<ul style="list-style-type: none"> - le passé composé et l'imparfait dans le récit - l'accord du participe passé - les pronoms démonstratifs : celui, celle, ceux, celles
Unité 11	<ul style="list-style-type: none"> - la mise en relief : « c'est ... qui / que... » - le discours rapporté au présent pour rapporter une phrase déclarative et interrogative.
Unité 12	<ul style="list-style-type: none"> - les verbes à préposition : verbes + à et verbes + de - l'expression du but : pour, pour que. - la forme passive - la succession dans le temps : avant (de), après (de) avec l'infinitif et l'infinitif passé.

Tableau 6: Progression grammaticale dans le manuel *Édito A2* (2016), Didier

La méthodologie de référence revendiquée par le manuel est la progression en spirale, dans la mesure où le manuel incite l'apprenant à réutiliser les connaissances acquises et à les articuler avec de nouveaux points de grammaire. Un exemple à citer sont les leçons sur le passé composé dans la première unité et sur l'imparfait dans l'unité 2, qui convergent bien plus loin

dans l'apprentissage pour une leçon sur les temps du récit (unité 10). Un deuxième exemple est la leçon sur les pronoms *y* et *en* pour indiquer un lieu dans l'unité 2 : le pronom *en* n'y est alors que partiellement traité, puisque c'est seulement dans l'unité 6 que son emploi pour la quantité sera traité. Il y a donc à ces occasions révisions, approfondissement et articulation avec de nouvelles connaissances.

Le regroupement des éléments grammaticaux n'est quant à lui pas sujet à une seule approche. Certes, l'approche adoptée est à dominante morphosyntaxique : les leçons de grammaire se concentrent sur les natures et notions grammaticales et étudient leur morphologie dans la syntaxe, comme le montrent les leçons sur les catégories grammaticales telles que les pronoms relatifs (unité 3) ou les adjectifs indéfinis (unité 7). Néanmoins, certaines leçons se trouvent dans la catégorie de la grammaire notionnelle-fonctionnelle, comme celles de l'unité 5 : on y trouve les expressions de l'obligation et de l'interdiction ainsi que de la nécessité, qui constituent des actes de parole. D'autres leçons ne présentent pas de fonctions langagières, mais présentent le point de grammaire comme un moyen pour exprimer du sens : ainsi, l'unité 8 présente une leçon sur la cause et la conséquence et l'unité 12, l'expression du but.

Le tableau ci-dessous reprend le tableau présentant les contenus grammaticaux du manuel, en indiquant en rouge les points de grammaire adaptés au niveau A2, selon le descripteur des niveaux élaboré pour le Conseil de l'Europe en 2004, et en bleu les points de grammaire qu'il est recommandé de traiter au niveau intermédiaire (B1 à B2) :

Unités	Leçons de grammaire
Unité 1 - le passé composé	- la négation précise : rien, jamais, personne, plus. (B2) - les indicateurs de temps : depuis, il y a, pendant.
Unité 2 - l'imparfait	- les pronoms <i>y</i> et <i>en</i> pour indiquer un lieu. - la place de l'adjectif (B2)
Unité 3 - les pronoms relatifs : qui, que, où.	- la comparaison : relations d'infériorité, d'égalité et de supériorité avec les adjectifs, noms et adverbes. (B1 et B2) - les pronoms possessifs
Unité 4 - le futur simple	- la condition avec « si » avec un verbe au présent, au futur et à l'impératif. - le pronom « on » pour remplacer « nous », « les gens », « quelqu'un ».
Unité 5 - les expressions pour exprimer l'obligation et l'interdiction + rappel de l'impératif	- le subjonctif présent et l'expression de la nécessité : il faut que, il est nécessaire que, il est important / essentiel que. - les verbes irréguliers du subjonctif.

Unité 6	- le pronom « en » pour la quantité - « ne ... que » pour exprimer la restriction (B1) - le superlatif - l'adverbe en -ment
Unité 7	- les pronoms interrogatifs : lequel, lesquels, laquelle, lesquelles + rappel des adjectifs interrogatifs. - les adjectifs indéfinis : tout, toute, tous, toutes, chaque. (B1) - l'expression des sentiments suivi du subjonctif ou de l'infinitif.
Unité 8	- la cause et la conséquence : parce que, comme, à cause de, donc, par conséquent, alors, c'est pourquoi / c'est pour cela que / c'est pour ça que, grâce à. (B1) - la place des pronoms COD et COI - la place des pronoms à l'impératif (B1)
Unité 9	- le conditionnel présent (1) : exprimer la politesse, le conseil, la proposition et le souhait. - le gérondif (B1-B2) - le conditionnel présent (2) : exprimer l'irréel (B1)
Unité 10	- le passé composé et l'imparfait dans le récit (B1) - l'accord du participe passé (B1) - les pronoms démonstratifs : celui, celle, ceux, celles
Unité 11	- la mise en relief : « c'est ... qui / que... » (B2) - le discours rapporté au présent pour rapporter une phrase déclarative et interrogative. - les verbes à préposition : verbes + à et verbes + de
Unité 12	- l'expression du but : pour, pour que. (B1-B2) - la forme passive (B2) - la succession dans le temps : avant (de), après (de) avec l'infinitif et l'infinitif passé.

Tableau 7: La répartition par niveaux de langue des contenus grammaticaux de la méthode Édito A2 selon les descripteurs complémentaires du CECR

Ce tableau met ainsi en évidence le fait que si le manuel se conforme souvent au descripteur du niveau A2, il introduit tout de même de nombreux points de grammaire qui ne doivent être abordés, selon le descripteur complémentaire du Conseil de l'Europe, qu'au niveau B1, voire B2. Ainsi, il peut par exemple être surprenant de voir le gérondif être déjà traité à ce niveau.

L'enseignement de la grammaire se veut inductif et explicite, ce qui signifie que chaque leçon de grammaire commence par l'observation de phrases données en exemple, à partir desquelles les apprenants sont invités à déduire le fonctionnement d'un point de grammaire. Ceci est suivi immédiatement après par la formulation explicite de la règle grammaticale, en usant du métalangage grammatical. Il convient de souligner que cette approche inductive est seulement pseudo-inductive, car cette première phase d'« échauffement », comme appelé par le manuel, est en réalité très courte et ne suffit pas à déduire toute la règle qui est détaillée en-dessous.

Le manuel offre par ailleurs des récapitulations des points de grammaire à chaque fin d'unité afin de permettre de faire le point sur les acquis. Les révisions de points de grammaire sont plus rares : elles n'apparaissent que lorsqu'elles sont importantes au sein de la leçon, comme dans le cas de la leçon sur l'expression de l'obligation et de l'interdiction dans l'unité 5, dans laquelle le manuel rappelle qu'il est aussi possible de l'exprimer avec l'impératif. La même chose se produit dans l'unité 7, dans laquelle la leçon sur les pronoms interrogatifs rappelle la règle pour utiliser les adjectifs interrogatifs.

En ce qui concerne les critères de progression adoptés par le manuel, il faut rappeler que celui-ci est construit autour de 12 unités relatives à des thématiques différentes, le point de grammaire découlant de son occurrence dans les documents présentés. Ainsi, les critères de progression sont directement impactés par le choix de la thématique et des documents de l'unité. Néanmoins, on peut remarquer une accumulation, à partir de l'unité 7, de points de grammaire que le référentiel complémentaire du *CECR* distribue aux niveaux intermédiaires. Il semble donc qu'un critère retenu est celui consistant à aller du simple au difficile. De manière générale, il apparaît que chaque unité est indépendante et celles-ci ne doivent donc pas être suivies dans l'ordre.

Enfin, il s'agit de s'interroger sur la manière dont le point de grammaire est traité dans une leçon. On remarque avec l'exemple de la leçon sur la comparaison (unité 3) que toutes les formes grammaticales sont présentées en même temps : *plus, moins, aussi, le même que* sont présentés en relation avec un adjectif, un adverbe, un nom et un verbe. Rappelons la formulation de Beacco, pour qui la tendance à regrouper toutes les formes dans une même leçon n'est pas en accord avec les rythmes d'acquisition tels que décrits par la recherche en acquisition et qui pointe du doigt l'inadéquation entre les savoirs savants (les catégories de description) et l'ordre d'acquisition dans l'apprentissage d'une langue (les catégories d'acquisition) :

Les objectifs morphosyntaxiques sont distribués entre les unités des manuels au moyen de « paquets » de formes qui correspondent à des paradigmes linguistiques (à fonction avant tout descriptive) complets : ainsi, les verbes tendent à être présentés aux six personnes, l'article défini à tous les genres et nombres (y compris parfois les formes contractées), les pronoms personnels à toutes les fonctions (...) On estime sans doute que la mise en contact avec toutes les formes permet d'en percevoir la « logique ». Mais, ce faisant, on ignore les critères de fonctionnalité (quelle rentabilité de la personne nous dans les interactions ordinaires ?) et, surtout, les enseignements à tirer des recherches sur l'ordre d'acquisition de ces formes. Celles-ci montrent clairement que les groupages de formes à des fins de description (ou catégories de description) et les catégories d'enseignement qui en procèdent ne sont pas des catégories d'acquisition : les formes qu'elles réunissent ne sont pas acquises en même temps. (2010 : 195-196)

Or, le manuel procède justement par regroupement de formes, en proposant des leçons qui présentent de manière exhaustive le point de grammaire : ainsi, la leçon sur les pronoms possessifs présente un tableau complet. On peut s'interroger sur la pertinence de ce choix : faut-il absolument maîtriser tous les pronoms possessifs en même temps, sachant que c'est un outil de grammaire relativement peu utilisé à l'oral (pensons au fait que ces pronoms sont souvent remplacés par « à moi, à eux ... ») ? De même, la leçon sur la place des pronoms COD et COI présente en même temps non seulement ces deux types de pronoms différents, mais aussi avec chacune des six personnes, tandis que la leçon en elle-même porte sur leur place dans la syntaxe à tous les temps : présent, futur, imparfait, conditionnel, passé composé, etc. On peut supposer que tout cela mène à une surcharge cognitive pour l'apprenant, qui doit se remémorer à la fois le fonctionnement des pronoms COD et COI, mais aussi le fonctionnement de chaque temps. Ces quelques exemples montrent ainsi que le manuel analysé tend à présenter le contenu grammatical sous forme de groupages de formes qui découlent davantage du savoir savant que des connaissances apportées par les recherches sur l'acquisition.

1.2. Le manuel *Grammaire Essentielle du français*

Cette méthode de grammaire s'adresse tant à des apprenants qu'aux enseignants qui voudraient l'utiliser au sein de leur cours : le manuel peut donc être utilisé en autonomie par les apprenants comme en cours, en France ou à l'étranger. L'avant-propos ne détaille pas davantage le niveau visé.

Le tableau suivant présente les 45 points de langue traités par l'ouvrage et regroupés sous onze chapitres différents. En rouge sont marquées les leçons qui sont également traitées dans la méthode *édito* :

Chapitres	Leçons
Les présentatifs	Voilà / C'est / Ce sont / Il y a ...
Les noms	- masculin / féminin - singulier / pluriel
Les déterminants	- articles définis / indéfinis - articles partitifs - articles et négation - articles contractés - adjectifs démonstratifs - adjectifs possessifs - quantité indéterminée

Les adjectifs	- adjectif qualificatif - place de l'adjectif
Les pronoms	- pronoms sujets - pronoms toniques - pronoms relatifs - pronoms démonstratifs - pronoms COD - pronoms COI - verbes et pronoms - place du pronom
Les temps	- présent - futur proche / passé récent - passé composé avec avoir - passé composé avec être - imparfait - imparfait et passé composé - futur simple
Les modes	- impératif - conditionnel présent - subjonctif présent
Les prépositions	- prépositions de lieu - verbes et prépositions
Les adverbes	- sens et place des adverbes - comparatifs
Les types de phrases	- négation - interrogation
Les phrases complexes	- discours indirect - cause, conséquence, but, opposition - condition

Tableau 8: Progression grammaticale dans le manuel Grammaire Essentielle A2

Cette grammaire se définit dans l'avant-propos comme une méthode « conçue pour l'étude du fonctionnement syntaxique et morphologique du français », ce qui suppose une approche morphosyntaxique de type linéaire, en opposition à l'approche notionnelle-fonctionnelle de type spiralaire. De fait, chaque point de grammaire est méthodiquement traité de manière exhaustive, ce qui rend chaque leçon indépendante les unes des autres. L'apprenant ou l'enseignant est donc libre de choisir les leçons sans devoir se soucier de suivre un ordre préétabli. Néanmoins, on remarque une progression dans la présentation des formes du plus simple au plus complexe : l'ouvrage s'ouvre sur les présentatifs – sachant que les présentatifs sont vus tout au début de l'apprentissage du français – et se ferme avec les leçons sur les phrases complexes, qui sont plus exigeantes. Ainsi, les premières leçons reprennent des éléments grammaticaux qui doivent avoir déjà été vus. De fait, les adjectifs possessifs ou encore les articles définis, indéfinis et partitifs, par exemple, figurent au niveau A1 du descripteur complémentaire du *CECR*. De plus, il est intéressant de constater que ce

manuel aborde beaucoup des mêmes points de grammaire qu'*Édito*, quand ces points sont considérés par le référentiel complémentaire comme étant du niveau intermédiaire : ainsi, on y trouve un chapitre sur la place de l'adjectif (considéré comme du niveau B2), un autre sur la place des pronoms à l'impératif (l'impératif à la forme affirmative et négative figure au niveau B1), un autre encore sur les temps du récit avec le passé composé et l'imparfait (qui figure au niveau B1) ou encore un chapitre sur l'expression de la cause, de la conséquence, du but et de l'opposition (qui figure du niveau B1 au niveau B2). Il en va de même pour la leçon sur le subjonctif, dans laquelle son emploi est résumé comme un mode utilisé « après quelques verbes qui expriment le souhait, la volonté ou l'obligation », suite à quoi il est indiqué toutes les règles de conjugaison et les verbes irréguliers. On peut constater ici que ce manuel laisse de côté le subjonctif pour l'expression des sentiments, mais aborde tous ses autres emplois, ce qui incite à s'interroger sur ce parti-pris.

Par ailleurs, la grammaire y est également inductive et explicite : chaque leçon s'ouvre sur l'observation de la langue à travers un dialogue ou un court texte écrit, suivie d'une phase de réflexion sur la langue (« réfléchissez ») qui demande aux apprenants de réfléchir aux formes indiquées en gras dans le texte ; enfin, la règle est présentée (« mémorisez ») en ayant recours au métalangage. On peut observer que les règles de grammaire tendent à être présentées de manière exhaustive, comme dans le manuel *Édito* : de fait, la leçon sur la place des COD et COI dans la phrase reprend les pronoms à toutes les personnes et s'attache à décrire leur position dans les phrases à tous les temps (présent, imparfait, futur simple, passé composé, futur proche, passé récent) et même à l'impératif affirmatif comme négatif. Rappelons ici que la méthode *Édito* fait de la place des pronoms à l'impératif un point de grammaire séparé. Les tableaux présentant de manière exhaustive toutes les formes d'un même point de grammaire sont également présents, comme dans la leçon sur les adjectifs possessifs. Néanmoins, la leçon sur la comparaison se limite aux expressions *plus*, *moins* et *aussi* (éventuellement suivis de *que* + *complément*) suivis d'un adjectif ou d'un adverbe, quand *Édito* y rajoute *le même que*, ainsi que leur fonctionnement avec un nom et un verbe.

Enfin, des points de révisions ou de récapitulations sont absents du manuel – hormis des bilans en fin d'ouvrage, qui reprennent chacun plusieurs leçons à la fois et qui ne peuvent donc être faits qu'une fois que l'apprenant a terminé tout un chapitre – mais la méthode cherche à favoriser le dialogue entre les différentes leçons en faisant des renvois à d'autres points de grammaire au sein d'une leçon.

Chacun des deux manuels adopte une approche grammaticale morphosyntaxique (avec quelques écarts pour la méthode *Édito*). Il apparaît que cette approche est très fortement influencée par les savoirs savants, c'est-à-dire que ces manuels ont une forte tendance à regrouper les formes grammaticales sous forme de leçons exhaustives destinées à transmettre en une fois chacune des règles qui régissent le point de grammaire. Ceci permet de confirmer l'hypothèse selon laquelle les manuels de *FLE* tendent à ne pas prendre en compte les recherches sur l'acquisition. De plus, il peut être surprenant de constater que chacun des deux ouvrages incluent des leçons sur des points de grammaire qui sont pourtant adaptés à un niveau supérieur, selon le référentiel complémentaire du *CECR* qui a pris soin de répartir les catégories morphosyntaxiques du français dans chaque niveau. On peut donc s'interroger sur la pertinence d'introduire par exemple le gérondif au niveau visé A2. Il apparaît alors que les contenus grammaticaux des manuels sont le résultat de parti-pris de leurs concepteurs, même si ceux-ci cherchent à se conformer aux préceptes du *CECR*.

Suite à cette analyse de manuels, nous avons interrogé les enseignantes elles-mêmes sur leur pratique et leur point de vue concernant la progression grammaticale qu'elles établissent pour leur enseignement du français. La partie suivante s'attachera ainsi à présenter les résultats obtenus suite à la conduite et l'analyse des entretiens conduits avec les cinq enseignantes de l'institut.

2. Analyse des entretiens

2.1. Progression d'enseignement et progression d'apprentissage : les stratégies évoquées par les enseignantes pour mieux les faire coïncider

Si toutes les enseignantes de l'institut considèrent faire une différence entre les deux formes de progression, certaines sont plus catégoriques que d'autres sur leur divergence. Ainsi, l'enseignante 2 est la plus catégorique :

Si, alors, « progression pédagogique », alors je crois que moi j'utilise un autre terme, et progression d'apprentissage c'est la progression que les élèves ont. Alors, évidemment qu'y a une différence. (E2 : 4-6)

Cette même enseignante associe par ailleurs la progression d'apprentissage au fait de devoir « répéter » du côté de l'enseignant, puisqu'elle rajoute immédiatement après :

Évidemment, c'est, il faut toujours, c'est le métier d'enseignant, d'ailleurs, toujours répéter, répéter. Le seul problème, c'est que tu peux pas refaire sans arrêt des exercices (...). (E2 : 6-7)

Les enseignantes 1 et 4 estiment aussi faire la différence, bien que l'enseignante 1 ne propose pas de définition personnelle :

Euh, alors oui, je pense que je fais une différence, je pense pas avoir utilisé ces termes avant, mais moi dans mon travail, je fais la différence entre progression pédagogique et progression d'apprentissage. (E1 : 6-8)

L'enseignante 3, elle, détaille davantage son point de vue :

Je fais une différence, oui, parce que par exemple je sais que la progression pédagogique elle va se baser plus sur, euh, les attentes, quand je fais mon programme, je sais que y a des choses à faire et je sais que ce serait l'idéal. Euh, voilà, les objectifs. Mais la progression d'apprentissage, elle prendra plus de temps. C'est quasiment sûr à 100 %. (...) dans la majorité des cas ce sera pas simultané et y aura un décalage (...). C'est un objectif, c'est un idéal, mais euh, ensuite je sais, déjà d'avance, que la progression d'apprentissage elle va prendre plus de temps. (E3 : 3-12)

Ainsi, cette enseignante associe la progression pédagogique aux notions d'attentes et d'objectifs et la qualifie d'« idéal », tout en reconnaissant un « décalage » presque inévitable avec la progression d'apprentissage, qui elle « prend plus de temps ».

Enfin, les enseignantes 4 et 5 ont un discours un peu différent, la première parce qu'elle reconnaît que « les deux sont très fortement liées pour (elle) » (E4 : 3), tout en précisant la prendre en compte dans son enseignement : « En règle générale, j'adapte ma progression pédagogique à la progression d'apprentissage » (E4 : 4). L'enseignante 5, quant à elle, est plus mesurée dans son affirmation disant faire la différence : « Alors, je vais faire une différence, mais de manière un peu ... (hésite) ... inconsciente. » (E5 : 12-13) Elle précise immédiatement après :

C'est-à-dire que moi je fais un programme (...) mais après je vais l'adapter à mes étudiants. Si maintenant, je vois que mon groupe est plutôt A2, enfin fin A2, début B1, je vais peut-être modifier des choses dans le programme, ou au contraire si je vois qu'il est plus avancé que mon programme, pareil, je vais le modifier aussi. Je travaille plus en me basant sur le niveau même des étudiants. Et après j'adapte mon programme. (E5 : 13-20)

L'enseignante 5 associe donc la progression pédagogique au programme et la progression d'apprentissage au niveau réel des apprenants. Ainsi, si toutes estiment prendre en compte cette différence en tant qu'enseignante, elles n'attribuent pas forcément la même définition aux deux types de progression dont il est sujet : s'il y a un consensus sur le fait que la progression pédagogique concerne le programme, il apparaît qu'il est plus difficile pour les enseignantes de mettre des mots sur ce qui concerne la progression d'apprentissage.

Parmi les enseignantes qui ont été interrogées sur les difficultés que peuvent induire la prise en compte de la progression d'apprentissage en classe, trois d'entre elles reconnaissent cette difficulté, comme l'enseignante 1 qui admet que « ça peut être compliqué à être mis en place » (E1 : 29-30) et cite comme difficultés les « attentes » des apprenants eux-mêmes (E1 : 36), qui « doivent passer parfois des examens » (E1 : 34), mais cite aussi la difficulté pour l'enseignant de devoir « différencier mais aussi de les amener vers programme commun, une progression commune » (E1 : 49-50). L'enseignante 2 est encore plus catégorique en affirmant que la conciliation entre les deux progressions est « la difficulté majeure de notre profession » (E2 : 69) et que « la première qualité d'un enseignant, c'est (...) de pouvoir s'adapter, en permanence ». (E2 : 70-71) Enfin, l'enseignante 4 pose que la prise en compte de la progression d'apprentissage est « faisable avec des petites classes (mais que) dès (qu'il y a) plus de dix personnes, ça commence à être un peu compliqué » (E4 : 9-10).

Les enseignantes 3 et 5, quant à elle, ne pensent pas voir de difficulté particulière pour leur pratique enseignante. Ainsi, l'enseignante 3, bien qu'elle admette dans un premier temps que les deux progressions ne coïncident que rarement, avance que c'est une problématique qui ne s'applique pas vraiment à l'institut : « j'ai l'impression que pour le public qu'on a ici ... Y a quand même une certaine norme, j'ai l'impression qu'ils progressent tous plus ou moins au même rythme » (E3 : 17-19). Cette enseignante mentionne uniquement deux cas de figure qui peuvent présenter des difficultés : « si (elle) voi(t) que c'est trop lent », auquel cas elle cherchera à « pousser (s)on groupe à plus travailler », et « si le groupe devient hétérogène à cause de une ou deux personnes » (E3 : 35-37). Ce point de vue est similaire à celui de l'enseignante 5, qui ne voit ni difficultés, ni contraintes, et cite comme seule contrainte les examens que doivent éventuellement passer les apprenants : « pour moi, c'est simple, ici il y a aucune contrainte de temps » (E5 : 31).

Enfin, certaines stratégies pour mieux prendre en compte la progression d'apprentissage sont mentionnées à la fois par les enseignantes 1, 2 et 4 :

- revenir régulièrement sur des points de grammaire qui devraient être acquis :

(...) au niveau des choses qui devraient être acquises et qui ne le sont pas, euh ... des fois j'y reviens et je rajoute un petit truc. Euh ... ça s'est passé pas plus tard que hier, où un des élèves a dit « moi les verbes pronominaux, j'ai du mal avec différents temps vus, et je sais pas comment est-ce qu'on peut les utiliser », donc on a refait les verbes pronominaux et ça a servi à tout le monde. (E4 : 60-64).

Enquêteur : Et donc ça t'arrive d'être avec un niveau vraiment avancé, donc je sais pas, B1, B2, et là tu te rends compte qu'il y a quelque chose qu'ils doivent connaître depuis le niveau A1, A2, et tu te dis « je refais » ?

Enseignante : Oui. Ça m'est arrivé, oui. (E1 : 75-78)

(...) on a fait un jeu qui a duré dix minutes, ils devaient conjuguer les verbes à la bonne personne, mais c'est une façon de réactiver. Je réactive en faisant sans arrêt des corrections, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, ou sous forme de jeu. (E2 : 62-64)

Avec le dernier témoignage, l'enseignante admet ne pas prendre le temps de refaire des leçons de grammaire sur des points qui devraient déjà être acquis, mais elle réactive les connaissances à travers des exercices en général spontanés et ludiques ou des structures de la langue (« avec des structures de la langue, par exemple, tu vas faire des révisions. Moi, je prends toujours des structures de la langue qui sont des révisions » (E2 : 109-111)), et à travers les corrections.

- s'appuyer sur l'entraide et le soutien entre apprenants :

J'ai toujours eu des groupes dans lequel y avait de l'entraide, du soutien (...) Donc, y avait pas que moi, en fait, qui prenait en compte la progression des autres, c'est-à-dire que les autres étudiants cherchent aussi à s'aider souvent (...) donc ils voient qu'ils progressent pas de la même manière et (...) ils aident l'enseignant. (E1 : 55-65)

Ils ont l'habitude entre copains de s'entraider, ça marche très bien. (E2 : 101).

- créer des dynamiques entre les apprenants :

Après, moi ce que je fais, c'est de faire participer ceux qui savent déjà, ou qui pensent savoir, en expliquant aux autres qui ne savent pas encore, ou qui ont besoin de révisions. (E4 : 14-15)

(...) quand c'est des exercices de groupe, à l'oral, j'essaie de mettre des forts avec des plus faibles. Voilà, je les mets en couples. (E4 : 24-25)

Ici, la dynamique se joue entre les apprenants qui progressent plus vite et ceux qui progressent moins vite. Néanmoins, l'enseignante 2, qui propose initialement la même stratégie, se reprend et la modifie :

Ce que je fais le plus souvent, c'est que j'essaie de mettre un élève en difficultés avec un élève moins en difficultés. (...) Mais en général, ça marche pas beaucoup. (...) En fait, ce que tu peux faire, c'est au contraire de regrouper des élèves en difficultés, de mettre ceux qui ont moins de difficultés ensemble et tu te concentres, tu vas aider les élèves en difficultés.

(E2 : 83-93)

Enfin, l'enseignante 1 évoque le fait de faire le tri dans les contenus du manuel, selon les besoins des apprenants (« (...) si c'est simplement (...) pour communiquer dans la vie de tous les jours (ou pour) faire des études, (...) c'est d'autres points de grammaire ... » (E1 : 90-93)), mais aussi selon les formes acquises hors de la classe :

Honnêtement, je fais pas tous les points du manuel, dans le sens où c'est des choses qu'ils acquièrent automatiquement dans leur apprentissage (...) que ce soit en classe ou à l'extérieur, même. Ils vont acquérir des notions, en fait, sur lesquelles on est pas obligés de revenir précisément en grammaire, parce qu'ils l'ont acquis dans leur pratique de la langue.
(E1 : 98-103)

Cette enseignante est la seule à mentionner cet aspect de l'acquisition, souvent difficile à percevoir et à juger pour l'enseignant. Selon celle-ci, certains points de grammaire sont assimilés par les apprenants « naturellement » à travers leur contact avec la langue, ce qui autorise l'enseignant à faire l'impasse sur une leçon détaillée sur le sujet. L'enseignante est donc ouverte à des processus d'acquisition qui se font sans son intervention pédagogique et les considère comme valides.

2.2. La progression en spirale comme type de progression perçue comme inévitable

Lorsque les enseignantes sont interrogées sur l'idée qu'elles se font de la progression en spirale, seule une enseignante - l'enseignante E5 - dit connaître le terme. Cette enseignante propose alors la définition suivante :

Alors, pour moi, les trois réponses¹¹ sont assez similaires, mais je parlerais pas de révisions, vraiment. Pour moi, ça correspond plus aux premier et dernier critère que t'as mentionné. Parce que de toute façon, quand on regarde l'apprentissage d'une langue, on va apprendre les bases au début, et on va revenir dessus plus tard en disant, par exemple, le futur proche et le futur simple, au début on va dire « voilà, c'est comme ça » et après on va leur dire « voilà, dans la réalité, y a cette différence » ... (E5 : 46-51)

Les autres enseignantes sont plus hésitantes à proposer une définition, qu'elles tentent de deviner à l'aide de la symbolique visuelle associée :

- l'enseignante 1 dit « faire appel à son imaginaire » (E1 : 125) pour deviner le sens de l'expression :

11 Le questionnaire propose trois définitions de la progression en spirale : revenir régulièrement sur les acquis pour les enrichir et les approfondir, faire régulièrement des révisions et prendre en compte des phases possibles de stagnation et de régression dans l'apprentissage.

pour moi, la progression en spirale, c'est partir d'un point central, et de construire la progression autour d'une base, en fait, et d'élargir, comme une spirale, à partir d'un point central. (E1 : 125-127)

Et en observant les définitions proposées dans le questionnaire, elle rajoute :

(...) ça fait écho à « revenir régulièrement sur les acquis », faire vraiment (elle trace une spirale dans l'air), on va pas voir mes gestes (rire). Oui, vraiment cette idée de prendre un point, faire en sorte qu'il soit bien acquis avant de continuer vers la suite, d'aller plus loin, voilà, et peut-être ça suggère de revenir sur des acquis pour les enrichir, les approfondir, et avant d'avancer sur d'autres points ... « Faire régulièrement des révisions », aussi, je pense que c'est lié. (E1 : 132-137)

- l'enseignante 2 déclare immédiatement :

je vois pas du tout ce que ça veut dire, la progression en spirale. Il va falloir que tu m'expliques.

*(l'enquêteur soulève alors l'idée de revenir sur des choses pour les enrichir)
C'est exactement ce que je viens de te dire. Une fois que t'as fait ton cours, il faut pas prendre ça pour acquis. C'est pas vrai. Ils ne vont pas retenir. T'es obligée de revenir sans cesse. Mais sous forme d'autres activités. Et effectivement, tu vas les enrichir. Effectivement. (E2 : 115-122)*

- l'enseignante 3 propose une définition assez large en tentant, comme l'enseignante 1, de deviner :

Alors, moi comme j'ai pas fait un master FLE, la progression en spirale pour moi, ça me disait pas grand-chose. Mais j'imagine que c'est tout un ensemble de choses, plusieurs compétences, et la progression, revenir sur des points qui sont peut-être acquis, mais peut-être pas, et il faut vérifier si ils sont acquis ou pas ... (E3 : 45-48)

- l'enseignante 4, qui elle aussi tente de deviner, pense que la progression en spirale s'applique aux trois définitions proposées mais s'attarde surtout sur le fait de « revenir régulièrement sur des points » :

En fait, dans tout ce que tu as marqué dans le questionnaire, je trouve que c'est tout. Donc c'est revenir régulièrement sur des points, et en plus ça c'est intégré dans les manuels, donc ça c'est bien. Parce que y en a aussi beaucoup, des apprenants qui disent « ah mais quand est-ce qu'on apprend quelque chose de nouveau, ça on l'a déjà fait le mois dernier » et donc il faut expliquer que oui, c'est la même chose, mais tu vas rajouter un autre point que t'as pas vu au début. Et ça je trouve que c'est bien fait dans les manuels, mais c'est bien aussi de l'explicitier. Parce que y en a qui vont dire « mais c'est toujours pareil, dans les manuels c'est toujours les mêmes thèmes, je comprends pas » (...) Y en a qui râlent, comme ça. Et qui se disent « mais pourquoi on apprend toujours les mêmes choses », et je leur dit « on va revoir les verbes pronominaux ». « Mais on a fait ça le mois dernier. - Oui, mais y a des autres choses à ... compléter. » (E4 : 207-218)

Cette enseignante fait à cette occasion une remarque intéressante : selon elle, la progression en spirale est très fortement appliquée dans les manuels de grammaire utilisés en classe, ce que n'apprécient pas tous les apprenants, qui s'en trouvent dérangés car ils ont l'impression de ne faire que rebrasser les mêmes thèmes au lieu d'apprendre quelque chose de nouveau. C'est pourquoi l'enseignante indique devoir « expliciter » le fonctionnement la progression en spirale à ses apprenants. Cette réflexion fait écho à une réponse de l'enseignante 1, à qui est posée la question du bénéfice de faire régulièrement des révisions : « Justement peut-être trop de révisions, ça peut peut-être donner l'impression aux étudiants qu'ils stagnent ! (...) Et ça peut peut-être avoir l'effet inverse.» (E1 : 189-192)

2.3. Le manuel comme outil préféré pour organiser la progression grammaticale

Par ailleurs, les enseignantes sont ensuite interrogées sur les ressources et documents utilisés pour organiser leur progression pédagogique. Les enseignantes E3 et E4 disent l'organiser beaucoup à partir des manuels. Les enseignantes E3 et E5 précisent avoir travaillé avec le *CECR* à leurs débuts, mais ne plus le faire, car elles sont désormais davantage guidées par l'habitude :

Alors, le CECRL, je t'avoue, je le regarde même plus, c'est peut-être une erreur (rire). Peut-être que je devrais revenir dessus des fois, mais ça je t'avoue, je le regarde plus. Après, il y a la notion d'habitude (...) (E5 : 88-90)

Les enseignantes E1 et E2 décrivent le référentiel des programmes de l'Alliance française comme l'outil de référence pour organiser la progression en grammaire :

L'Alliance française a sorti un livre miraculeux, c'est le référentiel des programmes de l'Alliance française. C'est miraculeux, parce que pour chaque niveau, pour chaque compétence, tu as référencé tous les objectifs grammaticaux, langagiers que doit acquérir un élève. Donc tu fais ton programme à partir de ça. (E2 : 174-177)

On a aussi le référentiel de l'Alliance française, le petit livre noir, le Cadre Européen, je l'ai chez moi, c'est le référentiel des programmes de l'Alliance française. Donc ça te dit pour la compétence ... Ben t'as, c'était encore lire, écrire, pour la compréhension écrite, à ce niveau-là, on voit tel point de grammaire, tel point de vocabulaire, telle compétence de communication ... (E1 : 253-257)

Cette dernière enseignante précise ne pas utiliser le *CECR* en lui-même pour tout ce qui concerne la grammaire, car elle ne trouve pas l'outil assez « concret » :

Le CECR, c'est pas toujours très concret. (...) C'est vrai que pour la grammaire, c'est pas l'outil vers lequel je me tourne, c'est plutôt pour les objectifs communicationnels. (E1 : 267-269)

Cette même enseignante, qui dit construire sa progression sur les manuels, précise aussi se fonder sur la méthode *Édito* plutôt que sur le manuel de grammaire afin de lier la progression grammaticale aux objectifs communicatifs :

*(...) j'aime bien lier toutes les compétences de communication avec un point de grammaire, et dans *édito*, comme c'est une méthode, on voit, y a une partie communication et les points de grammaire qui sont développés dans, pour répondre à l'objectif, la compétence de communication à acquérir. (...) Donc je me base, pour faire la progression, sur la méthode, parce que (...) Faut que ça réponde quand même à des besoins de communication derrière, euh, des objectifs plus larges. (E1 : 246-252)*

Globalement, le *CECR* en lui-même est donc un outil peu utilisé par les enseignantes lorsqu'il s'agit d'organiser la progression grammaticale, qui lui préfèrent le référentiel de l'Alliance française. L'habitude générée par la pratique enseignante justifie aussi le besoin de plus en plus réduit d'avoir recours à un référentiel au fur-et-à-mesure qu'elles acquièrent de l'expérience. Les manuels, objets concrets qu'elles ont sous la main, s'avèrent donc être les outils les plus utilisés pour construire la progression.

2.4. Le programme mensuel : une progression plus ou moins adaptable selon le groupe d'apprenants

Lorsque les enseignantes ont été interrogées sur la manière dont elles mettent en place le programme mensuel, il est apparu que pour une majorité d'entre elles, le programme n'est pas vu comme une marche à suivre stricte sans possibilité de digression, car elles n'hésitent pas à y inclure des révisions, en fonction des résultats du bilan mensuel :

La priorité, c'est vraiment de consolider ce qui a été fait. Et ensuite de continuer. Ça m'arrive pas souvent, mais quand ça m'arrive, je ne le vois plus d'une manière dramatique (rire), parce que je veux pas les pousser, les stresser, parce que c'est déjà assez stressant comme ça, je pense. Et j'ai l'impression qu'on a de la chance ici, quand même, d'avoir du temps. (...) Donc ma priorité c'est de réviser, avant de commencer ... (E3 : 106-112)

Cette enseignante laisse deviner qu'elle cherchait davantage lors de ses débuts en tant qu'enseignante à se conformer au programme planifié à l'avance et à éviter de prendre du temps pour consolider des points n'ayant été que partiellement acquis. C'est avec l'expérience

qu'elle s'est donné comme « priorité » de s'assurer que ce qui a été vu était suffisamment acquis avant de poursuivre le programme.

De même, l'enseignante 1 dit « (s')adapte(r) par rapport au bilan du mois d'avant, pour voir si y a des choses qui méritent d'être revues. » (E1 : 280-281), tout en précisant ne pas forcément inclure les révisions dans le programme :

Je vois à partir de là ce qu'ils ont acquis, ce qu'ils ont pas acquis, et si besoin, donc ... Y a des degrés d'acquisition. De temps en temps, enfin je vais pas forcément revenir dessus le mois prochain. J'y reviendrai, mais de manière détournée. Mais ça fera pas l'objet d'un point de grammaire dans mon programme. (E1 : 286-289)

L'enseignante 2 dit elle aussi prendre en compte les difficultés des apprenants :

(...)je regarde leur bilan. Je regarde si y a un exercice où tout le monde a pêché ; je me dis « bon ben c'est une notion qui faut que je reprenne ». Donc je vais modifier mon programme en fonction.(...) Donc quitte à enlever une leçon que j'avais mis au programme, et rajouter celle où j'ai vu tous les élèves, où ils avaient tous des difficultés (...) ».
(E2 : 223-230)

En revanche, cette enseignante est plus réticente à inclure dans le programme les envies des apprenants, car elle considère qu'elle ne peut pas leur faire perdre du temps sur une notion déjà vue en classe :

(...) après je demande leur desiderata¹². Si je m'aperçois qu'il y a une majorité qui demande des révisions sur un sujet – là par exemple ça a été l'impératif, mais l'impératif (...), j'ai pas les moyens (...), c'est pas possible que je leur fasse une leçon. Voilà. Donc comme je t'ai dit, je l'ai revu rapidement.
(E2 : 230-233)

Globalement, les enseignantes tendent à prendre en compte les envies des apprenants, mais peu d'entre elles précisent essayer de l'inclure dans le programme. L'enseignante 1 donne un exemple concret avec le groupe dont elle a la charge au moment de l'entretien :

Si en classe, comme là je vois qu'ils ont envie de faire des phrases au passé ... ça tombe bien parce que c'était prévu dans le programme, mais j'aurais peut-être ajusté le programme si ça avait pas été le cas. (...) Ça marche aussi beaucoup à la motivation. Si je vois qu'ils ont envie de faire quelque chose, de voir quelque chose, je vais essayer de leur donner ce qu'ils ont envie.
(E1 : 294-300)

12 Les enseignantes distribuent au début de chaque session mensuelle une fiche appelée *desiderata*, sur laquelle les apprenants peuvent mentionner ce qu'ils aimeraient faire pendant la session. L'enseignant est libre de le prendre en compte ou non.

Cette enseignante reconnaît l'importance de la motivation de l'apprenant, compris ici comme l'intérêt qu'ils peuvent avoir pour certains points de grammaire : ainsi, avant même de faire une leçon sur le temps du passé, ses apprenants avaient déjà commencé à essayer d'employer cette forme grammaticale. Néanmoins, l'enseignante mesure ces mêmes propos un peu plus loin, lorsqu'elle est interrogée sur son inclination à présenter un point de grammaire plus tôt que prévu par son programme pédagogique en fonction des demandes des apprenants ou de leur interlangue :

C'est-à-dire qu'ils m'ont pas forcé la main, mais étant donné que j'étais indécise par rapport à quand j'allais aborder ce point, c'était l'occasion. J'ai saisi l'opportunité pour le faire. (...) Comme le passé, je vois bien qu'ils essaient de faire des phrases au passé. Mais là, je vais pas le faire tout de suite, parce que je considère qu'il faut qu'ils acquièrent d'abord le présent ; y a quand même des choses à faire avant. Et j'en suis consciente, et je vais pas toujours faire parce que, enfin en fonction de. (E1 : 353-365)

Les enseignantes partagent toutes le même avis en ce qui concerne le fait de refuser d'aborder un point de grammaire plus tôt que prévu, si celui-ci n'est pas jugé être de leur niveau :

Après, si ils me demandent une notion, pratiquement tous, que je n'ai pas encore vue, mais qui est au niveau de la classe, donc moi je l'ai pas prévue, qui n'est pas dans l'ordre du bouquin, ça je peux très bien le rajouter, parce que c'est du niveau de la classe. Euh, par exemple, si en A2 ils me demandent le gérondif, non. Là je vais pas le mettre. Ça je leur dit, je le met pas, parce que c'est pas de votre niveau. (E2 : 246-250)

Je leur dis non, parce que pour moi, ça sert à rien de voir un point de grammaire si il est trop difficile (...) pour moi, il y a un ordre de notions de grammaire à faire, et si les autres points sont pas acquis, ou ne sont pas vus, pour moi ça a aucun sens de ... Y en a beaucoup qui demandent le subjonctif, et pour moi ça n'a aucun sens de le voir si tu ne connais pas le passé composé, ou le conditionnel. (E5 : 105-111)

Cette dernière enseignante admet ensuite qu'il lui arrive souvent d'avoir des apprenants qui utilisent des formes grammaticales plus avancées, mais qu'elle choisit de l'ignorer en classe. L'enseignante 3, elle, considère que c'est quelque chose qu'elle observe rarement (« j'ai l'impression que ça reste quand même une exception pour les étudiants qui ont plus de facilités, ou qui se donnent plus la peine de faire attention à ce qu'ils entendent, je dirais les « meilleurs », quoi, ceux qui s'appliquent plus » (E3 : 138-140)), mais tient le même discours que les enseignantes précédentes. Les enseignantes 2 et 4 détaillent leur manière de procéder lorsqu'elles sont face à un apprenant qui veut en savoir plus sur un point plus avancé :

(...) en général, pour satisfaire leur curiosité, je mets quelques petits trucs au tableau, cinq minutes, où je leur dit « ben tiens, ça peut être intéressant, ramène-moi ça demain matin, recherche toi-même à la maison et ramène-le en cours pour les autres, on fait ça cinq minutes, pas plus. » (E4 : 79-82)

Cette enseignante se montre donc prête à aborder rapidement un point de grammaire plus avancé, en argumentant que « (...) pour la curiosité, c'est toujours quelque chose de bien (et de ne) pas rester dans le carcan du B1, par exemple, et dire « ah ben je sais qu'y a une petite bordure en plus, mais c'est pas pour tout de suite, mais je sais que ça existe. » (E4 : 90-93)). Les apprenants sont donc encouragés à rechercher eux-mêmes le fonctionnement du point de grammaire qui les intéressent, afin de les familiariser avec, sans pour autant en faire un point de grammaire à acquérir pour l'instant. Cette stratégie est la même que celle employée par l'enseignante 1, qui accepte d'aborder certains points de grammaire avancés à la demande des apprenants, mais refuse de l'expliquer en détail :

Mais si tu veux, ils me l'ont demandé. Donc c'est pour ça que je leur explique ce que ça veut dire, mais au point de vue de la formation, je leur dit « on le verra plus tard ». Parce que je sais que pour l'instant ils ont trop de choses à apprendre, et qu'ils pourront pas le comprendre. (E2 : 270-273)

Pour cette enseignante, ces digressions ont des avantages : « Plus ils l'auront vu tôt, même si tu l'as pas expliqué, plus ils le comprendront facilement quand tu feras la leçon » (281-282). L'enseignante 4, elle, peut envisager d'expliquer la formation et de corriger les apprenants qui le demandent lorsqu'ils emploient une forme avancée :

Ou, même si ils l'utilisent, je vais les corriger à l'oral en leur disant « ah ben ça par exemple, ce que vous utilisez, c'est du futur antérieur », admettons, donc bon (rire). Mais de dire « regardez, grosso modo ça fonctionne comme ça, là c'est l'auxiliaire et là le participe, et euh, ça exprime ça. » Mais je vais pas m'attarder plus que ça. Juste au niveau concret, pratique du terme, les corriger quand ils l'utilisent, mais pas y rester trop longtemps non plus. (E4 : 101-106)

Les avis sont donc partagés en ce qui concerne le fait d'accepter, dans certains cas, de présenter à la classe des points de grammaire plus avancés que leur niveau.

2.5. Définir le moment où un point de grammaire est acquis : le critère de restitution en production

Les enseignantes ayant été interrogées sur leur manière de mesurer la progression d'acquisition de leurs apprenants, les réponses fournies montrent clairement une propension à le faire à travers l'évaluation de la production orale, c'est-à-dire en jugeant de la capacité de l'apprenant à restituer un point de grammaire en production orale et écrite :

Pour moi, c'est acquis quand il sait l'utiliser et qu'il comprend pourquoi il l'utilise. (...) je mesure sa progression à partir de ce qu'il est capable de produire à l'oral ou à l'écrit (...).
(E5 : 161-172)

C'est acquis à partir du moment où ils sont capables de la réutiliser. (...) Que ce soit écrite ou orale, c'est la production qui va me dire si c'est acquis ou si c'est pas acquis. (E2 : 408-416)

Pour moi vraiment, quand quelque chose est acquis, c'est qu'on peut l'utiliser. On peut ... connaître la règle, bien sûr, mais ça reste de la théorie (...) il faut travailler sur toutes les compétences pour pouvoir dire « c'est acquis, je sais l'utiliser ». (E3 : 180-185)

À la question de savoir si elles considèrent qu'un point de grammaire n'est acquis qu'à partir du moment où il peut être réemployé, seule l'enseignante 1 montre une longue hésitation à se prononcer et a semblé avoir du mal à se positionner sur la question, et finit par proposer la distinction suivante en terme d'acquisition :

Y a peut-être une différence, une distinction, à faire, entre ... avoir acquis la règle, connaître la règle, et ... (...) savoir l'utiliser. Entre le savoir et le savoir-faire. (...) (Le savoir) est une partie de l'acquisition. (E1 : 499-506)

Cette enseignante et une autre disent aussi mesurer la progression des apprenants à travers leur capacité à se corriger eux-mêmes :

C'est peut-être quelque chose que je considère comme de la progression. La capacité de pouvoir se corriger. (E1 : 538-539)

Pour moi, c'est acquis quand il sait l'utiliser et qu'il comprend pourquoi il l'utilise. (...) C'est-à-dire qu'il va faire une production orale, je vais noter les erreurs et à la fin je vais lui dire « y a cette erreur qui est arrivée », ou à l'écrit, je vais souligner l'erreur, et c'est à lui de réfléchir pourquoi c'est une erreur. À partir du moment où il sait me dire « ah oui, c'est vrai, c'est ça parce que blablabla », pour moi c'est acquis. (E5 : 161-167)

Ainsi, savoir restituer un point de grammaire en production, et donc pouvoir dire que c'est acquis, c'est aussi selon ces enseignantes continuer de faire des erreurs, mais être capable de se corriger soi-même.

2.6. La correction des erreurs comme travail de repérage : guider les apprenants vers l'auto-correction

Toutes les enseignantes s'accordent à dire qu'il est impossible à l'oral de corriger systématiquement toutes les erreurs grammaticales, et que ça n'est pas non plus souhaitable. De plus, la correction est encouragée à être faite par l'apprenant lui-même plutôt que par l'enseignant :

Je leur montre l'erreur en répétant ce qu'ils ont fait, et ils le savent, ils se corrigent. En fait, c'est un mécanisme qu'on a entre nous en fait, quand je répète, y savent qu'y a une erreur, et ça déclenche la correction. C'est comme ça que je corrige beaucoup. (E1 : 576-579)

Donc tu corriges que les erreurs qu'ils sont censés connaître, et surtout, c'est pas toi qui les corrige, c'est eux qui les corrigent. (E2 : 471-472)

L'enseignante 3 relève les conséquences négatives que peuvent engendrer selon elle le fait de « trop » corriger les apprenants :

(...) je trouve que les apprenants qui ont beaucoup de difficultés, c'est ceux, justement, qui veulent, qui se corrigent à chaque fois, qui sont un peu perfectionnistes et qui ont un blocage.

Je veux pas être cette personne qui va les bloquer en les corrigeant à chaque fois systématiquement, je pense que ça les aide pas. (...) Et au final, l'important c'est que, enfin au début, c'est qu'on les comprennent, ça les encouragera à parler. Et ensuite, au fur-et-à-mesure, je les corrigerai, voilà, plus ou moins, mais je pense que c'est pas la chose à faire, de systématiquement tout corriger.

(E3 : 235-241)

L'enseignante 4 observe le même cas d'apprenants « très exigeants avec eux-mêmes et qui à la moindre faute, (...) veulent que tu les corriges » (E4 : 172), et dit se plier à leur demande : « En général, je pars du principe qu'il vaut mieux corriger beaucoup, quand je sens que l'apprenant a envie de s'améliorer, pour que après y a au moins 50 % de ce que je dis qui est acquis » (E4 : 109). Cette même enseignante se décrit comme étant de l'« école » de ceux qui corrigent beaucoup : « (...) je préfère demander beaucoup, pour qu'y ait une moyenne. Et que ceux qui arrivent à faire beaucoup, c'est très bien, mais ceux qui arrivent pas, c'est pas grave. » (E4 : 180-183) Celle-ci précise ensuite considérer qu'il est possible de corriger des erreurs qui ne sont grammaticalement pas encore compréhensibles pour l'apprenant :

En fait, tu peux dire « ça ça se dit pas », ou alors « y a mieux », parce que souvent c'est pas des fautes, c'est juste que ça sonne mieux en français. Dans ces cas-là, je leur dis à la fin « ça c'est bien, mais y a ça qui existe et c'est un peu plus utilisé ». Et ... je trouve que c'est pas mal parce que du coup ils prennent ou ils prennent pas, mais ils savent qu'est-ce qui sonne plus français aux oreilles d'un Français. (E4 : 186-190)

Enfin, lorsqu'il s'agit de corrections à l'écrit, les enseignantes s'accordent aussi à dire qu'il est utile de corriger au tableau les erreurs grammaticales récurrentes. Ainsi, deux enseignantes mentionnent la méthode du « pot-pourri » (l'enseignante 4 précise que c'est une méthode davantage adaptée aux niveaux intermédiaires à avancés) :

(...) quand ils font des productions écrites, je note sur un papier toutes les fautes, les fautes qui sont graves ou qui doivent être corrigées, et je les note donc telles quelles avec les fautes, et après je les mets par deux et ils doivent chercher ensemble les fautes. (E4 : 29-32)

(...) avant de leur rendre les copies, je fais un pot-pourri des erreurs au tableau, et ils corrigent. Je prends celles qui reviennent chez la plupart, et je prends aussi des erreurs d'un apprenant si c'est quelque chose qu'on a vu récemment et qu'il doit savoir. (E5 : 190-195)

Cette méthode permet ainsi de favoriser l'échange et l'entraide entre apprenants et permet de les guider vers l'auto-correction, sans aucun doute plus bénéfique pour l'acquisition du point de grammaire, plutôt que de leur signaler l'erreur sans possibilité de remédiation.

2.7. Les phases de stagnation chez l'apprenant comme élément à ne pas ignorer

Ici aussi, toutes les enseignantes s'accordent à dire que des phases de stagnation sont systématiques dans l'apprentissage du français, et placent cette phase aux niveaux A2 et B1 (toutes disent aussi n'avoir jamais observé de régression à proprement parler) :

Y a un palier, comme ça, niveau débutant on progresse très vite, niveau A2, B1 on commence à stagner ; stagner sans forcément stagner. C'est assimiler, peut-être, plus en profondeur les connaissances (...) (E1 : 149-151)

C'est systématique, à partir je dirais du quatrième mois. Ils stagnent. (...) C'est du A2, A2 B1. Là tu vois, les miens ils sont fatigués, c'est le, enfin c'est le cinquième mois. Ils sont fatigués, c'est normal. Ils vont redémarrer à un moment donné. C'est tout à fait normal. (...) Par contre, régression j'ai jamais eu. Blocage, oui, stagnation, oui. Des élèves qui n'ont plus pu progresser à partir d'un certain niveau, oui. (E2 : 149-158)

Alors, j'ai remarqué chez certaines personnes, je sais pas si c'est un phénomène qui est confirmé, mais j'ai remarqué que certaines personnes stagnent. Ils ont comme un seuil, voilà. (...) C'est niveau A2- B1, ou B1. (E3 : 61)

Je trouve que la motivation joue aussi beaucoup, mais qu'il y a forcément un moment où ils vont stagner. Je dirais (...) début B1, A2-B1, ça commence un peu à stagner, après ça dépend des groupes, curieusement. Mais A0, A1, la progression est hyper rapide, et je trouve que fin A2, début B1, y a un peu une stagnation qui s'installe (...) Et je remarque beaucoup qu'en A2, B1, d'un seul coup ils vont mettre un mot en anglais, alors qu'avant ils ont toujours parlé français. Et je trouve que ça c'est un signe qu'ils commencent un peu à penser en français, parce que du coup ça se mélange avec d'autres langues. Et que dans le processus d'apprentissage, il faut aussi les rassurer là-dessus en disant « c'est normal que vous vous embrouillez, et c'est normal qu'à un moment donné, tout soit plus confus qu'au début ». Je sais pas vraiment ce qui se passe dans le cerveau, mais y a forcément un truc qui se passe à ce moment-là. (E4 : 239-257)

Les enseignantes 1, 2 et 4 présentent ce phénomène comme une phase normale dans la progression ; ainsi, l'enseignante 4 dit essayer de rassurer les apprenants qui connaîtraient cette phase. Elle précise néanmoins que cette phase peut être difficile à vivre du côté de l'enseignant :

Après, ça redémarre, mais des fois en tant que professeur ça peut être un peu déprimant, parce que des fois tu redis plusieurs fois la même chose, et y a constamment les mêmes fautes qui reviennent. Constamment. Et ça, je pense que c'est : manque de rigueur, mais aussi que y a trop de choses à assimiler en même temps, ou c'est trop confus dans la tête. Et que, des fois je trouve que t'as l'impression que le niveau, il baisse un peu. Mais que c'est normal, dans la progression. (E4 : 262-267)

Enfin, l'enseignante 5 pense également que c'est un phénomène « assez commun », mais le place davantage au niveau B1-B2 :

Je pense que c'est assez commun, parce que déjà ils ont un certain niveau, ils sont vers la fin du niveau intermédiaire, donc ils maîtrisent déjà bien la langue, et il y a des fossilisations qui sont faites, en fait. Ils ont des habitudes de langage qui se sont créées au fil de l'apprentissage, et qu'ils n'arrivent plus à modifier. Même si on leur dit « attention », ils vont dire « ah oui, c'est vrai », mais quand ils vont parler, instinctivement ça va revenir. Et aussi parce que quand on arrive au niveau B2, ça commence à être un peu plus littéraire, on analyse ... Et là ils se disent « à quoi ça va me servir », quoi. Donc moi je vois la stagnation à ce niveau-là. (E5 : 58-67)

Ainsi, l'enseignante 5 considère le phénomène de stagnation comme un phénomène principalement problématique, car il arrive que l'apprenant n'en sorte jamais, au contraire des enseignantes précédentes, pour qui ce phénomène est un phénomène naturel qu'il s'agit de prendre en compte dans l'apprentissage.

2.8. Le manuel comme outil imparfait à adapter

Parmi les quatre enseignantes, deux d'entre elles – les enseignantes 3 et 4 - déclarent utiliser comme telles les leçons du manuel qu'elles utilisent. Les autres enseignantes déclarent sélectionner les règles qu'elles présenteront à la classe. Deux d'entre elles évoquent notamment les leçons du manuel de grammaire du niveau B2, qui traite de manière récurrente d'éléments de langue jugés « inutiles » : ainsi, l'enseignante 4 estime que « les leçons sont indigérables » : « Il y a trop d'informations et c'est pêle-mêle et des fois, même, ça en devient faux, parce que c'est bizarrement expliqué. Moi-même en lisant, des fois, je comprends pas, c'est un casse-tête » (E4 : 339-340). Elle cite un exemple : « en B2 t'as les subjonctifs qu'on utilise pas du tout, dans ces cas-là je fais pas. » (309) L'enseignante 5 tient le même discours : « (...) la Grammaire Essentielle B2, quelquefois y a des choses qui sont notées, et qui n'ont pas réellement de sens, c'est pas quelque chose qu'on va utiliser dans la vie quotidienne ... » (E5 : 138-140).

L'enquêteur a souhaité à cette occasion interroger les enseignantes sur leur pratique à partir d'un exemple concret de leçon de grammaire, celle du subjonctif, au vu du fait que c'est souvent un point de grammaire complexe et difficile pour les étudiants. L'objectif était de déterminer si les enseignantes préféreraient présenter toutes les règles et les utilisations possibles dans un court laps de temps ou si elles préféreraient les espacer. Les résultats obtenus ont montré que les enseignantes avaient tendance à traiter le subjonctif de manière exhaustive dans un court laps de temps, sauf l'enseignante 2. Ainsi, l'enseignante 4 déclare « découpe(r) la leçon en plusieurs jours (voire) la fai(re) en entier en un jour » (E4 : 315). Cette même enseignante présente sa méthode de travail de la manière suivante :

J'essaie aussi de tout regrouper. Parce qu'on pourrait faire des chapitres partiellement, et revenir dessus le mois d'après, moi j'essaie de faire en bloc. Pour qu'il y ait vraiment imprégnation d'un thème bien précis. Et, par exemple, le subjonctif, ça pose beaucoup de problèmes, et avant j'insistais beaucoup, mais après j'ai dit « non, on fait trois ou quatre jours, et c'est pas grave si c'est pas acquis, on reviendra dessus après ». (E4 : 299-303)

Cette méthode – regrouper toutes les dimensions d'un point de grammaire en une seule leçon ou une seule succession de leçons – est en opposition directe avec la méthode utilisée par l'enseignante 2, qui se positionne en désaccord avec la présentation du subjonctif faite par le manuel : « (...) tu prends le subjonctif niveau B1, ils vont te sortir tous les cas dans lesquels on utilise le subjonctif. Si tu fais tout d'un coup, ils retiennent rien du tout. » (E2 : 196-197) L'enseignante détaille sa méthode pour le subjonctif comme suit :

Alors, moi le subjonctif, au niveau A2, B1 je vois la conjugaison. Tout bête, tout simple (...) Ça, rapidement, ils arrivent à comprendre. Et à partir du niveau B1, chaque mois je vais faire deux cas. Donc ce mois-ci je fais le souhait et l'opinion. Le mois suivant, je fais les sentiments et je fais la nécessité. Et le troisième mois, je fais une synthèse avec tout ce qui reste. Donc au bout des quatre mois, je peux te dire que le subjonctif, ils le connaissent. Et là ils me disent plus « c'est difficile ». Par contre, si tu leur fait tout d'un seul coup, là ils vont te dire « c'est difficile » et ils vont oublier.
(E2 : 188-200)

Cette enseignante est la plus critique en ce qui concerne les points de grammaire présentés dans les manuels, notamment en mettant en exergue le fait que certains points de grammaire abordés sont prématurés (au regard des expériences que cette enseignante a pu avoir au cours des années) :

Alors, il faut savoir, déjà, qu'y a aucun livre qui est parfait. Moi, j'aime beaucoup édito, mais (...) il faut savoir que dans le A2, t'as déjà le subjonctif. Or, le subjonctif, c'est du niveau B1. (...) Sachant que les leçons d'édito sont très bien faites. Mais tu vas pas leur parler de subjonctif et conditionnel au niveau A2, donc je laisse tomber. Au niveau A1, ils te parlent déjà de COD. Le COD, c'est du niveau A1, A2. Ils te parlent aussi de comparaisons, mais y savent pas ce que c'est qu'un adverbe. Comment tu veux faire une comparaison si ils savent pas ce que c'est qu'un adverbe ? Donc c'est pas logique. (E2 : 161-184)

L'enseignante 2 met ainsi en évidence le fait que la progression grammaticale proposée par les manuels n'est pas une simple transposition didactique du *CECR* mais découle de parti-pris de la part de leurs auteurs.

Les témoignages des enseignantes ont révélé divers points de vue sur la progression grammaticale selon les thématiques abordées lors de l'entretien. Il s'agit maintenant de chercher à analyser si ces points de vue convergent avec ceux des apprenants ou si ceux-ci peuvent apporter un éclairage différent sur leur parcours d'apprentissage et le ressenti qu'ils ont de leur progression grammaticale.

3. Analyse des questionnaires d'enquête auprès des apprenants

3.1. L'impact du contexte homoglotte sur l'acquisition de la grammaire : un élément à considérer du côté des enseignants

Cette première sous-partie s'intéresse aux réponses fournies par les apprenants aux questions fermées A5, A7 et A8 de la première partie du questionnaire, qui sont dédiées à la question de l'apprentissage du français en milieu homoglotte. L'objectif était ici de savoir si

les apprenants considèrent que le fait de vivre en France joue un rôle dans leur rythme d'acquisition, et si oui, quelle importance cela revêt à leurs yeux en terme de conséquences pour leur acquisition de la langue. Les réponses à ces questions ont été regroupées dans un tableau récapitulatif :

	<i>QA5 : Pensez-vous que le fait de vivre en France vous a aidé à apprendre plus rapidement le français ?</i>	<i>QA7 : Pensez-vous que le fait de vivre en France vous a permis d'apprendre plus rapidement les règles de grammaire ?</i>	<i>QA8 : Pensez-vous que vous apprenez / avez appris des règles de grammaire en dehors de vos cours de français ?</i>
Oui	13	7	7
Non	0	4	5
Je ne suis pas sûr(e)	3	5	4
Total des réponses	16	16	16

Tableau 9: Questions fermées sur l'apprentissage en contexte homoglotte

Il apparaît que les apprenants sont pratiquement unanimes lorsqu'il s'agit de l'affirmation selon laquelle l'apprentissage du français en contexte homoglotte est une aide pour l'acquisition de la langue. Ainsi, aucun apprenant n'a répondu que cela ne constituait pas une aide pour apprendre la langue plus rapidement et seuls trois d'entre eux ont répondu ne pas être sûrs que c'est le cas. La question A6, destinée à préciser les réponses positives à la question A5, pose la question suivante : « Si oui, pensez-vous que votre apprentissage du français a été surtout accéléré par : A : le fait d'être en France, B : le fait d'avoir des cours intensifs, C : les deux à la fois ». À cette question, 11 apprenants ont répondu « les deux à la fois », un seul apprenant a répondu « le fait d'être en France, et un seul apprenant « le fait d'avoir des cours intensifs ». Trois étudiants n'ont pas répondu à la question. Une majorité d'apprenants considère donc que si le fait de vivre en France est une aide pour l'apprentissage de la langue, elle ne constitue toutefois pas le critère primordial pour l'acquisition de la

langue. L'apprentissage en milieu homoglotte ne suffit pas à lui tout seul mais doit aller de pair avec un rythme soutenu d'apprentissage.

Néanmoins, les réponses à la question A7 sont plus nuancées : seuls sept apprenants déclarent avoir appris plus facilement des règles de grammaire grâce au fait de vivre en France, tandis que quatre autres pensent que ce n'est pas le cas. Le reste des apprenants est indécis. Il y a donc un décalage entre les réponses aux questions A5 et A7 : si la majorité des apprenants pense que leur apprentissage a été accéléré par le fait de vivre en France, seule la moitié d'entre eux pense que cela concerne la grammaire. On peut dans ce cas supposer que certains d'entre eux considèrent que cela a pu faciliter la progression dans le domaine du vocabulaire ou encore de l'aisance dans la production orale.

Enfin, les réponses à la question A8 correspondent presque parfaitement à celles de la question A7 : 7 apprenants considèrent avoir appris des règles de grammaire en dehors de la salle de classe. Néanmoins, 5 d'entre eux considèrent que ce n'est pas le cas, tandis que 4 ne se positionnent pas. Parmi les sept personnes ayant répondu par l'affirmative, seules deux ne correspondent pas à celles ayant répondu à l'affirmative à la question précédente également ; ces deux personnes restantes estiment donc qu'elles ont pu acquérir des règles grammaticales plus facilement en milieu homoglotte, mais ne pensent pas avoir appris des règles hors de la classe. À l'inverse, deux personnes pensent qu'elles ont appris des règles grammaticales hors de la classe tout en ayant répondu « non » (apprenant 5 niveau B2) et « je ne suis pas sûr(e) » (apprenant 6 niveau B2) à la question Q7.

Il apparaît ainsi que les apprenants ont tendance à considérer que l'apprentissage en milieu homoglotte est une aide pour l'acquisition d'une langue, mais qu'ils sont plus hésitants à se prononcer quant à l'impact de ce contexte pour l'acquisition de la grammaire. Néanmoins, il n'en reste pas moins que seuls cinq apprenants sur seize sont catégoriques quant au fait qu'ils n'ont pas acquis de grammaire française hors de la classe : l'hypothèse qu'un apprenant apprend aussi hors de la classe, et ce même en ce qui concerne la grammaire, mérite donc bien d'être retenue.

Dès lors, une question se pose : cela signifie-t-il que l'enseignant peut, voire devrait, prendre en compte cet aspect en salle de classe ? La question Q17, posée plus loin dans le questionnaire, se trouve être en mesure de poser un semblant de réponse. Voici la question ainsi que les réponses obtenues :

	<i>Q17 : Aimeriez-vous / auriez-vous aimé que votre professeur explique en détail des règles de grammaire qui vous intéressent même si elles ne sont pas / n'étaient pas de votre niveau ?</i>
Oui	15
Non	1
Total	16

Tableau 10: Question fermées sur l'introduction par l'enseignant de points de grammaire plus avancés que le niveau actuel des apprenants

L'avis est presque entièrement unanime : les apprenants souhaitent qu'on leur explique les règles de grammaire qui les intéressent, quel que soit le niveau requis pour les étudier. Or, cette question a été sélectionnée pour apparaître dans le questionnaire, car elle nourrit l'hypothèse selon laquelle les apprenants vivant en France sont confrontés dans leur quotidien à des règles de grammaire qui ne sont pas amenées à être vues immédiatement en classe. Il s'agit ici de se demander si l'enseignant peut prendre en compte cet aspect, sachant que bien souvent, celui-ci refuse de voir un point de grammaire avec ses apprenants s'il estime qu'il n'est pas de leur niveau. Or, les réponses à la question Q17 montrent bien que c'est en tout cas ce que désirent les apprenants. Le fait que personne n'ait témoigné d'hésitation (« je ne suis pas sûr(e) ») suggère que c'est un phénomène connu des apprenants, auquel ils ont déjà été confrontés.

3.2. Les révisions de grammaire comme élément important à mettre en place dans l'enseignement

Cette sous-partie s'intéresse aux réponses aux questions B9 à B11 du questionnaire. Ces questions portent sur le sujet du temps passé sur un point de grammaire dans l'apprentissage intensif. Voici, dans un premier temps, les questions fermées posées et les réponses obtenues :

	<i>QB9 : Pensez-vous qu'il est utile de faire régulièrement des révisions de grammaire avec le professeur ?</i>	<i>QB11 : Aimerez-vous / Auriez-vous aimé faire plus de révisions et/ou passer plus de temps sur des points de grammaire ?</i>
Oui	15	11
Non	0	2
Je ne suis pas sûr(e)	0	3
Total	15	16

Tableau 11: Questions fermées sur l'utilité des révisions en classe

Les apprenants sont unanimes en ce qui concerne la question B9 (hormis un apprenant qui n'a rien répondu) : les révisions régulières sont perçues comme utiles. Quant aux réponses à la question B11, elles ne sont pas loin de l'être également : onze apprenants sur seize se positionnent en faveur du recours à davantage de révisions en classe et/ou en faveur d'une augmentation du temps passé sur une leçon de grammaire.

La question B10 cherche à préciser l'opinion des apprenants concernant la question B9 en leur demandant « Si oui, pourquoi ? » et en proposant deux réponses possibles :

	<i>Parce qu'on oublie les règles de grammaire au-fur-et-à-mesure.</i>	<i>Parce que le temps passé sur une leçon de grammaire est court.</i>	<i>Autre</i>
Nombre d'apprenants	15	3	1

Tableau 12: Question fermée sur l'utilité des révisions en classe

Les réponses sont ici aussi plutôt unanimes : 15 apprenants sur seize considèrent que les révisions sont utiles pour rafraîchir la mémoire. Comme seuls trois apprenants pensent que le temps passé sur une leçon de grammaire est trop court, nous pouvons en déduire que la réponse unanime à la question B11 concerne le fait de vouloir faire davantage de révisions, et non de passer plus de temps sur chaque point de grammaire. Ainsi, ce sont les révisions qui sont perçues par la majorité comme très bénéfiques. L'apprenant qui a choisi la réponse « autre » (en plus de la réponse A) ajoute : « Difficulté – la grammaire française est tellement compliquée qu'il ne soit pas possible de retenir des règles d'un seul coup d'œil » (apprenant 5 B2). Par ailleurs, ce même apprenant a précisé dans sa réponse à la question B11 posant qu'il aimerait faire davantage de révisions, qu'il « aimerai(t) bien réviser à travers différentes techniques, à plusieurs reprises, dans différents contextes. » Les précisions fournies par cet apprenant se révèlent très intéressantes : il insiste sur la difficulté de la langue française, qui nécessite de la part de l'apprenant un travail répété sur un point de langue donné. Cet apprenant propose une stratégie pour optimiser l'impact des révisions sur l'acquisition : les révisions auraient intérêt, selon lui, à prendre place « à plusieurs reprises », c'est-à-dire en revenant régulièrement sur un même point de grammaire, et ce en variant les contextes d'emploi et la manière de travailler un même point.

3.3. La confirmation de phases de stagnation par les apprenants

Nous nous intéressons ici aux réponses fournies aux questions B12 à B14. Voici les résultats de la question fermée B12 :

	<i>B12 : Pensez-vous que vous avez eu des phases de stagnation dans votre apprentissage, pendant lesquelles vous avez arrêté de progresser ?</i>
Oui	8
Non	4
Je ne suis pas sûr(e)	4

Tableau 13: Question fermée sur la stagnation dans l'apprentissage

L'objectif de cette question était de faire s'interroger les questionnés sur les difficultés qu'a pu connaître leur progression au cours des mois rythmés par les cours intensifs. Les réponses obtenues montrent que la moitié des personnes interrogées pensent avoir connu des phases de stagnation, alors que seul un quart des apprenants pense n'avoir jamais connu de telle phase. Cette question étant délicate (il n'est pas facile de juger soi-même de sa progression), il n'est pas étonnant que le dernier quart des questionnés n'a pas su se positionner mais reste hésitant. Néanmoins, il apparaît qu'un nombre conséquent d'apprenants est conscient de l'apparition de phases de stagnation au cours de leur apprentissage.

Leurs réponses à la question suivante éclaire davantage la stagnation qu'ils déclarent avoir connue, car elle les interroge sur le niveau de langue pendant lequel cette stagnation est selon eux apparue. Voici les réponses :

Niveau de langue	A2	A2-B1	B1	B1-B2	Total
Nombres d'apprenants	2	2	4	4	12

Tableau 14: Question à choix multiples sur la stagnation dans l'apprentissage

Parmi les réponses comptent certains des apprenants qui ont répondu ne pas être sûrs dans la question précédente, et un apprenant a entouré trois niveaux différents (apprenant 3 B1-B2),

déclarant ainsi connaître une stagnation depuis le niveau A2-B1. Il apparaît en tout cas qu'une majorité des apprenants situent leur stagnation autour du niveau B1.

La question B14 pose, elle, la question de la raison attribuée à cette phase de stagnation (« Si oui, à quoi ces phases de stagnation étaient dues à votre avis ? ») :

	Un manque de motivation et/ou de travail personnel	Je ne suis pas sûr(e)	Autre
Nombre d'apprenants	3	3	5

Tableau 15: Question à choix multiples sur les raisons attribuées à la stagnation dans l'apprentissage

La seule réponse qui a été proposée par le questionnaire a été peu choisie. Les apprenants ayant répondu « autre » ont proposé les raisons suivantes :

- « beaucoup de sujet » (apprenant 3 B1)
- « beaucoup d'information en même temps » (apprenant 3 B1-B2)
- « ne pas être capable d'appliquer les nouvelles leçons que j'ai appris » (apprenant 2 B2)
- « une fatigue » (apprenant 3 B2)
- « l'écart linguistique entre ma langue maternelle et français m'empêche toujours d'avancer. C'est la difficulté, et l'impatience à la fois ... » (apprenant 5 B2).

Les raisons invoquées concernent ainsi un trop-plein d'informations (apprenants 3 B1 et 3 B1-B2), la fatigue, la difficulté de mettre la théorie en pratique et les différences linguistiques entre le français et la langue d'origine. Les raisons aux périodes de stagnation, bien réelles, sont donc hétéroclites, ce qui ne facilite pas la tâche de l'enseignant, s'il venait à essayer de prendre en compte ces périodes de stagnation en salle de classe.

3.4. La difficulté de progresser en groupe comme hypothèse infirmée par les apprenants

Au regard de l'hypothèse posée par ce mémoire selon laquelle les rythmes d'acquisition sont différents pour chaque apprenant, le questionnaire s'est attaché à enquêter auprès des apprenants afin de savoir s'ils en étaient conscients et s'ils pensaient que cela constituait une difficulté pour l'apprentissage en groupe. Or, les deux questions dans le questionnaire dédiées

à cette hypothèse ont révélé des avis qui n'étaient pas forcément ceux attendus, car il s'avère que la majorité des apprenants ne le perçoivent pas comme une difficulté à prendre en compte. De fait, voici les deux questions concernées ainsi que les réponses obtenues :

	<i>Q15 : Pensez-vous qu'il est difficile de progresser ensemble dans une classe ?</i>	<i>Q18 : Y a-t-il des règles de grammaire que vous avez trouvé difficile à comprendre quand elles ont été vues en classe, et que vous avez seulement réussi à maîtriser plus tard ?</i>
Oui	1	4
Non	9	9
Je ne suis pas sûr(e)	6	3
Total	16	16

Tableau 16: Questions fermées sur la progression en groupe

Les réponses à la question 15 montrent que seul un apprenant sur seize considère que l'apprentissage d'une langue en groupe est une difficulté, tandis que neuf d'entre eux sont catégoriques sur le fait que ça ne l'est pas. Plus de la moitié des interrogés ne montre donc aucune ambiguïté : selon eux, la progression en groupe ne pose pas de difficulté dans leur apprentissage personnel. Il apparaît dès lors que, de manière générale, les apprenants ne considèrent pas que leur rythme personnel d'acquisition entre en conflit avec la progression proposée en classe à tous les apprenants en même temps.

Par ailleurs, le seul apprenant ayant reconnu la difficulté a fourni une explication en question 16 (*Si oui, expliquez pourquoi*) : « Parce que quelqu'un a un niveau différent » (apprenant 2 B1). Il n'est pas entièrement clair si l'apprenant souhaitait exprimer que les apprenants d'une même classe ont, de manière générale, tous un niveau différent, mais cela est probable. Nous avons aussi obtenu deux autres réponses à cette même question, fournies cette fois par deux apprenants ayant répondu par « je ne suis pas sûr(e) » à la question 15 : l'un d'eux a écrit que « ça dépend des niveaux des étudiants (...) » (apprenant 3 B2) et donne en cela le même argument que l'apprenant précédent. L'autre apprenant, quant à lui, donne comme argument que « (...) l'âge est un élément décisif (et qu'il a) trouvé plus d'affinité en terme d'objectif et d'attitude avec ceux de même fourchette d'âges que (lui) » (apprenant 5

B2). Cet apprenant-ci prend donc en compte d'autres facteurs que les niveaux parfois disparates entre apprenants d'une même classe, et qui sont des facteurs davantage en lien avec la motivation et l'attitude globale de ses camarades, qui seraient fortement liés à l'âge de l'apprenant.

La question 18, quant à elle, avait été posée dans l'optique de confirmer - ou infirmer - l'hypothèse selon laquelle certaines formes grammaticales ne sont pas disponibles à l'acquisition à un moment donné chez un apprenant ; autrement dit, un apprenant n'est pas toujours « prêt » à assimiler un point de grammaire, mais le sera peut-être plus tard. Or, neuf apprenants ont répondu par la négative. Parmi ces neuf apprenants, six ont également répondu « non » à la question 15, tandis que les trois autres ont répondu ne pas être sûrs : ainsi, ceux qui pensent qu'il n'y a pas de difficulté particulière dans le fait de progresser en groupe, ou qui hésitent à se positionner, pensent également que la maîtrise retardée d'un point de grammaire n'est pas un phénomène qu'ils ont pu expérimenter.

Néanmoins, un quart des apprenants a répondu que ça avait été le cas. Parmi eux, trois apprenants ont donné des exemples en question 19 (« Si oui, pouvez-vous donner au moins un exemple de règle grammaticale difficile et du temps qu'il a fallu pour la maîtriser ? ») : l'un d'entre eux cite les accords et les pronoms compléments, un autre - de manière similaire - les articles et les accords (« C'est toujours la galère de savoir si on doit accorder en genre et en nombre ou pas », apprenant 5 B2). Enfin, le troisième apprenant cite les pronoms *en* et *y* (« franchement j'arrive pas à bien comprendre donc j'ai commencé de les apprendre chez moi. », apprenant 6 B2). Ce dernier exemple est intéressant, puisque l'apprenant, qui, étant au niveau B2, a dû apprendre ces pronoms plus tôt dans son apprentissage, et semble admettre ne toujours pas bien comprendre leur emploi. La maîtrise de ces points de grammaire ne semble être jusqu'à aujourd'hui que partiellement obtenue. L'apprenant cite aussi une stratégie à laquelle il a eu recours pour faciliter leur acquisition : le travail à la maison, pour compenser les difficultés en classe. Quoi qu'il en soit, cet exemple valide l'hypothèse selon laquelle certains points de grammaire peuvent être plus difficilement acquis et constituent un obstacle pour l'apprenant. Néanmoins, l'exemple cité ne nous dit pas avec certitude si l'apprenant a fini par acquérir ce point. Or, l'objectif de la question était d'obtenir le témoignage d'apprenants selon lequel un point de grammaire n'avait pas été acquis au niveau attendu, mais seulement à un niveau plus avancé. Les résultats généraux obtenus à cette question ne sont donc pas concluants.

3.5. Les stratégies mobilisées par les apprenants pour aider à l'acquisition d'un point de grammaire

Il s'agit dans cette dernière sous-partie d'examiner les réponses à la question ouverte B20 : « Citez au moins deux choses qui vous aident, seul et/ou en classe, à retenir et/ou maîtriser plus vite un point de grammaire (précisez seul ou en classe) ». Cette question a été posée dans le but de déterminer les stratégies mobilisées par les apprenants pour assimiler plus vite un point de grammaire vu en classe. Voici les dix réponses obtenues en tout :

- « Des exercices et des révisions » (apprenant 3 B1)
- « Parler avec mon copain, site internet » (apprenant 4 B1)
- « Etudier et exercices. Lire petits textes » (apprenant 5 B1)
- « Des exercices en ligne (TV5Monde) » (apprenant 3 B1-B2)
- « Utiliser un autre livre qui explique plus clairement. Pratiquer et faire des phrases. » (apprenant 4 B1-B2)
- « Les révisions et les examens » (apprenant 1 B2)
- « Faire des exercices à l'oral et à l'écrit, prendre des notes et les relire constamment.» (apprenant 2 B2)
- « En classe : explication en détail des règles de grammaire + des exercices, seul : faire beaucoup des exercices. » (apprenant 3 B2)
- « Diversifier les ressources d'apprentissage de grammaire. » (apprenant 5 B2)
- « Quand le prof déterminait transparentement usage de grammaire. » (apprenant 6 B2)

Un mot-clé revient très souvent : les exercices. C'est donc la stratégie à laquelle la majorité des apprenants a recours, tant en classe qu'à la maison. Deux apprenants mentionnent les révisions et deux autres mentionnent le fait d'avoir recours à plusieurs « ressources d'apprentissage » de la grammaire (apprenants 5 B2 et 4 B1-B2), ce en variant le matériel utilisé. Les réponses obtenues sont loin d'être inattendues ou surprenantes et ne demandent que peu de commentaires de notre part.

Pour conclure, il convient de rappeler que ce questionnaire à destination d'apprenants était simplement destiné à récolter leurs avis personnels ; les réponses sont donc subjectives et sujets à des interprétations différentes selon le regard porté sur les questions. L'objectif était de comprendre leur point de vue sur la progression en groupe et les rythmes d'acquisition, et les réponses obtenues sont claires à ce niveau-là : globalement, les apprenants interrogés ne considèrent pas que le fait de devoir progresser en groupe constitue une difficulté. L'analyse

de leurs réponses a par contre révélé quelques points intéressants en mettant à jour l'unanimité concernant :

- l'envie que l'enseignant aborde et explique des points de grammaire qui les intéressent, même s'ils ne sont pas de leur niveau ;

- l'intérêt pour les révisions régulières ;

- l'existence bien réelle de périodes de stagnation.

Pour conclure cette partie dédiée aux analyses du corpus de travail, nous posons que le premier axe de recherche, soit l'analyse de manuels, s'est bien avéré appuyer notre problématique concernant la disparité entre les apports des recherches en acquisition et les contenus de manuels, tandis que les deux autres axes de recherche – les entretiens et les questionnaires – ont fourni un grand nombre de pistes différentes que nous synthétiserons dans la conclusion suivante.

Conclusion

Ce mémoire a pris pour hypothèse de départ la conciliation difficile entre la progression pédagogique et la progression d'apprentissage dans le cadre de la grammaire. Nous sommes pour cela partis du constat que les rythmes d'acquisition de l'apprenant diffèrent de la progression établie par l'enseignant en nous appuyant sur les recherches faites par les théories de l'acquisition. L'enjeu qui est apparu était de reconnaître les moyens auxquels l'enseignant pouvait avoir recours pour réduire cette divergence dans un contexte d'apprentissage en classe. De plus, nous avons réduit ce questionnement à l'apprentissage du français en France, dû au contexte du stage entrepris pour cette recherche.

Pour tenter de valider cette hypothèse, nous avons eu recours à trois axes de recherche : le premier axe concerne l'analyse de manuels utilisés par l'institut dans lequel s'est déroulée notre recherche et a permis de confirmer l'hypothèse que les contenus grammaticaux proposés par les manuels ne reflètent que rarement les résultats obtenus par les recherches en acquisition. Les leçons sont par conséquent souvent saturées de règles grammaticales concernant un grand nombre de cas d'utilisation, ce qui se révèle peu favorable à l'acquisition. L'intervention pédagogique de l'enseignant s'avère donc nécessaire, comme l'ont fait remarquer certaines enseignantes (il faut rappeler pourtant que le manuel de *Grammaire Essentielle* se destine aussi à des apprenants autonomes, qui seraient donc privés d'une telle intervention). Ainsi, il revient à l'enseignant de faire le tri parmi tous les éléments mentionnés dans la leçon afin de ne pas surcharger cognitivement l'apprenant. Cette étape délicate concerne directement l'élaboration de la progression pédagogique mais demande néanmoins une certaine connaissance des apports des recherches en acquisition, ce qui pose une limite à cette stratégie.

Le deuxième axe concerne les représentations que se font les enseignantes de la progression grammaticale. Les entretiens conduits ont permis de dégager les trois pistes suivantes, qui nous sont apparues comme les plus intéressantes, comme stratégies possibles pour tenter de prendre en compte la progression du côté des apprenants :

- l'enseignant doit être prêt à accueillir des phases de stagnation chez ses apprenants, car elles s'avèrent être souvent inévitables. Les raisons peuvent être diverses, car il peut s'agir d'une fatigue liée au parcours intensif d'apprentissage et d'un trop-plein d'informations, mais aussi d'une baisse de motivation temporaire ou d'une difficulté à mettre en pratique toute la théorie accumulée. Dans tous les cas, la propension des apprenants à reconnaître une ou des périodes de stagnation invite à s'interroger sur une possible nécessité pour l'enseignant de la prendre en compte en la normalisant. Il s'agit dès lors pour l'enseignant d'apprendre à différencier les périodes de stagnation temporaires, dues à de telles raisons, de stagnation davantage liée à la fossilisation des connaissances et d'une absence de progrès notable. Cette tâche n'est pas aisée et demande davantage de recherche sur le sujet. Néanmoins, l'enseignant peut tenter de banaliser ces phases en ouvrant le dialogue avec ses apprenants et en tentant de ne pas les décourager avec de mauvaises notes ou des remarques visant à commenter sur une progression jugée insuffisante.

- l'enseignant ne doit pas hésiter à mentionner des formes grammaticales nouvelles qui seront abordées plus tard dans le parcours des apprenants, l'objectif étant de faciliter l'acquisition de ces points de grammaire lorsqu'ils devront être traités. De fait, proposer quelques explications « en passant » d'un point de grammaire encore inconnu a plusieurs avantages : nourrir la curiosité des apprenants en leur donnant un avant-goût de ce qu'il leur reste à découvrir, et surtout faire en sorte qu'une fois que la leçon devra être introduite, les apprenants se seront déjà fait une idée du point de grammaire et seront donc plus à même de l'assimiler. Néanmoins, on peut se demander si cette stratégie fonctionne avec tous les niveaux de langue ; sans doute est-ce une stratégie qui s'adapte le mieux aux niveaux intermédiaires (autour du niveau B1).

- l'enseignant doit s'interroger sur la pertinence d'introduire de trop nombreuses règles à la fois pour un point de grammaire. Pour illustrer cette stratégie, nous pensons à l'exemple du subjonctif, détaillé par l'enseignante 2, qui morcelle la leçon sur une grande période de temps, en commençant simplement par la conjugaison, puis en abordant petit-à-petit les différentes utilisations possibles.

Enfin, le troisième axe a permis d'interroger le point de vue des apprenants eux-mêmes et ont pu soulever les trois stratégies possibles suivantes :

- l'importance de revenir régulièrement sur les points de grammaire déjà travaillés, en variant à chaque fois les contextes d'emploi et la manière de travailler le même point. Ceci permet de raviver, d'entretenir et peut-être même d'approfondir les connaissances déjà acquises.

- en contexte homoglotte, l'enseignant peut tenter de rendre les apprenants plus conscients de leur acquisition en dehors de la salle de classe. Ceci pourrait se faire à travers des exercices multiples ; cette stratégie est donc un élément qui appelle à être davantage exploré que dans ce mémoire. De fait, il apparaît contre-productif d'ignorer l'acquisition non guidée en la séparant de la progression pédagogique mise en place par l'enseignant. On peut ainsi se demander si la progression pédagogique doit être la même partout, que ce soit en contexte homoglotte ou hétéroglotte. L'enseignant qui enseigne en France pourrait par exemple davantage faire attention à l'interlangue de l'apprenant (en relevant les occurrences grammaticales qui apparaissent déjà sans avoir été encore travaillées en classe) ou demander régulièrement aux apprenants de mentionner des points de grammaire inconnus qu'ils ont rencontré, suite à quoi l'enseignant peut adapter au besoin les contenus d'enseignement.

- de même, l'enseignant devrait pouvoir être prêt à accepter d'expliquer des points de grammaire plus avancés que le niveau actuel de ses apprenants s'ils en font la demande ou expriment un intérêt particulier. Il ne s'agit pas dans ce cas d'avancer la leçon plus que tôt que prévu mais de travailler avec leur curiosité comme avec leur processus d'acquisition non guidée.

Ces quelques propositions de stratégies à mettre en place découlent directement des témoignages des apprenants comme des enseignantes de l'institut. Ainsi, le travail mené repose en très grande partie sur des données relatives à de multiples points de vue et témoignages, par définition subjectives. En cela, les résultats que nous avons pu obtenir devraient être encore appuyés et approfondis par un travail d'observation et d'analyse objectives. Ainsi, nous aurions pu par exemple conduire l'analyse de copies d'apprenants, ou encore conduire une analyse de l'interlangue d'un apprenant en particulier, en le suivant sur plusieurs sessions.

De plus, l'analyse de manuels qui a été faite dans ce travail était destinée à être plus étoffée, car il était prévu à l'origine de faire une analyse comparée sur deux niveaux au moins. Cette analyse plus fournie aurait permis d'enrichir les résultats obtenus. Quant aux questionnaires destinés aux apprenants, nous ne sommes pas entièrement satisfaits des résultats qu'ils ont pu fournir, ce qui a trait à la méthode choisie : de fait, nous avons cherché

à faire une analyse majoritairement quantitative, ce qui limite la possibilité d'analyses approfondies selon nous. D'autres méthodes auraient pu être adéquates, comme mentionnées plus haut.

En ce qui concerne les questions soulevées en début de ce travail, les résultats obtenus ont en grande partie su les conforter. Néanmoins, nous avons rencontré un élément inattendu lorsqu'il est apparu qu'une majorité d'apprenants ne considérait pas la progression en groupe comme étant une difficulté. Or, notre problématique repose sur la supposition contraire. C'est pourquoi nous avançons que notre problématique aurait peut-être gagné à être reformulée, ce qui a provoqué quelques hésitations au cours de l'écriture de ce mémoire.

Pour conclure, nous avons tenté de proposer un angle de recherche en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire en milieu homoglotte et la manière d'organiser sa progression. Nos conclusions sont nombreuses, ce qui est dû au fait que le sujet choisi reste tout de même vaste, et elles demandent encore beaucoup d'approfondissement pour chacune d'entre elles. Néanmoins, nous espérons que ces conclusions soulèveront quelques pistes pour ses lecteurs s'ils sont concernés par l'enseignement du *FLE* en France dans un contexte similaire à celui présenté dans ce mémoire.

Bibliographie

- Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant). Textes et références*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Paris, Didier.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris, Didier.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*, Paris, Clé.
- Besse, H. (2001). « Propositions pour une typologie des méthodes de langues », Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne], 26 | mis en ligne le 04 septembre 2014, consulté le 27 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/2063> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.2063>
- Borg, S. (2003). Chapitre 3. Les méthodologies à la croisée de la notion de progression. In : Paul Rivenc (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3: La méthodologie* (pp. 51-61). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Borg, S. (2001). *La notion de progression*. Paris, Didier.
- Bruley, C. (2012). Quelle progression en termes de compétences grammaticales pour les niveaux avancés ? In : Valetopoulos, F., & Zajac, J. (2012). *Les compétences en progression : Un défi pour la didactique des langues*. Université de Varsovie, pp. 253-268. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02511456>.
- Chiss, J.-L. (2000). La progression, un problème typiquement didactique. In : Coste, D. ; Véronique, G.-D. (éd.) (2000). *La notion de progression* (pp. 67-70). Saint-Cloud: ENS Éditions.
- Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg. Consulté à l'adresse : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Corder, S.P. (1980a). Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs, *Langages*, 57, 17–28. Traduction de « Idiosyncratic Dialects and Error Analysis », dans IRAL , vol. IX (2), 1971, pp. 147-160, Heidelberg, Julius Gross Verlag.
- Corder S. P. (1980b). La sollicitation de données d'interlangue. In: *Langages*, 14^e année, n°57. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, sous la direction de Clive Perdue et Rémy Porquier. pp. 29-38. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1835>
- Corder S. P. (1980c). Que signifient les erreurs des apprenants ?. In: *Langages*, 14^e année, n°57. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, sous la direction de Clive Perdue et Rémy Porquier. pp. 9-15. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1833>

- Cuq, J-P. ; Gruca, I. (2017 4^e éd.) [2002 1^e éd.] . *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde* (4e édition). Presses universitaires de Grenoble.
- Ellis, R. (1993). The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 27(1), 91-113. <https://doi.org/10.2307/3586953>
- Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français », *Linx* [En ligne], 49 | 2003, mis en ligne le 18 mars 2011, consulté le 26 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/linx/562> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.562>
- Glaud, L., Lannier, M., Loiseau, Y. (2015). *Grammaire essentielle du français A2*. Paris : Didier.
- Heu, É., Abou-Samra, M., Braud, C., Brunelle, M., Perrard, M. et Pinson, C. (2016). *Édito A2. Méthode de français*. Paris : Didier.
- Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie *acquisition / apprentissage* en didactique des langues, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIII N° 2 | 2014, mis en ligne le 09 juin 2014, consulté le 20 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4385> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.4385>.
- Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning : Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 129-140. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S0272263105050084>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning* (Reprinted). Oxford: Pergamon.
- Matthey, M. & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : Enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (21), 203-223. <https://doi.org/10.4000/aile.4549>
- Chartrand, S.-G. (dir.) (1995). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal, Logiques.
- Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (41), 5-34.
- Pienemann, M. (1989). Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52-79. <https://doi.org/10.1093/applin/10.1.52>
- Porquier, R. (1974). *Progression didactique et progression d'apprentissage : quels critères ?* Études de linguistique appliquée n° 16, 105-111.
- Porquier, R. (1995). *Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours*. Études de linguistique appliquée n° 98, 92-102.

Porquier, R. (2000). *La notion de progression en langue étrangère*. In : Coste, D. ; Véronique, G.-D. (éd.) (2000). *La notion de progression* (pp. 67-70). Saint-Cloud: ENS Éditions.

Puren, C. (2013) « Méthodologie de la recherche en DLC. Mettre en œuvre ses méthodes de recherche » (chapitre 5, cours en ligne), URL : <https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-m%C3%A9thodes-de-recherche/> (dernière consultation le 02.03.2022).

Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education & Formation*, Université de Mons, pp.129-142.

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Ophrys.

Robert, J.-P., Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris, Ophrys.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL : International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, n° X, 3, p. 209-231.

Véronique, D. (2005). *Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère*, AILE 23, pp. 9-41. DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1707>.

Véronique, D. (dir.), Prodeau, M., Carlo, C., Kim, J.-O., & Granget, C. (2009). *Acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris, Didier.

Watorek, M. ; Wauquier-Gravelines, S. (2016). Diversité d'approches et de méthodes en acquisition des langues secondes. *Revue française de linguistique appliquée*, (2), 5-17.

Sitographie

Histoire et contexte de développement du CECR. *Conseil de l'Europe*. URL : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/history>

Les niveaux du CECR. *Conseil de l'Europe*. URL : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

Descriptions de niveaux de référence (langue par langue). *Conseil de l'Europe*. URL : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions>

Suso López, Javier (2001). Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE, Universidad de Granada. Disponible sous : <http://flenet.unileon.es/grilles2.html> (dernière consultation le 12.06.2022).

Table des figures et tableaux

Index des figures

Figure 1: Schéma de la progression cumulative selon Bérard (1991 : 43).....	11
Figure 2: La progression en spirale selon Bérard (1991 : 43).....	12
Figure 3: La théorie du moniteur selon Krashen (1981 : 2).....	23
Figure 4: L'interlangue selon Corder (1980a : 20).....	25

Index des tableaux

Tableau 1: Les forces de centration autour de la notion de progression adoptées par les différents courants méthodologiques selon Borg (2011 : 101).....	10
Tableau 2: Tableau comparatif des manuels analysés dans le mémoire.....	38
Tableau 3: Profil des enseignantes de l'institut Stralang.....	40
Tableau 4: Codage et durée des entretiens semi-directifs.....	43
Tableau 5: Description des questionnaires collectés.....	44
Tableau 6: Progression grammaticale dans le manuel Édito A2 (2016), Didier.....	48
Tableau 7: La répartition par niveaux de langue des contenus grammaticaux de la méthode Édito A2 selon les descripteurs complémentaires du CECR.....	50
Tableau 8: Progression grammaticale dans le manuel Grammaire Essentielle A2.....	53
Tableau 9: Questions fermées sur l'apprentissage en contexte homoglotte.....	72
Tableau 10: Question fermées sur l'introduction par l'enseignant de points de grammaire plus avancés que le niveau actuel des apprenants.....	74
Tableau 11: Questions fermées sur l'utilité des révisions en classe.....	75
Tableau 12: Question fermée sur l'utilité des révisions en classe.....	75
Tableau 13: Question fermée sur la stagnation dans l'apprentissage.....	76
Tableau 14: Question à choix multiples sur la stagnation dans l'apprentissage.....	77
Tableau 15: Question à choix multiples sur les raisons attribuées à la stagnation dans l'apprentissage.....	77
Tableau 16: Questions fermées sur la progression en groupe.....	78

Annexes

Annexe 1 : Document sous droits non diffusable

Annexe 2 : Document sous droits non diffusable

Annexe 3 : Document sous droits non diffusable

Annexe 4 : Grille d'analyse de manuels pour la progression grammaticale

Critères d'analyse		Détails
Niveau et apprenants visés		<ul style="list-style-type: none"> - niveau visé ? - manuel destiné à être utilisé seul et/ou en classe ? - Pour quel type d'apprenants (âge, nationalité) ?
Méthodologie de référence	Type de progression	<ul style="list-style-type: none"> - progression en spirale ou linéaire ? - un point de grammaire correspond-il à une leçon ou est-il étalé sur plusieurs leçons ?
	Type de grammaire	<ul style="list-style-type: none"> - grammaire inductive/déductive, explicite/implicite ?
	Regroupements des éléments grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> - approche morphosyntaxique ou notionnelle-fonctionnelle ? - les éléments grammaticaux sélectionnés correspondent-ils aux descriptions des niveaux de référence du <i>CECR</i> ?
Structure du manuel	Plan général, chapitres et leçons (sommaire)	<ul style="list-style-type: none"> - combien de chapitres et combien de leçons dans chaque chapitre ?
	Révisions, récapitulations	<ul style="list-style-type: none"> - y a-t-il des révisions et/ou des récapitulations régulières ?
Progression au sein du manuel	Critères de progression	<ul style="list-style-type: none"> - du simple au difficile, du connu au moins connu, du plus utilisé au moins utilisé, du semblable au différent ?
	Réactivation des acquis	<ul style="list-style-type: none"> - les acquis sont-ils ré-exploités ?
Progression au sein d'une leçon		<ul style="list-style-type: none"> - les règles de grammaire sont-elles présentées de manière exhaustive ou un choix est-il fait dans les règles abordées ?

Annexe 5 : Guide d'entretien sur le sujet de la progression grammaticale

Progression d'enseignement* et progression d'apprentissage*

**La progression d'enseignement désigne la progression instaurée par l'enseignant, qui établit un programme.*

**La progression d'apprentissage désigne les progrès réels de l'apprenant, qui ont à voir avec son parcours d'acquisition.*

1) Faites-vous une différence entre la progression pédagogique et la progression d'apprentissage ?

2) Pensez-vous que vous prenez en compte / qu'il est possible de prendre en compte la progression d'apprentissage en tant qu'enseignant(e) ?

3) Selon vous, quelles sont les difficultés à prendre en compte ces deux formes de progression ?

Par exemple : les contraintes de temps et de programme que doit respecter l'enseignant, le besoin de respecter la cohésion du groupe et donc ne pas pouvoir s'attarder sur la manière de progresser propre à chacun,

4) Y a-t-il des stratégies à mettre en place pour prendre en compte la progression d'apprentissage ?

Par exemple : revenir régulièrement sur des points de grammaire considérés comme acquis, faire le tri dans les contenus des manuels (ne pas toujours respecter l'ordre de présentation des éléments), laisser de côté certains éléments présentés dans le manuel, mentionner des points de grammaire tôt dans l'apprentissage alors qu'ils ne seront vus que plus tard pour les familiariser en amont avec ceux-ci, adapter au besoin le programme selon les formes acquises hors de la classe (les apprenants en France continuent souvent d'apprendre hors de la classe et peuvent être curieux de formes grammaticales qui ne doivent être vues normalement que plus tard dans leur apprentissage),

La progression en spirale

5) Quelle est selon vous la définition de la progression en spirale et quels en sont les bénéfices ou les limites selon vous ?

Il n'y a pas de mauvaise réponse !

revenir régulièrement sur les acquis pour les enrichir et les approfondir

faire régulièrement des révisions

prendre en compte des phases possibles de stagnation et de régression dans l'apprentissage

Autre

6) Pensez-vous que la manière dont vous préparez vos cours de grammaire et le programme mensuel correspond à une progression en spirale ?

7) Quelles sont les ressources et documents que vous utilisez pour vous aider à organiser au mieux votre progression (le manuel, le programme de l'école, le CECRL avec les référentiels, autres méthodes ...) ?

La mise en place du programme mensuel

8) Planifiez-vous le programme mensuel de manière stricte ou vous adaptez-vous aux besoins ou aux envies des apprenants ?

9) Cela change-t-il selon les groupes de niveaux de langue ?

10) Comment sélectionnez-vous les points de grammaire à inclure dans le programme ?

11) Vous arrive-t-il de présenter un point de grammaire plus tôt que prévu car l'apprenant l'a rencontré hors de la classe (demande explicite de sa part et/ou apparaît déjà dans son interlangue*) ?

L'interlangue est le système linguistique propre à un apprenant donné lorsqu'il apprend une langue étrangère.

Les manuels de grammaire

12) Y a-t-il un manuel de grammaire que vous préférez dans sa présentation de la progression parmi ceux proposés par l'institut ? Pourquoi ?

13) Suivez-vous à la lettre les éléments de grammaire présentés dans le manuel au sein d'une leçon, ou faites-vous une sélection ? Si oui, selon quels critères ?

14) Comment choisissez-vous l'ordre dans lequel les points de grammaire indiqués dans le programme apparaîtront au sein de la session ? Suivez-vous le même ordre d'apparition que dans le manuel ?

Mesurer la progression de l'apprenant : interlangue et traitement de l'erreur

15) Considérez-vous qu'un point de grammaire est acquis seulement si l'apprenant est capable de le réutiliser en production (orale ou écrite) ? Si oui, est-ce de cette manière que vous mesurez la progression grammaticale d'un apprenant ?

16) Si non, quelles stratégies mettez-vous en place pour la mesurer ? (évaluations formatives régulières, analyse de l'interlangue de l'apprenant, ...)

17) Comment traitez-vous les erreurs grammaticales des apprenants : à l'oral et/ou à l'écrit, les corrigez-vous systématiquement ou seulement les erreurs qui devraient déjà être acquises ?

18) Quand vous les corrigez, de quelles manières le faites-vous (individuellement, collectivement, au tableau ...)?

Annexe 6 : Transcription des entretiens menés avec les enseignantes de l'institut

Entretien 1 :E1

E1 : 01-50

Enquêteur : Alors, progression d'enseignement et progression d'apprentissage. C'est donc la première section. Ce que j'aimerais savoir pour commencer, c'est est-ce que toi, en tant qu'enseignante, tu fais la différence entre la progression pédagogique et la progression d'apprentissage ? Ou bien si tu as découvert ces termes, là, avec ce questionnaire ?

Interviewée : Euh, alors oui, je pense que je fais une différence, je pense pas avoir utilisé ces termes avant, mais moi dans mon travail, je fais la différence entre progression pédagogique et progression d'apprentissage.(...)

Enquêteur : D'accord. Est-ce que tu penses qu'il est possible de prendre en compte la progression d'apprentissage, qui est donc la progression du point de vue de l'apprenant, la progression personnelle de l'apprenant ?

Enseignante : Ah oui, je pense que c'est possible, mais dans la limite des moyens dont on dispose en tant qu'enseignant. Enfin ça dépend de l'effectif d'un groupe ... si on a un apprenant en cours particulier, c'est plus facile que si on a un groupe d'étudiants, de prendre en compte chaque profil d'apprentissage.

Enquêteur : Oui. Mais au sein d'un groupe, tu penses que c'est possible ?

Enseignante : C'est ... c'est possible, jusqu'à une certaine limite peut-être.

Enquêteur : D'accord. Est-ce que toi, personnellement, tu estimes que dans ta pratique d'enseignant, tu le prends vraiment en compte ?

Enseignante : J'essaie. J'essaie. J'en suis consciente, donc j'essaie de prendre en compte les ... la progression de chacun, mais je suis pas sûre d'y arriver. (...) C'est possible dans l'absolu, tout est possible, mais ça peut être compliqué à être mis en place ... (hésite).

Enquêteur : Et donc, des difficultés possibles ? Donc, moi j'ai suggéré par exemple les contraintes de temps et de programme.

Enseignante : Oui, par exemple. Les contraintes de temps, euh, aussi au niveau des étudiants eux-mêmes, ils ont leurs propres contraintes, ils doivent passer parfois des examens, ou ...

Enquêteur : Oui. Et est-ce que tu trouves que le besoin, comme j'ai suggéré, de respecter la cohésion du groupe, c'est une difficulté aussi ? Le fait que chacun doit suivre la même progression finalement ? Chacun doit progresser ensemble. (...)

Enseignante : Euh, oui, bien sûr, parce qu'il y en a qui avanceront plus vite que d'autres, donc certains peuvent se sentir, euh ... lésés, peut-être, par rapport à leur apprentissage, donc faut essayer un maximum de euh ... à la fois de différencier mais aussi de les amener vers un ... un programme commun, une progression commune.

E1 : 55-65

J'ai toujours eu des groupes dans lequel y avait de l'entraide, du soutien (...) Donc, y avait pas que moi, en fait, qui prenait en compte la progression des autres, c'est-à-dire que les autres étudiants cherchent aussi à s'aider souvent (...) donc ils voient qu'ils progressent pas de la même manière et (...) ils aident l'enseignant.

E1 : 75-78

Enquêteur : Et donc ça t'arrive d'être avec un niveau vraiment avancé, donc je sais pas, B1, B2, et là tu te rends compte qu'il y a quelque chose qu'ils doivent connaître depuis le niveau A1, A2, et tu te dis « je refais » ?

Enseignante : Oui. Ça m'est arrivé, oui.

E1 : 88-94

Enquêteur : Mmh. Et donc, au sein du manuel, par rapport à l'ordre de présentation des éléments de grammaire, tu fais pas ça dans l'ordre ?

Enseignante : Non, je pioche, je pioche. Ben, surtout en fonction des besoins aussi des apprenants. Parce que, ça dépend de leurs besoins aussi. Y en a qui vont être là pour simplement, parce qu'ils sont (inaudible) ils ont envie d'apprendre la langue, donc si c'est simplement pour pouvoir communiquer, où que je vais essayer de sélectionner des choses par rapport à ... (inaudible) pour communiquer dans la vie de tous les jours, d'autres qui vont pouvoir faire des études, donc là c'est d'autres points de grammaire ... Mais toujours en essayant de respecter un ... une certaine cohésion.

E1 : 98-103

Honnêtement, je fais pas tous les points du manuel, dans le sens où c'est des choses qu'ils acquièrent automatiquement dans leur apprentissage (...) que ce soit en classe ou à l'extérieur, même. Ils vont acquérir des notions, en fait, sur lesquelles on est pas obligés de revenir précisément en grammaire, parce qu'ils l'ont acquis dans leur pratique de la langue.

E1 : 123-137

Enquêteur : D'accord. Alors, passons à la progression en spirale. Alors, qu'est-ce que ça évoque, pour toi, la progression en spirale ?

Enseignante : Euh, ben pour moi, le, le euh ... je fais référence à mon imaginaire, on va dire, pour moi, la progression en spirale, ben c'est partir d'un point central, et de construire la progression autour d'une base, en fait, et d'élargir, comme une spirale, à partir d'un point central.

Enquêteur : D'accord.

Enseignante : Pour moi, c'est ça.

Enquêteur : Donc pour toi, ça fait plutôt écho à quel point ? Peut-être tous les points, peut-être aucun point que j'ai suggéré ?

Enseignante : Et ben oui, ça fait écho à « revenir régulièrement sur les acquis », faire vraiment (l'enseignante mime le geste de la spirale), on va pas voir mes gestes (rire). Oui, vraiment cette idée de prendre un point, faire en sorte qu'il soit bien acquis avant de continuer vers la suite, d'aller plus loin, voilà, et peut-être ça suggère de revenir sur des acquis pour les enrichir, les approfondir, et avant d'avancer sur d'autres points ... « Faire régulièrement des révisions », aussi, je pense que c'est lié.

E1 : 149-151

Y a un palier, comme ça, niveau débutant on progresse très vite, niveau A2, B1 on commence à stagner ; stagner sans forcément stagner. C'est assimiler, peut-être, plus en profondeur les connaissances (...)

E1 : 185-192

Enquêteur : Mais est-ce que tu penses que c'est bénéfique de faire régulièrement des révisions ?

Enseignante : Euh, oui. Je pense. Après, est-ce qu'il y a des choses comme faire trop de révisions (rire) ? Peut-être, hein.

Enquêteur : Oui, peut-être.

Enseignante : Le trop, parfois, c'est l'ennemi du bien. Peut-être trop de révisions... Justement peut-être trop de révisions, ça peut peut-être donner l'impression aux étudiants qu'ils stagnent ! (...) Et ça peut peut-être avoir l'effet inverse.

E1 : 237-269

Enquêteur : D'accord. Et enfin, est-ce que, à quoi t'as vraiment recours pour organiser ta progression ? Est-ce que c'est que les manuels, est-ce que c'est une combinaison, avec euh, le CECR, avec d'autres méthodes ? (...)

Enseignante : Euh, alors, étant débutante, je m'aide aussi beaucoup de l'expérience de mes pairs, des autres professeurs. Euh, je me base en fait sur les manuels. Moi, ce que j'aime bien faire, c'est prendre édito, parce que j'aime bien lier toutes les compétences de communication avec un point de grammaire, et dans édito, comme c'est une méthode, on voit, y a une partie communication et les points de grammaire qui sont développés dans, pour répondre à l'objectif, la compétence de communication à acquérir. Pareil pour le vocabulaire, tout ça. Donc je me base, pour faire la progression, sur la méthode, parce que la progression, au-delà de la grammaire, euh ... je vais pas faire des points de grammaire au hasard. Faut que ça réponde quand même à des besoins de communication derrière, euh, des objectifs plus larges. Après, je m'aide de mes collègues, alors euh, en posant des questions, qu'est-ce qu'elles font à ce niveau-là, euh ... Donc l'expérience de mes collègues et la méthode d'érito.

Enquêteur : D'accord. Donc ça t'arrive pas de regarder le CECR en te disant « ah, ça, ils sont censés le faire à ce niveau-là ... »

Enseignante : Ça m'arrive. On a aussi le référentiel de l'Alliance française, le petit livre noir, le Cadre Européen, je l'ai chez moi, c'est le référentiel des programmes de l'Alliance française. Donc ça te dit pour la compétence ... Ben t'as, c'était encore lire, écrire, pour la compréhension écrite, à ce niveau-là, on voit tel point de grammaire, tel point de vocabulaire, telle compétence de communication ... Donc je m'aide de ...

Enquêteur : Donc ça t'arrive de le regarder et tu te dis « ah, ça il faut que je le fasse quand même ... »

Enseignante : Ouais, alors je regarde ce référentiel, parce que le CECR, c'est pas toujours ... Ça m'arrive, mais pas toujours, parce que ça reste euh, ça offre pas forcément de concret, de concrètement qu'est-ce qu'on fait en classe pour ... Tandis qu'un livre comme ça de référentiel des programmes, qui parle du CECRL, mais qui est quand même plus pratique, on va dire, je préfère utiliser ce genre d'outils.

Enquêteur : D'accord.

Enseignante : Même si, bon, j'ai fait un master de didactique, j'ai des connaissances du CECR, voilà. Le CECR, c'est pas toujours très concret. Faudrait d'ailleurs que je vois à quel point le référentiel des programmes correspond au CECR ... C'est vrai que pour la grammaire, c'est pas l'outil vers lequel je me tourne, c'est plutôt pour les objectifs communicationnels.

E1 : 275-289

Enseignante : Euh ... Moi, dans la pratique, en général, je suis pas quelqu'un qui est millimétré. J'aime pas être trop préparée. J'aime bien être bien préparée, mais pas trop, parce que pour le coup, je pense que le trop est l'ennemi du bien. Parce que si, euh, si on se retrouve face à des questions, si on est trop préparé, on va être dans le cadre et on pas pas savoir, enfin ça va être une catastrophe.

Enquêteur : Mmh.

Enseignante : Donc, euh, déjà je m'adapte par rapport au bilan du mois d'avant, pour voir si y a des choses qui méritent d'être revues.

Enquêteur : Ah oui.

Enseignante : Euh, déjà y a ça.

Enquêteur : Donc là, ce serait des révisions, en soi.

Enseignante : Voilà, des révisions, pour vraiment revoir des points qui n'ont pas été compris, euh, donc déjà le bilan. Je vois à partir de là ce qu'ils ont acquis, ce qu'ils ont pas acquis, et si besoin, donc ... Y a des degrés d'acquisition. De temps en temps, enfin, je vais pas forcément revenir dessus le mois prochain. J'y reviendrai, mais de manière détournée. Mais ça fera pas l'objet d'un point de grammaire dans mon programme.

E1 : 294-300

Si en classe, comme là je vois qu'ils ont envie de faire des phrases au passé ... ça tombe bien parce que c'était prévu dans le programme, mais j'aurais peut-être ajusté le programme si ça avait pas été le cas. (...) Ça marche aussi beaucoup à la motivation. Si je vois qu'ils ont envie de faire quelque chose, de voir quelque chose, je vais essayer de leur donner ce qu'ils ont envie.

E1 : 349-365

Enquêteur : Mais sinon, la question 11 (...), on en parlait justement, donc, il t'arrive, c'est ce que tu viens de dire, de présenter un point de grammaire pas forcément plus tôt que prévu, mais en tout cas ... Parce que par exemple les adjectifs possessifs, tu voulais de toute façon les faire, mais c'est vrai que tu t'es dit « ils les utilisent déjà, donc il faut le faire ».

Enseignante : Voilà. C'est-à-dire qu'ils m'ont pas forcé la main, mais étant donné que j'étais indécise par rapport à quand j'allais aborder ce point, c'était l'occasion. J'ai saisi l'opportunité pour le faire.

(...)

Enquêteur : Tu regardes un peu ce qui apparaît déjà dans leur manière de parler, et tu te dis « ah, il est peut-être temps de faire ça » ...

Enseignante : Oui. Comme le passé, hein, je vois bien qu'ils essaient de faire des phrases au passé. Mais là, je vais pas le faire tout de suite, parce que je considère qu'il faut qu'ils acquièrent d'abord le présent ; y a quand même des choses à faire avant. Et j'en suis consciente, et je vais pas toujours faire parce que, enfin en fonction de.

E1 : 499-506

Y a peut-être une différence, une distinction, à faire, entre ... avoir acquis la règle, connaître la règle, et ...(...) savoir l'utiliser. Entre le savoir et le savoir-faire. (...) (Le savoir) est une partie de l'acquisition.

E1 : 538-539

C'est peut-être quelque chose que je considère comme de la progression. La capacité de pouvoir se corriger.

E1 : 569-581

Enseignante : Alors, moi ils veulent que je les corrige ... Alors, si c'est lors de, euh ... à l'occasion d'exercices, par exemple d'exercices de grammaire, et je corrige beaucoup la prononciation, à leur niveau c'est ce qu'on fait beaucoup, donc je répète leurs erreurs. Par exemple, une mauvaise conjugaison, une mauvaise liaison, je répète ce qu'ils ont ...

Enquêteur : Pour qu'ils s'en rendent compte eux-mêmes.

Enseignante : Oui. Et ils corrigent. Ils se corrigent automatiquement. Je leur montre l'erreur en répétant ce qu'ils ont fait, et ils le savent, ils se corrigent. En fait, c'est un mécanisme qu'on a entre nous en fait, quand je répète, y savent qu'y a une erreur, et ça déclenche la correction. C'est comme ça que je corrige beaucoup. Bon après, je vais écrire au tableau, je vais euh, si c'est une phrase je vais écrire la phrase au tableau, voilà, demander à la classe si ils voient des choses qui clochent.

Entretien 2 : E2

Enquêteur : Alors, on va commencer par la première section, donc « progression d'enseignement et progression d'apprentissage ». Donc, je sais pas si déjà, le terme en lui-même ... tu le connaissais de nom ?

Enseignante : Si, alors, « progression pédagogique », alors je crois que moi j'utilise un autre terme, et progression d'apprentissage c'est la progression que les élèves ont. Alors, évidemment qu'y a une différence. Évidemment, c'est, il faut toujours, c'est le métier d'enseignant, d'ailleurs, toujours répéter, répéter. Le seul problème, c'est que tu peux pas refaire sans arrêt des exercices, déjà parce que ça les lasserait, et en plus nous, nous sommes dans une structure, nous ne sommes pas dans l'Éducation Nationale, nous sommes dans une structure où se sont les élèves qui paient leurs cours, donc si tu prends trop de temps à faire sans arrêt le même exercice, ils vont perdre, si tu veux, leur argent.

Enquêteur : Leur argent. En fait, ils veulent aller vite, ils s'attendent à aller vite ?

Enseignante : C'est une nécessité. Là, c'est la pandémie, donc on a pas le même public que d'habitude. D'habitude, on a souvent des élèves qui veulent rentrer en faculté. Et donc ils ont besoin d'avoir le niveau B2 assez rapidement. Hein ? Ils paient leurs cours, donc en moyenne il leur faut neuf, dix mois pour aller du A0 à B2, C1.

Enquêteur : La majorité des apprenants, ils restent aussi longtemps ? Proportionnellement ?

Enseignante : Non. Non. Mais t'en as quelques uns qui font ça. Euh ... En particulier, nous avons un partenariat avec l'Ambassade de l'Arabie Saoudite, ça tu le sais. Donc, eux, on a une obligation de résultats, avec eux. Donc tu ne peux pas t'amuser à perdre du temps, justement. Pour eux, parce que y a un contrat, mais même pour les autres élèves, qui ont payé leurs cours, tu ne peux pas passer trois mois sur la même notion. Financièrement, c'est pas possible. Ils vont râler, tu vois ? Donc il faut que tu, alors moi ce que je fais, à part les A0, où les activités vont très vite, donc t'as beaucoup d'activités le même jour, mais à partir du A2, moi une leçon de grammaire c'est sur deux jours. C'est-à-dire, là le premier jour, je fais, euh, la notion, euh, la leçon, plus les exercices ; ils ont des exercices à la maison, et le lendemain, réactivités de réemploi. Donc que ce soit expression écrite ou, euh, expression orale. Et systématiquement, quand ils ont une activité d'expression orale et qui n'a plus rien à voir avec l'activité d'apprentissage de la grammaire, systématiquement je vais les corriger. Tu vois, là on a fait la différence passé composé imparfait en début de semaine, ben là maintenant je les corrige systématiquement.

Enquêteur : Oui. Parce que pour toi, c'est acquis ?

Enseignante : Je sais qu'ils vont pas l'acquérir, c'est une notion difficile qu'ils vont pas acquérir tout de suite, mais je leur ai dit. Je leur ai dit c'est à long terme. Donc, je leur ai fait faire la leçon, le lendemain on a tout de suite fait une activité, euh, une production écrite, je les ai corrigé, et maintenant ça va être beaucoup de production écrite, que ce soit le week-end ou en classe. Et je les corrige à l'oral, que ce soit sous forme de jeu, ou lors d'une discussion. Tu vois, c'est-à-dire, à long terme ça devient de l'imprégnation. C'est-à-dire que tu fais ta leçon, mais après, systématiquement tu vas les corriger, ou tu vas revenir sur des, des corrections d'expressions écrites, d'expressions orales.

Enquêteur : D'accord. Donc tu disais qu'il faut aller très vite, et les apprenants eux-mêmes s'attendent, ils veulent aller vite. Parce qu'ils ont des contraintes ...

Enseignante : Ben oui, ils paient. Voilà, exactement. Alors, ce que je te dis, c'est par rapport à la structure. Ce sera pas la même chose dans d'autres structures. Tu vois, par exemple tu as des migrants, qui vont beaucoup plus lentement, c'est pas du tout la même chose. Et tu ne peux pas faire la leçon de grammaire telle que nous, nous la faisons, puisque les migrants ce sont des gens qui viennent bien souvent, ce sont des gens qui ont pas fait d'études. Donc tu vas pas du tout utiliser la même démarche.

Enquêteur : Mmh. Mais est-ce que, comment dire, est-ce que ça leur laisse du coup pas le temps de travailler chaque notion ?

Enseignante : C'est un peu le danger. Après, ça vient avec la pratique. C'est pour ça que je te dis que, là par exemple, ils m'ont demandé de refaire une révision sur l'impératif. Je peux pas prendre le temps de leur refaire des exercices sur l'impératif. Donc là il m'est resté par exemple dix minutes, donc je leur ai dit « il nous reste dix minutes, rapidement au tableau, réexpliquez-moi comment on forme l'impératif ». Et je m'aperçois que la difficulté, c'est pas l'impératif, ils ont très bien compris comment conjuguer l'impératif, c'est qu'ils ne connaissent pas leur présent. Et le présent, c'est le gros problème, parce que y a pleins d'irréguliers au présent. Et le présent, c'est le temps le plus complexe, avec le subjonctif, à apprendre.

Enquêteur : Le temps le plus complexe ?

Enseignante : Oui. Et en plus, c'est le temps sur lequel ils doivent se baser pour former l'impératif, pour former l'imparfait, pour former le subjonctif. Donc je leur ai fait un rappel rapide, et je leur ai dit, « vous voyez, la difficulté, c'est le présent ». Je leur ai dit « malheureusement, j'ai pas le temps, donc reprenez vos livres de grammaire ». Par contre, on a fait un jeu qui a duré dix minutes, ils devaient conjuguer les verbes à la bonne personne, mais c'est une façon de réactiver. Je réactive en faisant sans arrêt des corrections, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, ou sous forme de jeu. Mais évidemment, la progression pédagogique et la progression d'apprentissage n'est pas du tout pareil.

Enquêteur : Et est-ce que t' observes souvent que les élèves n'avancent pas à la même vitesse ?

Enquêteur : Ah, non, t'as aucune classe homogène.

Enquêteur : Et donc est-ce que c'est une difficulté pour toi ?

Enseignante : Alors, oui, c'est la difficulté majeure de notre profession. Ce qu'on oublie de dire aux élèves professeurs, c'est que la première qualité d'un enseignant, c'est même pas la pédagogie, c'est même pas la patience, c'est simplement pouvoir s'adapter, en permanence. Là ce matin, on a vu comment s'écrit le son « u » et le son « o », les différentes façons d'écrire le « u » et le « o », et je leur ai dit que y a pas de règle, vous devez apprendre comment écrire les mots, c'est à vous d'apprendre, maintenant moi je peux pas vous dire comment vous, vous devez apprendre. Je leur ai dit, « moi je suis auditive, donc quand j'apprends je suis obligée de me réciter le mot dans la tête ». Y a des élèves, ils sont visuels, donc ils leur suffit de lire le mot. Donc c'est des trucs que je leur donne, en disant, moi je peux pas vous dire comment apprendre le mot. C'est à vous de savoir comment faire. Après, tu me dis « ils ont pas tous la même vitesse d'apprentissage ». Forcément.

Enquêteur : Oui, trois heures par jour, c'est très intense.

Enseignante : Donc c'est là que rentre en compte la pédagogie différenciée. Alors, c'est un très grand mot.

Enquêteur : Toi tu estimes que t'essaies de faire ça ?

Enseignante : Oui. Ce que je fais le plus souvent, c'est que j'essaie de mettre un élève en difficultés avec un élève moins en difficultés.

Enquêteur : Tu veux dire à côté ?

Enseignante : Oui. Mais en général, ça marche pas beaucoup. Un adulte qui apprend facilement, il veut aller vite. C'est très rare d'avoir un adulte qui comme nous a la notion de pédagogie. Y a très peu d'élèves qui sont comme ça. Moi, j'en ai un, je lui ai demandé de se mettre à côté d'un élève en difficultés, au bout d'un moment il est venu me voir pour me dire, euh, que ça va pas. Donc tu vois ? En fait, ce que tu peux faire, mais ça ça demande beaucoup de travail supplémentaire, c'est au contraire de regrouper des élèves en difficultés, de mettre ceux qui ont moins de difficultés ensemble et tu te concentres, tu vas aider les élèves en difficultés.

Enquêteur ; Pendant que tu laisses les autres progresser plus rapidement ?

Enseignante : Voilà. Ceci dit, il faut quand même que tu répondes à leurs questions. C'est pour ça que je t'ai dit que ça demande beaucoup plus de travail.

Enquêteur : Donc tu les laisses beaucoup plus en autonomie ?

Enseignante : Oui. Ce que tu peux faire aussi, c'est prévoir plus d'exercices. Tu sais très bien que les élèves rapides vont le faire rapidement, et ceux qui vont plus lentement, tu leur dit d'en faire moins. C'est ce qui marche le mieux, aussi bien pour le professeur que pour l'élève. Tu vois ? Après, t'as une autre difficulté, c'est que y a des copinages qui se créent et ça devient plus difficile de créer des groupes. Ils ont l'habitude entre copains de s'entraider, ça marche très bien. Y a des affinités qui se créent, et ils vont s'aider naturellement entre eux. Tu vas plus pouvoir les séparer pour faire de la pédagogie différenciée.

Enquêteur : D'accord. Peut-être aussi la question 4 « y a-t-il des stratégies à mettre en place pour prendre en compte la progression d'apprentissage ? »

Enseignante : Ben ... C'est ce que je t'ai dit : c'est toujours de la redite, de la redite, de la redite. Mais pas sous forme d'exercices.

Enquêteur : D'accord. Donc revenir régulièrement sur des points ...

Enseignante : (coupe) Revenir régulièrement sur des points, avec des structures de la langue, par exemple, tu vas faire des révisions. Moi, je prends toujours des structures de la langue qui sont des révisions. D'accord ? Voilà, donc t'as différentes stratégies, tu fais des jeux, tu les corriges systématiquement en faisant des expressions écrites, des expressions orales, tu as des structures de la langue.

Enquêteur : D'accord. Donc, la progression en spirale ...

Enseignante : Alors, je vois pas du tout ce que ça veut dire, la progression en spirale. Il va falloir que tu m'expliques.

Enquêteur : D'accord. Alors, j'ai pas envie de te donner la définition en tant que telle, mais toutes les propositions que je donne, il y a un peu de vrai dans chaque. C'est cette idée de revenir sur des choses qu'on a déjà faites pour les enrichir, les élargir, les approfondir, tout ça.

Enseignante : C'est exactement ce que je viens de te dire. Une fois que t'as fait ton cours, il faut pas prendre ça pour acquis. C'est pas vrai. Ils ne vont pas retenir. T'es obligée de revenir sans cesse. Mais sous forme d'autres activités. Et effectivement, tu vas les enrichir. Effectivement. Tu leur fait faire de l'expression écrite. Tous les week-ends, à partir du A2, B1, je leur donne des expressions écrites.

Enquêteur : À faire à la maison ?

Enseignante : À faire à la maison. Le week-end. Et il m'arrive d'en faire en cours, au moins deux par mois, et là je les mets par deux ou trois pour qu'ils s'entraident. Par contre, quand je rends une expression écrite, je leur rends individuellement leur expression écrite et je leur dit là où ça pêche, principalement. Donc c'est tout le temps revenir sur des notions qu'ils savent. Si je vois qu'il y a une erreur qui revient couramment, là je vais écrire la phrase au tableau et je vais leur dire « trouvez-moi l'erreur », on la corrige ensemble. En te parlant de pédagogie en spirale, quelque chose qu'on n'a pas encore fait, et moi je ne le fais jamais en leçon, c'est le « ce que », « ce qui ». Par exemple, j'ai commencé le mois dernier, ils étaient A2, B1. Y en a un qui me fait une phrase avec « qu'est-ce que » en milieu de phrase. Je leur dit que ça, on peut pas le mettre en milieu de phrase mais ça devient « ce que ». Ils l'ont entendu une fois. Après je les corrige en expression orale.

Enquêteur : Tu veux dire, tu n'en fais jamais un point, une leçon de grammaire ?

Enseignante : Voilà, j'en fais jamais un point. Parce que en fait, ils le comprennent très rapidement, ça. Si tu le fais sous forme de grammaire, ils vont rien comprendre. Si tu leur dit, ça peut pas se mettre en milieu de phrase mais ça devient « ce que », alors là ils comprennent tout de suite. Pas besoin de faire une leçon de grammaire.

Enquêteur : D'accord. Mais tu dis que t'en feras par contre une leçon à un niveau plus élevé ?

Enseignante : Oui, au niveau B2, C1. Parce que c'est un peu plus complexe, avec le « ce que », à ce niveau. Mais le discours rapporté, il le comprennent tout de suite.

Enquêteur : D'accord. Ce que je voulais aussi te demander, c'est si tu considères que y a des phases de stagnation et de régression ?

Enseignante : Oui.

Enquêteur : C'est systématique ?

Enseignante : C'est systématique, à partir je dirais du quatrième mois. Ils stagnent.

Enquêteur : Ils sont à quels niveaux à ce moment-là ?

Enseignante : C'est du A2, A2-B1. Là tu vois, les miens ils sont fatigués, c'est le, enfin c'est le cinquième mois. Ils sont fatigués, c'est normal. Ils vont redémarrer à un moment donné. C'est tout à fait normal.

Enquêteur : Et la régression ?

Enseignante : Alors, régression, je n'en ai jamais vu. Soit on a un élève qui vraiment n'y arrive pas du tout. Parce qu'un adulte se réfère toujours à sa langue, il a un cerveau figé donc il essaie souvent de traduire. Par contre, régression j'ai jamais eu. Blocage, oui, stagnation, oui. Des élèves qui n'ont plus pu progresser à partir d'un certain niveau, oui.

Enquêteur : Et quelles sont les ressources que tu utilises toi personnellement pour organiser ton programme ?

Enseignante : Alors, il faut savoir, déjà, qu'y a aucun livre qui est parfait. Moi, j'aime beaucoup édito, mais pour tout ce qui est compréhension écrite, compréhension orale. Les leçons de grammaire sont très bien faites, seulement il faut savoir que dans le A2, t'as déjà le subjonctif. Or, le subjonctif, c'est du niveau B1. Donc, ça veut dire que je vais sélectionner là-dedans les leçons de grammaire que je vais faire. Alors. Sur quoi je me base ?

Enquêteur : Donc toi tu t'aides d'édito, par exemple, pour les leçons de grammaire ?

Enseignante : Alors, je m'aide. Mais je pars pas de ça, je ne suis pas le livre. Moi, j'ai eu des élèves qui ont fait le subjonctif dans leur pays au niveau A2, ils me disent tous qu'ils ont rien compris. Tous. Tous. Je leur ai dit, c'est normal, parce que c'est du niveau B1 et il faut le faire vraiment très progressivement. Alors, première question, sur quoi je me base ? Moi, quand j'étais débutante, je me suis basée sur la Grammaire Progressive du Français, c'est la grammaire utilisée par les Alliances françaises, par pratiquement toutes les écoles. Après, la Grammaire intermédiaire, il faut savoir qu'elle est à cheval entre A2 et B1. Donc il faut savoir quelles sont les leçons qui sont A2, quelles sont les leçons qui sont B1. L'Alliance française a sorti un livre miraculeux, c'est le référentiel des programmes de l'Alliance française. C'est miraculeux, parce que pour chaque niveau, pour chaque compétence, tu as référencé tous les objectifs grammaticaux, langagiers que doit acquérir un élève. Donc tu fais ton programme à partir de ça.

Enquêteur : Donc c'est ta base principale ?

Enseignante : C'est ma base principale. Et c'est à partir de ça que tu vas sélectionner les leçons dans ton livre qui sont compatibles avec le niveau de tes élèves. Sachant que les leçons d'édito sont très bien faites. Mais tu vas pas leur parler de subjonctif et conditionnel au niveau A2, donc je laisse tomber. Au niveau A1, ils te parlent déjà de COD. Le COD, c'est du niveau A1, A2. Ils te parlent aussi de comparaisons, mais y savent pas ce que c'est qu'un adverbe. Comment tu veux faire une comparaison si ils savent pas ce que c'est qu'un adverbe ? Donc c'est pas logique. Après, dans chaque leçon, tu prends le subjonctif niveau B1, ils vont te sortir tous les cas dans lesquels on utilise le subjonctif. Si tu fais tout d'un coup, ils retiennent rien du tout.

Enquêteur : C'est trop d'informations d'un coup.

Enseignante : Oui. Alors, moi le subjonctif, au niveau A2, B1 je vois la conjugaison. Tout bête, tout simple ; je leur écris au tableau « il faut boire » et « il faut que tu boives » et je leur demande « quelle est la différence de sens ». Ça, rapidement, ils arrivent à comprendre. Après, on voit la conjugaison. Donc ça déjà, c'est une grosse difficulté pour eux.

Enquêteur : D'accord, donc le premier stade, c'est déjà la conjugaison ?

Enseignante : Niveau A2, B1. Et je leur dit « c'est après il faut que ». Je leur dit que ce n'est pas un temps qu'on peut mettre sur l'axe des temps, c'est un temps grammatical qu'on apprendra petit-à-petit. Et ça les panique, parce qu'ils se rendent compte qu'ils doivent bien connaître leur présent. Et à partir du niveau B1, chaque mois je vais faire deux cas. Donc ce mois-ci je fais le souhait et l'opinion. Le mois suivant, je fais les sentiments et je fais la nécessité. Et le troisième mois, je fais une synthèse avec tout ce qui reste. Donc au bout des quatre mois, je peux te dire que le subjonctif, ils le connaissent. Et là ils me disent plus « c'est difficile ». Par contre, si tu leur fait tout d'un seul coup, là ils vont te dire « c'est difficile » et ils vont oublier. Donc ça revient à tout ce qu'on disait, il faut toujours y revenir ...

Enseignante : Approfondir. Enrichir. Et surtout pas tout faire tout d'un seul coup. Tu prends la Grammaire Essentielle Niveau A2, B1, y mettent tout d'un coup. T'as mélangé le B1 et le A2. Alors là t'es sûre que tes élèves y vont rien comprendre. Donc ça veut dire que même dans ton livre, il faut que tu sélectionnes les points adaptés au niveau de ta classe. Il faut pas prendre un livre pour argent comptant.

Enquêteur : Après, moi, ce que je voulais savoir, c'est si tu fonctionnes de manière très rigoureuse, on va dire ?

Enseignante : Ah, mais moi je suis quelqu'un de très rigoureux. Après, j'ai une méthode, donc je dois m'en servir. Je me sers de édito, hein, mais comme je t'ai dit, euh, je vais sélectionner. D'accord ? Euh ... Donc je vais quand même essayer de prendre dans l'ordre.

Enquêteur : D'accord. T'essaie quand même de prendre dans l'ordre, dans la mesure du possible ?

Enseignante : J'essaie de voir dans l'ordre, mais ... si je vois le subjonctif, je laisse tomber, hein, parce que c'est pas de leur niveau, hein, tu vois ?

Enquêteur : Oui.

Enseignante : Euh ... Voilà. Euh ... Après, je me sers du référentiel et je me sers de, euh, des desideratas.

Enquêteur : Ah, voilà, donc quand même, tu prends en compte leurs souhaits ?

Enseignante : Oui. Je prends en compte leur desiderata. Mais je, je prépare mon programme à l'avance. C'est-à-dire pendant qu'ils sont en train de faire leur bilan, c'est le seul jour où je viens avec mon ordinateur et je fais mon programme. Donc comme je l'ai dit, je prends le livre de grammaire, je prends édito. Bon, ça j'ai plus besoin de le prendre (*montre le référentiel*) parce que je sais ... euh, et je fais mon programme. Euh, après, je regarde leur bilan. Je regarde si y a un exercice où tout le monde a pêché ; je me dis « bon ben c'est une notion qui faut que je reprenne ». Donc je vais modifier mon programme en fonction. Sachant que j'ai vingt jours, et que je fais deux leçons par jour, euh, pardon, une leçon tous les deux jours. Donc j'essaie de calculer, hein. À part les notions qui sont très, très simples, euh, comme par exemple les adjectifs possessifs (*inaudible*), euh, et puis après, je vais modifier mon programme en fonction. Donc quitte à enlever une leçon que j'avais mis au programme, et rajouter celle où j'ai vu tous les élèves, où ils avaient tous des difficultés, et après je demande leur desiderata. Si je m'aperçois qu'il y a une majorité qui demande des révisions sur un sujet – là par exemple ça a été l'impératif, mais l'impératif, je peux pas passer le temps à, à ..., j'ai pas les moyens, pour eux, de ... financièrement, c'est pas possible que je leur fasse une leçon. Voilà. Donc comme je t'ai dit, je l'ai revu rapidement. Par contre, ce que j'ai rajouté au programme, c'est, euh, les pronoms compléments avec l'impératif. Parce que les pronoms compléments, c'est déjà compliqué à comprendre, hein, donc quand A2, B1 on a déjà fait tous les pronoms compléments, et je leur ai dit « l'impératif, c'est compliqué, donc on le verra plus tard ». Parce que tu as l'impératif positif, ça se place derrière, l'impératif positif, ça se place devant. En plus, le « me » change, c'est « donne-moi » quand il se place devant et quand y se place derrière, ça redevient « me ». Quand c'est négatif, ça redevient « me ». Donc, c'est un peu complexe. Donc je leur dit « ça on le voit au niveau B1 ». Donc, ce mois-ci, quand j'ai pris leur desiderata – bon, je les ai vite consultés - ils m'ont

pratiquement tous demandé l'impératif, donc on va faire une révision sur l'impératif. Et quand je leur ai montré le programme, je leur ai dit « bon, alors j'ai rajouté au programme les pronoms compléments et l'impératif, donc on va faire révisions de l'impératif et on va voir les pronoms compléments avec l'impératif ».

Enquêteur : D'accord.

Enseignante : Après, si ils me demandent une notion, pratiquement tous, que je n'ai pas encore vue, mais qui est au niveau de la classe, donc moi je l'ai pas prévue, qui n'est pas dans l'ordre du bouquin, ça je peux très bien le rajouter, parce que c'est du niveau de la classe. Euh, par exemple, si en A2 ils me demandent le gérondif, non. Là je vais pas le mettre. Ça je leur dit, je le met pas, parce que c'est pas de votre niveau.

Enquêteur : D'accord. Très bien. Et bien ça répond à ma question 11. Enfin, non, pas entièrement. Je me demandais aussi, du coup, est-ce que tu présentes, est-ce que ça t'es déjà arrivée de présenter un point de grammaire plus tôt que prévu, parce qu'en fait un apprenant, mettons, ou plusieurs apprenants, essaient déjà de l'utiliser alors que vous l'avez pas encore vu « officiellement » ?

Enseignante : Oui, ben là ce matin avec le gérondif. Et je leur ai expliqué très rapidement. Parce que effectivement, j'en ai deux qui commencent à essayer.

Enquêteur : Alors que vous ne l'avez pas ...

Enseignante : Alors qu'on l'a jamais vu. Donc, euh, mais, j'en ai un qui est marié à une Française, hein, et l'autre qui est, qui a fait du français à l'école depuis qu'il est petit. Donc y m'ont demandé un jour en expression écrite, justement les expressions écrites que je leur fait faire en classe, « on dit comme ci, on dit comme ça ? ». Alors je leur ai dit la forme, et puis là j'en ai un des deux qui vient de me re poser la question. On était en train de faire un débat, et ils m'ont dit « est-ce que je peux dire, euh, il ne doit pas regarder le téléphone portable en mangeant », ou y me dit, enfin, il savait pas où le placer dans la phrase. Donc j'écris la phrase au tableau et je lui ai réexpliqué : « voilà, c'est une forme du verbe qui permet de dire qu'on fait deux actions en même temps », euh, je lui ai dit « ça ressemble à l'imparfait, je vous l'expliquerai plus tard ». Tu vois ?

Enquêteur : D'accord.

Enseignante : Je leur ai dit je leur expliquerai plus tard.

Enquêteur : Donc le gérondif, tu considères que c'est de leur niveau ?

Enseignante : Le gérondif, c'est plutôt du B2. Mais si tu veux, ils me l'ont demandé. Donc c'est pour ça que je leur explique ce que ça veut dire, mais au point de vue de la formation, je leur dit « on le verra plus tard ». Parce que je sais que pour l'instant ils ont trop de choses à apprendre, et qu'ils pourront pas le comprendre.

Enquêteur : D'accord.

Enseignante : Tu vois ? Il faut savoir dire non, ça vous le verrez plus tard, parce que là c'est pas possible.

Enquêteur : Non, faut pas aller trop vite.

Enseignante : Non, on le verra plus tard. C'est pas un non catégorique, c'est leur dire « pour l'instant, c'est pas possible, on le verra plus tard ».

Enquêteur : Oui. Mais tu l'introduis déjà, dans ce cas-là.

Enseignante : Je l'introduis déjà. (silence) Plus ils l'auront vu tôt, même si tu l'as pas expliqué, plus ils le comprendront facilement quand tu feras la leçon.

Enquêteur : Mmh. Oui, oui.

Enseignante : Mais tu l'introduis instinctivement.

Enquêteur : Oui. Pour les habituer doucement, comme ça le jour où on fera la leçon ...

Enseignante : C'est comme le « est-ce que, ce que », quand je fais après le discours indirect au niveau B1, B2, ben le « ce que », ça va tout seul. Après, quand tu le fais en B2, C1, là ça va tout seul parce qu'ils l'auront déjà vu intuitivement, tu vois ?

Enquêteur : D'accord. Je vois. Et est-ce que suis la progression du manuel ?

Enseignante : Écoute, dans sa progression, ben alors là, je vais te dire, non, puisque je prends jamais un manuel de grammaire, je ne suis jamais leur principe de progression. Moi, je vais plutôt me baser sur la méthode que j'ai. Et après, je fais la synthèse entre les deux. Sachant que celui-là, c'est celui qu'utilise la plupart des écoles, c'est le mieux fait, au point de vue des leçons.

Enquêteur : La Grammaire Progressive du français.

Enseignante : Au point de vue des leçons. Mais au point de vue des exercices, les exercices sont ..., alors y sont très bien faits pour des élèves en difficultés. Pour nos élèves, y sont trop simples. Et j'ai des élèves qui m'ont dit « mais c'est quoi ces exercices ? », alors que si tu fais ça avec des élèves, euh, moi j'ai travaillé pendant longtemps dans un centre d'insertion professionnel, c'est là où j'étais avec les migrants. Alors avec les migrants, je fais pas de grammaire, parce que t'as plusieurs élèves qui connaissent pas la grammaire de leur langue, donc tu peux pas faire de leçon de grammaire. Mais j'ai, y m'est arrivé de faire des cours comme à Stralang. Mes élèves c'était des élèves envoyés par Pôle Emploi, donc qui n'ont pas le niveau que, de nos élèves que nous avons, euh, mais c'était quand même des A2, B1. Je prenais la grammaire progressive, si tu veux. Pour eux, c'est quelque chose de très bien adapté. Pour nos élèves, les exercices y sont trop bateau. La, c'est pour ça qu'on a fini par choisir la Grammaire Essentielle. Parce que les exercices sont beaucoup moins bateaux, mais les leçons sont beaucoup moins bien expliquées. Et sont beaucoup plus complètes, donc comme je t'ai dit, y faut trier.

Enquêteur : D'accord.

Enseignante : D'accord ? Tu leur donnes le niveau B2, euh, y essaient de le lire à la maison, y vont rien comprendre, parce qu'y a le niveau B2 et C1 qui est mélangé. Euh, là, on commence le subjonctif, je leur dit « on a le livre B1 », je leur dit « surtout, vous n'apprenez pas la leçon du subjonctif avec ce livre ». Parce que y vont vous citer tous les cas, alors je leur dit, « on utilise le subjonctif après différents cas », je leur dit « dans la leçon ils vont vous donner tous les cas, vous n'allez rien retenir ».

Enquêteur : Oui.

Enseignante : Tu vois ?

Enseignante : Alors, comme je t'ai dit au début, y a aucun livre qui est complet.

Enquêteur : Oui. Oui ... Alors, autre question, parce que jusque là on a parlé de la progression en terme de programme, en terme de vraiment sur le, sur le long terme. Mais je me demandais aussi si au sein même d'une même leçon, euh ... Alors, est-ce que ta leçon tu la construis quand même autour du manuel ? Ou est-ce que tu fais vraiment ta propre leçon ?

Enseignante : Ça dépend lesquelles. En général, je pars de mes phrases, ou alors, c'est pour ça que j'aime bien édito, parce que y a des textes dans lesquels tu as plusieurs phrases qui introduisent ta leçon. Donc souvent ça m'arrive de partir de édito, de faire une compréhension pour ... Alors, moi ce que je fais c'est que je pars toujours d'une situation, alors les A0 c'est des petites situations courtes, ça peut être des petites compréhensions écrites, ça peut être des petites compréhensions orales pour qu'ils comprennent à quoi ça sert, et d'où ça vient. Donc moi ce que je fais, c'est quand je construis une leçon de grammaire, au maximum j'essaie de voir déjà dans édito, si y a un livre, pardon un texte ou une compréhension orale dans laquelle je ...

Enquêteur : Pour introduire le point.

Enseignante : Pour introduire le point. J'écris les phrases issues de cette compréhension écrite, en général ça inclut le point, donc ça permet de comprendre pourquoi j'utilise ce point. Donc j'écris les phrases et je complète avec d'autres phrases à moi. Parce que tu n'auras jamais tout, par exemple le conditionnel, t'as plusieurs cas, dans un texte tu vas pas avoir tous les cas. Donc je vais compléter par mes phrases, et je commence toujours ma leçon par, enfin presque toujours par, « quelle différence de sens vous faites entre les différentes phrases » ? Parce que c'est d'abord le sens. La grammaire est au service du sens, mais par l'inverse. Parce

qu'il faut bien se dire que si tu fais de la grammaire avant de faire le sens, leur cerveau y vont passer à la grammaire, y vont jamais arriver à faire des phrases correctes. Ou alors ça va être beaucoup plus difficile pour eux. Donc tu passes toujours par le sens, d'abord, et après tu vas introduire ta leçon. Alors après, tu peux leur dire bon ben voilà « est-ce que quelqu'un connaît ce temps, est-ce que quelqu'un connaît cette notion ? », euh, par exemple, on fait l'imparfait, alors là par contre j'ai été obligée justement, euh, on a fait un texte, euh, alors y racontaient, c'était un texte sur un clown. L'important, c'était « tous les dimanches ». Alors je leur demande « quand est-ce qu'il va au cirque ? ». Et à un moment donné, la question c'est « comment est le clown ? », et ben oui, c'est l'imparfait, c'est de la description. Donc je leur dit « vous voyez, c'est un temps du passé qui permet de décrire et qui permet de parler des activités au passé ». Et je leur dit « Et on verra plus en détail la différence entre imparfait et passé composé ». Voilà. Donc, j'essaie d'introduire avec des textes d'édition, après je la construis moi-même. Après, y a les leçons qui sont un peu plus complexes, et là je peux me servir de la Grammaire Progressive intermédiaire. Ou y a un livre qui est très bien fait, aussi, c'est L'Exercisier.

Enquêteur : Ah oui, oui, je connais.

Enseignante : Donc qui est très bien fait. Donc je vais me servir des phrases exemples. À partir du B1, tu peux, euh, introduire ta leçon sans introduire avec des textes. Parce qu'ils ont suffisamment de vocabulaire pour arriver à comprendre les phrases que t'écris au tableau et à comprendre le sens. Mais jusqu'au A2, moi j'introduis avec des compréhensions orales ou écrites pour qu'ils comprennent le sens.

Enquêteur : Oui, je vois.

Enseignante : Sinon, tu fais de la théorie.

Enquêteur : Et, euh, comment est-ce que tu choisis l'ordre dans lequel les points de grammaire que tu as choisi dans le programme vont apparaître ?

Enseignante : Alors là, c'est un peu difficile à expliquer, euh, au maximum j'essaie de coller au livre, parce que ça c'est une question, euh, je vais te dire, c'est simplement, c'est pas une question pédagogique, c'est une question financière. On te donne un livre et, c'est que l'aspect financier prend toujours le pas sur l'aspect pédagogique.

Enquêteur : C'est-à-dire ?

Enseignante : Tu fais avec ce qu'on te donne. On te donne de l'édition, tu vas au maximum essayer d'utiliser édition. En plus, ils l'ont payé. Ils faut qu'ils utilisent un livre qu'ils ont payé, hein. Donc au maximum, j'essaie d'utiliser ça. Si je suis pas satisfaite de la leçon, je, même ça m'arrive d'aller sur internet, après pour introduire le point, je vais te dire, ça ça vient avec l'expérience. Je vais pas pouvoir te donner de truc, comme ça. Donc, au début t'es obligé de coller au livre. Parce que t'as pas d'expérience.

Enquêteur : Dans l'ordre d'apparition, aussi, ou pas ? Les points de grammaire que tu vas introduire, tu suis le même ordre d'apparition comme dans le manuel ?

Enseignante : J'essaie, j'essaie. Mis à part tout ce qui colle pas à leur niveau, j'essaie. Par contre, tu me disais, par contre, est-ce que j'essaie de coller à leurs attentes. Si je vois que dans mon programme y a un point, et que je vois que mes élèves sont capables de l'acquérir, là je le fais. Je vais le faire. Et je vais te dire, quand je fais mon programme, je ... je ne le fais pas dans l'ordre. Euh, c'est-à-dire si tu prends mon programme-là, c'est pas l'ordre dans lequel je vais le faire. Euh ... Alors c'est parce que j'ai de la pratique, donc euh, je me dis « ah oui, c'est vrai, ce mois-ci y faut que je leur fasse ça, ça, ça », je regarde rapidement dans édition, puis je me dis « ah, j'ai oublié ça ». Donc, euh, c'est pas dans l'ordre.

Enquêteur : Mais justement, comment tu décides quand t'es chez toi, « ah ben tiens, euh, cette semaine y faut que je fasse ça, et puis ça, qui est dans le programme, et puis dans deux jours je ferai ça » ?

Enseignante : C'est la pratique.

Enquêteur : C'est la pratique. Je comprends.

Enseignante : C'est pour ça que au début, t'essaies au maximum de coller à la progression du manuel, sauf si ça correspond pas au niveau, et après ça va venir avec la pratique. Tu vois, là, y en a un qui m'a dit « la semaine prochaine, je suis en vacances, est-ce que vous pouvez me dire les points de grammaire qu'on va faire ? ». Y m'a pris de court, je lui ai dit « écoute là, je peux pas te le dire », parce que je ne le fais pas dans l'ordre. Donc jeudi soir, j'ai réfléchi à ce que je pouvais faire. J'ai regardé dans le livre édito, j'ai regardé, voilà. Et après j'ai dit « bon ben on va faire ça, ça et ça ». Mais ça, c'est la pratique.

Enquêteur : D'accord. Très bien, je vois. Alors. Mesurer la progression de l'apprenant.

Enseignante : Ah. (lit la question). « Considérez-vous qu'un point de grammaire est acquis seulement si l'apprenant est capable de le réutiliser en production ? » (silence). Oui, moi je dirais, oui, hein.

Enseignante : Oui ?

Enquêteur : À partir du moment où il est capable de la réutiliser en production, euh, tu m'enregistres ?

Enquêteur : Oui, c'est bon.

Enseignante : À partir du moment où il est capable de la réutiliser en production écrite et orale, ça veut dire qu'il l'a acquise.

Enquêteur : D'accord. Parce que avec cette question, je voulais savoir si tu fais une différence entre l'acquisition passive et l'acquisition active. C'est-à-dire, parce qu'y a une différence entre comprendre et ...

Enseignante : (coupe) Mais c'est ce que je t'ai expliqué depuis le départ. C'est-à-dire qu'il faut pas se borner en te disant « ils ont fait un exercice, ils ont compris », donc c'est-à-dire non. C'est acquis à partir du moment où ils sont capables de la réutiliser.

Enquêteur : D'accord. C'est clair et net. OK. Et donc cette progression, finalement, quels sont les outils dont tu te sers pour la mesurer, mis à part évidemment le bilan ?

Enseignante : Alors, c'est le bilan, et c'est l'écoute, et c'est les corrections et l'expression écrite. C'est les corrections des expressions écrites, l'oral ...

Enquêteur : Donc c'est la production.

Enseignante : C'est la production. Que ce soit écrite ou orale, c'est la production qui va me dire si c'est acquis ou si c'est pas acquis.

Enquêteur : D'accord. C'est très clair. Alors, comment est-ce que tu traites les erreurs grammaticales, donc c'est-à-dire, je me posais la question – mais ça tu y avais un peu répondu ...

Enseignante : J'y avais déjà répondu. J'écris au tableau et je leur demande, soit quand je leur rend l'expression écrite, je leur pointe du doigt le principal, soit j'écris ... Alors, je fais aussi les structures de la langue, donc les structures de la langue qui permettent de faire des révisions. Moi, comme je t'ai dit, j'utilise pas les structures de la langue pour introduire les nouveaux points. Et c'est là que y font des erreurs, et tu corriges leurs erreurs. Et je ne dirais jamais « c'est faux ». Je dirais aux autres « est-ce que vous êtes d'accord ? » Ils se corrigent eux-mêmes. D'accord ? Jamais je n'apporte la solution. Parce que là t'es sûr qu'y a la moitié de la classe qui va t'écouter. Pareil, quand je fais une leçon de grammaire, c'est jamais, alors j'en ai souvent qui me demandent « quel est le point de grammaire aujourd'hui ? », je leur dit « je vous dis pas », ou alors quand c'est une leçon vraiment très spécifique. Je leur dit « je vous dit pas ». Par exemple, l'accord du COD avec le verbe avoir. Quel est le titre de la leçon ? Ben vous allez comprendre tout de suite. Je leur écris les différentes phrases au tableau, et je mets les accords en rouge. Et donc, je dis en rouge, et ben quelle est la différence entre ces phrases, pourquoi j'ai mis certaines phrases en rouge ? Alors ils essaient de chercher, alors, « d'accord, mais ça porte sur quels mots ? ». « Sur le participe passé ». « Ah. » « Alors, quelle est la différence entre la phrase A et la phrase B ? Alors la phrase A, t'as le verbe être, la phrase B t'as le verbe avoir, mais y a pas d'accord. Et dans la troisième phrase, tu fais l'accord avec le COD, parce que le COD c'est placé avant. « Alors d'accord, vous me dites

que y a pas d'accord parce que c'est le verbe avoir, alors pourquoi dans la troisième phrase y a un accord ? » Tu vois, je construis la leçon avec eux. Le travail d'un professeur, c'est pas déblatérer sa leçon. Parce que si tu fais ça, les élèves sont passifs, tu peux être sûr qu'ils vont rien retenir. Le travail d'un professeur, c'est de poser les bonnes questions pour qu'ils, euh, construisent eux-mêmes leur apprentissage. Ça veut pas dire que tu vas rien écrire au tableau. Moi, je, quand j'écris les exemples au tableau, après, à côté je fais la, l'accord des participes au COD, oui, avec le verbe avoir et COD, euh, voilà (mime la leçon au tableau). J'ai acheté les fleurs. Les fleurs que j'ai achetées. Mais après, j'ai téléphoné à ... ma mère. Ma mère, je lui ai téléphoné. Et là, t'as pas d'accord. Donc, là, je vais marquer à côté de la première phrase « être », flèche, accord avec le sujet, « avoir », flèche, pas d'accord, troisième phrase, c'est « acheter quelque chose ». Alors, je leur rappelle parce que j'ai des Turcs, j'ai beaucoup de Turcs, dont je leur rappelle, je leur écris une phrase simple, « j'achète des fleurs », je leur dit « dans une phrase française y a le sujet, le verbe, le complément. Quand y a pas de prépositions entre le verbe et le complément, ça s'appelle un complément d'objet direct, un COD ». Dans la phrase trois, donc pour retrouver un COD, comment on fait ? On pose la question « quoi ». D'accord ? Donc je reviens sur la phrase 3, je leur dit « les fleurs que j'ai achetées ». J'ai acheté quoi ? Les fleurs. Ah. Il est placé là. Dans la phrase 2, il est placé où ? Il est placé après. Ah, ben alors, qu'est-ce qu'on peut en déduire ? Que ça s'accorde avec le COD, quand le COD est placé avant. C'est eux-mêmes qui le trouvent. Alors, si ils le trouvent pas – ça arrive ! - là je vais leur apporter. Et après je leur écris la règle en rouge. En-dessous. Je leur dis « le participe passé s'accorde avec avoir quand le COD est placé avant le verbe ».

Enquêteur : OK.

Enseignante : Tu vois ?

Enquêteur : Oui. Et donc, dernière question, après ce sera tout, ce que j'essayais de dire avec la question 17, c'était euh, est-ce tu ... par exemple en production orale, donc quand ils parlent, ou même en production écrite, est-ce que tu corriges systématiquement toutes les fautes, parce qu'il y en a beaucoup, ou seulement celles ...

Enseignante : (coupe) Non, non, non. Je vais corriger celles qu'ils sont censés connaître. Tu peux pas corriger, quand ils sont en B1, du B2.

Enquêteur : Bien sûr.

Enseignante : C'est logique. Après, l'oral c'est un peu plus compliqué. À l'écrit, t'as le temps d'écrire. Alors, je vais pas, par exemple, si ils se sont trompés entre un masculin et un féminin, je vais pas leur écrire un ou une. Je vais leur marquer « masculin/féminin ». Ou alors je vais les souligner. Mais je vais pas les corriger. C'est à eux de trouver leurs erreurs. Et quand je vais leur rendre, je vais leur dire « attention, vous avez fait telles erreurs » et c'est à eux de corriger eux-mêmes. Parce que si tu corriges, tu vas passer beaucoup de temps, et eux ils vont pas lire. Donc ça sert à rien du tout. Donc tu corriges que les erreurs qu'ils sont censés connaître, et surtout, c'est pas toi qui les corrige, c'est eux qui les corrigent. D'accord ?

Enquêteur : Et à l'oral ?

Enseignante : Alors, à l'oral, c'est un peu plus complexe. Ça dépend de ton objectif. Tu as un débat ... si tu les interromps à chaque fois qu'ils font une erreur, ça va couper le débat. Et donc là y vont plus du tout arriver. Euh ... tu fais un dialogue. Alors, là t'as le choix. Est-ce que tu vas les corriger systématiquement dès qu'ils font l'erreur ? Ou est-ce que tu vas, euh, écouter, noter leurs erreurs, et après noter leurs erreurs au tableau ? Je fais les deux. À vrai dire, je vais te dire, je fais les deux. Euh ... là je vais te dire, j'ai pas de règle, ça dépend de mon humeur, ça dépend de comment je sens la classe ... euh ... ça dépend comment est la difficulté, si j'estime que c'est un dialogue qui est très simple, je vais les interrompre. Si j'estime que c'est un dialogue qui est compliqué, là non, on va faire plutôt un feedback. Tu vois ? Par contre, après, si ce sont des questions toutes simples, euh ... comme je fais souvent, voilà avec « Dites-moi un peu », tu connais un peu ?

Enquêteur : Ah oui, oui, oui.

Enseignante : Tu vois, t'as des questions, hein. Ils se posent des questions, ils doivent y répondre, là oui je vais les interrompre. Aussitôt qu'ils font une erreur. Je vais leur dire « ah ben là y a une erreur, est-ce que vous pouvez vous corriger ? ».

Enquêteur : Mais dans tous les cas, ça reste la correction que d'erreurs qu'ils sont censés connaître.

Enseignante : Ah, oui, bien sûr. C'est logique. (rire) Tu peux pas corriger une erreur qu'ils ont jamais apprise.

Enquêteur : Parce que après, quand y en a qui cherchent vraiment à s'exprimer, et qu'ils sont encore à des petits niveaux ...

Enseignante : (coupe) Alors là, excuse-moi, mais alors si tu t'amuses à faire ça, déjà tu vas perdre du temps, mais en plus tu vas les noyer.

Enquêteur : Donc ça sert à rien ?

Enseignante : Ça sert à rien. Ils vont rien comprendre, et là c'est à toi de dire « ça on le verra plus tard ». Parce que ça c'est du niveau A2. Donc aujourd'hui c'est trop tôt. Sinon, tu vas les noyer et ils vont rien comprendre. C'est vrai que y en a qui veulent aller plus vite, je suis bien d'accord avec toi, on est sans arrêt sollicité, je suis bien d'accord avec toi. On aimerait pouvoir leur répondre, mais tu fais ça, tu les noies, ils arrivent plus à suivre. Donc c'est pas la peine. Tu leur dit « n'allez pas trop vite, ça c'est pas encore de votre niveau ».

Enquêteur : Moi, personnellement j'en ai un qui me demande tout le temps « comment on dit ça ? » ...

Enseignante : (coupe) On en a tous. Voilà, tu vois, j'ai trois vietnamiens qui ont appris le français dans des livres. Alors, ils vont me parler de façon B2, euh, sans connaître la grammaire. Par exemple, y en a un qui m'a fait un exposé niveau A2, il a utilisé le mot « défunt ». Ils me posent des questions avec inversion sujet-verbe. Je leur dit « vous parlez comme dans un livre ». Tout d'un coup y en a un qui parle du troisième groupe, je lui dit « oh là, stop », alors là je me suis énervée, parce que, euh, j'ai eu plusieurs fois cette question au tutorat. Dans leur pays, on leur apprend encore à l'ancienne façon, et je suis sûre qu'en France on le fait encore, premier et deuxième groupe, qu'est-ce que ça veut dire encore le troisième groupe ? C'est tout et n'importe quoi.

Enquêteur : Moi aussi, j'ai du mal avec ça.

Enseignante : Parce que ça veut rien dire ! T'as le premier, d'accord, c'est les verbes en -er, t'as le deuxième groupe, là aussi c'est logique, c'est tous les verbes qui se terminent, qui se conjuguent comme finir, mais le troisième groupe c'est quoi ? C'est n'importe quoi : t'as les verbes en -oir, les verbes en -ire, ... Donc tu introduis une difficulté dans la tête des élèves qui sert à rien, et surtout, après ils vont te poser la question « ah oui, mais alors comment on fait pour conjuguer au passé composé ou au futur simple les verbes du troisième groupe ? » Comment veux-tu répondre à cette question ? Donc je leur dit « y a les verbes qui se conjuguent avec être, et les verbes qui se conjuguent avec avoir », et ils arrivent pas à comprendre. Parce qu'on leur a introduit dans la tête « verbes du troisième groupe ». Et donc un de mes Vietnamiens m'a posé la question, parce que ils sont arrivés ils étaient A2. Et quand ils me posent cette question ... j'ai tellement eu cette question, je me suis énervée. (couper) Je leur ai dit, voilà, prenez ce livre parce qu'il est très bien fait. Y a tous les verbes du présent qui sont classés. T'as les verbes en -ir, t'as les verbes en -dre ... je leur dit « c'est comme ça qu'il faut apprendre, c'est comme ça qu'il faut apprendre la conjugaison ».

Enquêteur : Oui. Même moi, c'est pas du tout dans mon langage.

Enseignante : Non, il faut pas. Même en grammaire, il faut utiliser le minimum de langage grammatical. Euh, alors, t'es bien obligée de leur parler de COD, mais un minimum.

Enquêteur : Mmh. Dans la mesure du possible ...

Enseignante : Dans la mesure du possible, t'évite. Si, t'es bien obligée de dire présent, imparfait, passé composé, ..., mais même dans le subjonctif t'utilise pas le mot de proposition subordonnée. Tu utilises, « vous voyez, ce sont des phrases avec que », j'entoure le que et je

leur dit le que n'est pas un pronom relatif, il ne remplace aucun ... C'est comme « je pense que ». Le « que » remplace rien du tout. Je leur dit « il y a une phrase avant le que, et il y a une phrase après le que ». Et il y a des phrases avant le que qui introduisent des phrases au subjonctif. C'est comme ça que je leur explique. Mais jamais je vais leur parler de subordonnée ...

Enquêteur : Oui. Même les Français ont du mal avec ça (rires).

Enseignante : Voilà, j'écrème au maximum les termes grammaticaux, quoi, qui vont leur bourrer la tête ...

Enquêteur : D'accord. Entendu.

Entretien 3 : E3

E3 : 3-12

Je fais une différence, oui, parce que par exemple je sais que la progression pédagogique elle va se baser plus sur, euh, les attentes, quand je fais mon programme, je sais que y a des choses à faire et je sais que ce serait l'idéal. Euh, voilà, les objectifs. Mais la progression d'apprentissage, elle prendra plus de temps. C'est quasiment sûr à 100 %. (...) dans la majorité des cas ce sera pas simultanément et y aura un décalage (...).

C'est un objectif, c'est un idéal, mais euh, ensuite je sais, déjà d'avance, que la progression d'apprentissage elle va prendre plus de temps.

E3 : 13-42

Enquêteur : D'accord. Et est-ce que t'essaies de prendre en compte, tant bien que mal, de prendre en compte la progression d'apprentissage, qui donc peut être plus lente en fait que ton programme ? Déjà, est-ce que c'est ce que t'observes, que tu te dis « Ah, il faut aller très vite et eux ont du mal, ils progressent peut-être pas aussi vite que je le voudrais ... » ?

Enseignante : Ben, tout dépend. Parce que j'ai l'impression que pour le public qu'on a ici ... Y a quand même une certaine norme, j'ai l'impression qu'ils progressent tous plus ou moins au même rythme. Y a juste eu une fois où j'ai eu des étudiants qui étaient plus âgés, déjà, euh ... La cinquantaine, soixantaine, un couple d'Américains, des Saoudiens, plus âgés. Bon là, je voyais que la progression était beaucoup plus lente. Et par rapport au programme, ça a pris beaucoup plus de temps. (...)

Enquêteur : D'accord. Et est-ce que tu trouves que, est-ce que pour toi c'est un problème pour toi, ou au contraire c'est pas quelque chose qui te pose problème en tant qu'enseignante ...

Alors, déjà tu disais qu'ici, ils progressent assez, de manière assez homogène ? Donc finalement c'est pas quelque chose qui te pose problème ?

Enseignante : Non, pas du tout. Mais ... J'ai pas envie de les presser et je ne sens pas non plus cette obligation de devoir absolument terminer certaines choses dans un certain délai. Après, c'est bien sûr l'organisation des cours ici. Y a juste des trucs à respecter, ce serait de faire, euh ... Par exemple le niveau A1, de le faire en deux mois, niveau A2..., d'arriver du A1 au B2 en six à huit mois. C'est approximativement ça. Donc ça, bien sûr que si je vois que c'est trop lent, je vais quand même pousser mon groupe à plus travailler. Soit, si le groupe devient hétérogène à cause de une ou deux personnes, là je vais envisager de discuter avec ces personnes, pour qu'elles changent de groupe. Pour pas que ce rythme stagne à cause d'une ou deux personnes. Donc, voilà, si je vois qu'on respecte pas ce truc de deux mois, c'est deux mois je crois, ici à Stralang, hein, voire deux, trois mois, plus ou moins, si je sens que ça affecte le rythme normal, là je peux envisager de faire des changements dans le groupe. Soit motiver mon groupe à travailler plus, mais normalement c'est plus quelques personnes ...

E3 : 45-48

Alors, moi comme j'ai pas fait un master FLE, la progression en spirale pour moi, ça me disait pas grand-chose. Mais j'imagine que c'est tout un ensemble de choses, plusieurs compétences, et la progression, revenir sur des points qui sont peut-être acquis, mais peut-être pas, et il faut vérifier si ils sont acquis ou pas ...

E3 : 59-80

Enquêteur : D'accord. Et est-ce que t'as observé que y a des phases de stagnation, ou même des phases de régression, dans ta carrière ? Avec tes élèves ?

Enseignante : Alors, j'ai remarqué chez certaines personnes, je sais pas si c'est un phénomène qui est confirmé, mais j'ai remarqué que certaines personnes stagnent. Ils ont comme un seuil, voilà.

Enquêteur : Et c'est vers quel niveau ?

Enseignante : C'est niveau A2- B1, ou B1. C'est peut-être parce que c'est les niveaux où ils arrivent à comprendre, et ils arrivent à se faire comprendre ... la base. Enfin ça dépend aussi de ce qu'ils recherchent, est-ce qu'ils vont faire des études approfondies, ou est-ce qu'ils ... ça leur suffit juste pour avoir une communication avec, en France, des choses pratiques, faire les courses ... Mais pour la régression, non. Mais pour la stagnation, je pense vraiment que le fait de savoir qu'on comprends, et qu'eux aussi ils comprennent, c'est suffisant pour pouvoir vivre en France, être indépendant, sans être assisté par ...

Enquêteur : Et c'est peut-être aussi parce qu'après on rentre plus dans les subtilités de la langue, non ?

Enseignante : Ça doit être peut-être ça, ou ça doit être aussi la personnalité de la personne, qui est dans son confort, qui se dit « si déjà on comprend ce que je dis, pas besoin de faire autant d'efforts ».

Enquêteur : Et tu l' observes souvent ?

Enseignante : Pas souvent, mais ça m'arrive. C'est pas quelque chose de très rare, je pourrais en citer quand même chaque session, peut-être un étudiant, qui est dans son confort et qui ... Après, je sais pas pourquoi c'est comme ça. J'ai pas l'impression que ce soit une baisse de motivation, mais plus ce confort-là.

E3 : 102-112

Enquêteur : Et donc du coup, ça t'arrive de, tu te dis « ah, j'aurais bien aimé faire ça, c'était sur le programme, mais finalement je vois qu'il faut faire des révisions là-dessus, et donc on aura pas le temps de faire ça sur le programme » ?

Enseignante : Ça m'est arrivé. Je fais des éliminations par priorité. Je peux pas commencer un nouveau chapitre de grammaire si ils maîtrisent pas autre chose. La priorité, c'est vraiment de consolider ce qui a été fait. Et ensuite de continuer. Ça m'arrive pas souvent, mais quand ça m'arrive, je ne le vois plus d'une manière dramatique (rire), parce que je veux pas les pousser, les stresser, parce que c'est déjà assez stressant comme ça, je pense. Et j'ai l'impression qu'on a de la chance ici, quand même, d'avoir du temps.

Enquêteur : Tu veux dire qu'il n'y a pas de contraintes de temps, de pression ?

Enseignante : C'est ça. Donc ma priorité c'est de réviser, avant de commencer ...

E3 : 125-142

Enquêteur : OK. Et donc, par rapport à ce que tu viens de dire, donc, est-ce que ça t'arrive de présenter un point de grammaire qui se fait peut-être à un niveau plus avancé, et tu le vois avec tes apprenants plus tôt que prévu, parce que euh ... Parce qu'ils le connaissent déjà, ils essaient même de l'utiliser quand ils parlent ... ?

Enseignante : C'est une bonne question. Oui, ça m'est arrivé. Quand j'entends qu'ils utilisent quelque chose qu'on a pas fait en classe, euh, si c'est beaucoup trop difficile pour eux, je vais pas le faire. Mais si c'est quelque chose qui est de leur niveau, mais que j'avais prévu de faire la session prochaine, je vais changer. Donc, oui.

Enquêteur : Et tu l' observes souvent ou c'est rare ?

Enseignante : Non, rarement.

Enquêteur : Je me posais la question, parce qu'ils sont en France. Ils ont quand même, ils ont beaucoup d'input que les gens à l'étranger n'ont pas et du coup, ils peuvent accumuler des choses sans l'avoir vu en classe ...

Enseignante : Moi, j'ai l'impression que ça reste quand même une exception pour les étudiants qui ont plus de facilités, ou qui se donnent plus la peine de faire attention à ce qu'ils entendent, je dirais les « meilleurs », quoi, ceux qui s'appliquent plus. Donc c'est pas la majorité des personnes. Ou avec des étudiants hispanophones, là je vais entendre des choses, mais c'est à cause de leur langue d'origine de départ ...

E3 : 180-185

Pour moi vraiment, quand quelque chose est acquis, c'est qu'on peut l'utiliser. On peut ... connaître la règle, bien sûr, mais ça reste de la théorie (...) il faut travailler sur toutes les compétences pour pouvoir dire « c'est acquis, je sais l'utiliser ».

E3 : 227-244

Enquêteur : (rire) D'accord. Est-ce que quand tu corriges, tu vas corriger systématiquement toutes les erreurs qu'ils font, ou alors tu ... ? Ou, mettons, tu les laisse parler, et tu ne corriges que les erreurs qu'ils sont censés connaître, déjà ?

Enseignante : Réponse deux, clairement. Premièrement, c'est ... j'ai pas envie de les perturber dans leur idée, donc si ils parlent, j'ai pas envie qu'ils se découragent, non plus, donc je vais pas être systématique dans la correction des erreurs. Donc ce sera des choses qu'on aura déjà vues, et même parfois si ils veulent vraiment aller au bout de leur idée, je vais attendre qu'ils finissent, et ensuite je vais reprendre certaines choses que je trouve importantes et qu'on a déjà vues. Je trouve que c'est vraiment important de les laisser se débrouiller avec ce qu'ils ont déjà, et je trouve que les apprenants qui ont beaucoup de difficultés, c'est ceux, justement, qui veulent, qui se corrigent à chaque fois, qui sont un peu perfectionnistes et qui ont un blocage. Je veux pas être cette personne qui va les bloquer en les corrigeant à chaque fois systématiquement, je pense que ça les aide pas. Franchement, je pense que ça les aide pas. Et au final, l'important c'est que, enfin au début, c'est qu'on les comprennent, ça les encouragera à parler. Et ensuite, au fur-et-à-mesure, je les corrigerai, voilà, plus ou moins, mais je pense que c'est pas la chose à faire, de systématiquement tout corriger.

Enquêteur : Mais est-ce que c'est pareil pour tous les niveaux, ou plus avec les niveaux avancés ?

Enseignante : Moi j'ai l'impression, pour moi, c'est à tous les niveaux. Après bien sûr, si quelqu'un répète la même erreur, systématiquement, je vais corriger. Mais non, vraiment ...

Entretien 4 : E4

E4 : 1-10

Enquêteur : Est-ce que tu fais une différence entre la progression pédagogique et la progression d'apprentissage ?

Enseignante : Euh, oui, en règle générale oui, mais les deux sont très fortement liées pour moi. Euh ... En règle générale, j'adapte ma progression pédagogique à la progression d'apprentissage, et j'essaie de ... (hésite)

Enquêteur : D'accord, donc tu la prends en compte.

Enseignante : Oui.

Enquêteur : Et est-ce que tu trouves que c'est difficile, de le prendre en compte ?

Enseignante : Oui, et surtout je pense que c'est faisable avec des petites classes, euh, dès que t'as plus de dix personnes, ça commence à être un peu compliqué.

E4 : 14-25

Après, moi ce que je fais, c'est de faire participer ceux qui savent déjà, ou qui pensent savoir, en expliquant aux autres qui ne savent pas encore, ou qui ont besoin de révisions.

Enquêteur : D'accord. Donc c'est des stratégies que tu mets en place quand tu vois que y a des disparités dans les niveaux ?

Enseignante : C'est ça. Oui. Et je trouve que c'est une bonne idée pour certains élèves, aussi, qui pensent connaître, qui pensent savoir ce qu'ils peuvent faire, mais qu'au final, quand ils expliquent, ils se rendent compte que non. Ils se rendent compte qu'ils ont des difficultés. Parce que y a beaucoup de profils différents. Y en a qui en général, par l'ego se disent « moi, je sais » et en fait ...

Enquêteur : Je vois. Et concrètement, tu les mets en groupe ? Ou tu les fais participer en classe, comme ça ?

Enseignante : Euh, en classe, comme ça. Souvent en plenum, et des fois quand c'est des exercices de groupe, à l'oral, j'essaie de mettre des forts avec des plus faibles. Voilà, je les mets en couples.

E4 : 26-41

Enquêteur : D'accord. Et est-ce qu'il y a d'autres stratégies, éventuellement, que tu mets en place, ou même que tu aimerais mettre en place ?

Enseignante : Euh ... Y a tout ce qui est « pot pourri », qui est intéressant ... de fautes ... Je sais pas si ça rentre en compte dans ce truc-là, mais de ... où quand ils font des productions écrites, je note sur un papier toutes les fautes, les fautes qui sont graves ou qui doivent être corrigées, et je les note donc telles quelles avec les fautes, et après je les mets par deux et ils doivent chercher ensemble les fautes.

Enquêteur : C'est les fautes qu'ils ont fait à l'écrit ?

Enseignante : Oui, chacun a fait à l'écrit. Donc ils vont retrouver leurs fautes, aussi, et comme ça, ils apprennent aussi concrètement à retrouver, c'est pas tout recraché. Après, ça je pense que tu peux le faire à partir d'un certain niveau. Donc, euh, les petits niveaux, tu corriges tout, mais pour les grands, c'est plus aussi, dans les productions écrites tu vas souligner et dire c'est quel genre de fautes, mais tu vas pas leur corriger directement.

Enquêteur : C'est à partir donc de quoi, B1 ?

Enseignante : B1. Moi je fais ça à partir de B1. Début, si ils sont assez autonomes, et à partir de milieu B1 si ils le sont pas. Mais je pense que même avec des A2 autonomes, tu peux le faire.

E4 : 54-64

Enquêteur : Donc tu privilégies à ce niveau-là la progression d'apprentissage, finalement ?

Enseignante : C'est ça.

Enquêteur : Parce que tu te rends compte que de ton côté t'as prévu une progression, mais qu'en fait souvent ça va pas et qu'il faut recadrer ?

Enseignante : Alors oui et non, parce que des fois, ce qu'ils demandent ne correspondent pas au niveau exigé, donc euh, je dis « ça on peut voir un tout petit peu, dix minutes après la classe, mais on le verra plus tard », mais au niveau des choses qui devraient être acquises et qui ne le sont pas, euh ... des fois j'y reviens et je rajoute un petit truc. Euh ... ça s'est passé pas plus tard que hier, où un des élèves a dit « moi les verbes pronominaux, j'ai du mal avec différents temps vus, et je sais pas comment est-ce qu'on peut les utiliser », donc on a refait les verbes pronominaux et ça a servi à tout le monde.

E4 : 72-82

Enquêteur : D'accord. Je voulais aussi revenir sur ce que t'avais dit. Donc, parfois, ils te demandent des choses sur des points de grammaire que vous n'avez pas encore vu, mais que ils connaissent déjà d'une certaine manière ?

Enseignante : Oui (hésite) ... En fait, ça dépend du profil des apprenants. En fait, y en a certains qui sont assez, qui veulent aller très très vite, et au final on doit revenir plusieurs fois sur ce qu'ils ont déjà acquis, ou bien qui veulent aller très très vite et y a pas besoin de revenir sur ce qu'ils ont déjà acquis. Euh ... et dans ces cas-là, c'est aussi bien de dire « bon, ben c'est normal qu'on révise, et on le verra plus tard », enfin en général, pour satisfaire leur curiosité, je mets quelques petits trucs au tableau, cinq minutes, où je leur dit « ben tiens, ça peut être intéressant, ramène-moi ça demain matin, recherche toi-même à la maison et ramène-le en cours pour les autres, on fait ça cinq minutes, pas plus. »

E4 : 83-93

Enquêteur : Et donc c'est pour des points grammaticaux qui sont quand même de leur niveau que t'avais pas prévu de faire, ou qui sont vraiment plus avancés ?

Enseignante : Les cinq minutes, c'est quand c'est plus avancé, que je sens que les autres vont être perdus. Dans ces cas-là, oui, je dis cinq minutes, et je leur spécifie que ils veulent faire ça tout seul, ils peuvent le faire à la maison, je leur donne des exercices volontiers, mais qu'on verra ça plus tard.

Enquêteur : D'accord. Mais tu penses que ça bénéficie quand même aux autres apprenants, de leur parler en « avant-première » de certains points ?

Enseignante : Ben en fait je pense que pour la curiosité, c'est toujours quelque chose de bien, de se dire « ah ben oui, regardez, y a ça qui existe, je vous demande pas de le comprendre à 100 %, mais juste de voir un peu que ça existe ». Pas rester dans le carcan du b1, par exemple, et dire « ah ben je sais qu'y a une petite bordure en plus, mais c'est pas pour tout de suite, mais je sais que ça existe ».

E4 : 94-110

Enquêteur : D'accord. Et, parce que là on parle de points de grammaire plus avancés, mais pour les points de grammaire qu'ils connaissent déjà, ou qui sont déjà plus de leur niveau, mais que t'avais pas prévu de faire, est-ce que tu vas modifier éventuellement ton programme, parce que tu vois qu'ils commencent à l'utiliser ? Parce que parfois ils commencent à utiliser ... je sais pas si ça t'arrive ?

Enseignante : Euh, oui, alors ça arrive plus dans les petits niveaux que dans les grands niveaux. Euh ... Et ça va dépendre vraiment du niveau des autres et quand je vois que c'est vraiment pas de leur niveau, non, en règle générale je fais pas. Ou, même si ils l'utilisent, je vais les corriger à l'oral en leur disant « ah ben ça par exemple, ce qu'ils utilisent, c'est du

futur antérieur », admettons, donc bon (rire). Mais de dire « regardez, grosso modo ça fonctionne comme ça, là c'est l'auxiliaire et là le participe, et euh, ça exprime ça. » Mais je vais pas m'attarder plus que ça. Juste au niveau concret, pratique du terme, les corriger quand ils l'utilisent, mais pas y rester trop longtemps non plus.

Enquêteur : Donc tu vas corriger les formes quand même ?

Enseignante : Oui, oui, oui. Parce que si c'est une demande, oui je le fais. En général, je pars du principe qu'il vaut mieux corriger beaucoup, quand je sens que l'apprenant a envie de s'améliorer, pour que après y a au moins 50 % de ce que je dis qui est acquis.

E4 : 186-190

En fait, tu peux dire « ça ça se dit pas », ou alors « y a mieux », parce que souvent c'est pas des fautes, c'est juste que ça sonne mieux en français. Dans ces cas-là, je leur dis à la fin « ça c'est bien, mais y a ça qui existe et c'est un peu plus utilisé ». Et ... je trouve que c'est pas mal parce que du coup ils prennent ou ils prennent pas, mais ils savent qu'est-ce qui sonne plus français aux oreilles d'un Français. (E4 : 186-190)

E4 : 203-218

Enquêteur : OK. Pour toi, la définition de la progression en spirale – alors, je ne sais pas si t'es très familière avec ça ?

Enseignante : Alors non, pas du tout.

Enquêteur : Alors, est-ce que ça t'évoque quelque chose ?

Enseignante : Si, une spirale (rire). En fait, dans tout ce que tu as marqué dans le questionnaire, je trouve que c'est tout. Donc c'est revenir régulièrement sur des points, et en plus ça c'est intégré dans les manuels, donc ça c'est bien. Parce que y en a aussi beaucoup, des apprenants qui disent « ah mais quand est-ce qu'on apprend quelque chose de nouveau, ça on l'a déjà fait le mois dernier » et donc il faut expliquer que oui, c'est la même chose, mais tu vas rajouter un autre point que t'as pas vu au début. Et ça je trouve que c'est bien fait dans les manuels, mais c'est bien aussi de l'explicitier. Parce que y en a qui vont dire « mais c'est toujours pareil, dans les manuels c'est toujours les mêmes thèmes, je comprends pas » ...

Enquêteur : Ah oui, y en a qui disent ça ?

Enseignante : Oui, oui. Y en a qui râlent, comme ça. Et qui se disent « mais pourquoi on apprend toujours les mêmes choses », et je leur dit « on va revoir les verbes pronominaux ». « Mais on a fait ça le mois dernier. - Oui, mais y a des autres choses à ... compléter. »

E4 : 239-257

Je trouve que la motivation joue aussi beaucoup, mais qu'il y a forcément un moment où ils vont stagner. Je dirais (...) début B1, A2-B1, ça commence un peu à stagner, après ça dépend des groupes, curieusement. Mais A0, A1, la progression est hyper rapide, et je trouve que fin A2, début B1, y a un peu une stagnation qui s'installe (...) Et je remarque beaucoup qu'en A2, B1, d'un seul coup ils vont mettre un mot en anglais, alors qu'avant ils ont toujours parlé français. Et je trouve que ça c'est un signe qu'ils commencent un peu à penser en français, parce que du coup ça se mélange avec d'autres langues. Et que dans le processus d'apprentissage, il faut aussi les rassurer là-dessus en disant « c'est normal que vous vous embrouillez, et c'est normal qu'à un moment donné, tout soit plus confus qu'au début ». Je sais pas vraiment ce qui se passe dans le cerveau, mais y a forcément un truc qui se passe à ce moment-là.

E4 : 262-267

Après, ça redémarre, mais des fois en tant que professeur ça peut être un peu déprimant, parce que des fois tu redis plusieurs fois la même chose, et y a constamment les mêmes fautes qui reviennent. Constamment. Et ça, je pense que c'est : manque de rigueur, mais aussi que y a

trop de choses à assimiler en même temps, ou c'est trop confus dans la tête. Et que, des fois je trouve que t'as l'impression que le niveau, il baisse un peu. Mais que c'est normal, dans la progression.

E4 : 299-303

J'essaie aussi de tout regrouper. Parce qu'on pourrait faire des chapitres partiellement, et revenir dessus le mois d'après, moi j'essaie de faire en bloc. Pour qu'il y ait vraiment imprégnation d'un thème bien précis. Et, par exemple, le subjonctif, ça pose beaucoup de problèmes, et avant j'insistais beaucoup, mais après j'ai dit « non, on fait trois ou quatre jours, et c'est pas grave si c'est pas acquis, on reviendra dessus après ».

E4 : 338-342

Après, je trouve que dans la Grammaire Essentielle B2, les leçons sont indigérables. Il y a trop d'informations et c'est pêle-mêle et des fois, même, ça en devient faux, parce que c'est bizarrement expliqué. Moi-même en lisant, des fois, je comprends pas, c'est un casse-tête. Alors que je connais la leçon, mais je me dis « mais qu'est-ce qu'ils veulent dire par là ? »

Entretien 5 : E5

E5 : 10-20

Enquêteur : Oui, est-ce que toi en tant qu'enseignante, tu fais clairement la distinction, au quotidien : « ah, il y a ma progression et il y a celle des apprenants » ...

Enseignante : Alors, je vais faire une différence, mais de manière un peu ... (hésite) ... inconsciente. C'est-à-dire que moi je fais un programme, donc comme tout le monde à Stralang, et je me base sur leur niveau, le niveau qui est écrit sur le papier. Par exemple, on dit « tu as un groupe B1 », ben OK, je vais faire un programme de niveau B1. Après, c'est un programme indicatif, donc c'est quelque chose sur lequel je vais me baser pour faire mes cours, mais après je vais l'adapter à mes étudiants. Si maintenant, je vois que mon groupe est plutôt A2, enfin fin A2, début B1, je vais peut-être modifier des choses dans le programme, ou au contraire si je vois qu'il est plus avancé que mon programme, pareil, je vais le modifier aussi. Je travaille plus en me basant sur le niveau même des étudiants. Et après j'adapte mon programme.

E5 : 31-40

Enseignante : Non, pour moi, c'est simple, ici il y a aucune contrainte de temps. La seule contrainte de temps, si on peut appeler ça comme ça, c'est si par exemple un étudiant doit passer un TCF ou un DELF à la fin du mois, mais ça je vais lui dire « Nous, on fait pas de préparation pour le TCF ou le DELF, mais ce qu'on fait en classe, ça va t'aider, mais il faut aussi que tu fasses un travail personnel à la maison ». Et voilà, je vais lui donner des exercices style DELF ou TCF à faire à la maison, et moi je les corrigerai, il me posera des questions, mais c'est vrai que le temps, pour moi, c'est pas une contrainte.

Enquêteur : Donc les contraintes de temps, pour toi, ça viendrait plus des apprenants que de l'institut ?

Enseignante : Oui.

E5 : 44-51

Enquêteur : Alors, quelle serait pour toi la définition de la progression en spirale ? J'ai fait trois propositions mais tu peux bien sûr avoir une autre définition ...

Enseignante : Alors, pour moi, les trois réponses sont assez similaires, mais je parlerais pas de révisions, vraiment. Pour moi, ça correspond plus aux premier et dernier critère que t'as mentionné. Parce que de toute façon, quand on regarde l'apprentissage d'une langue, on va apprendre les bases au début, et on va revenir dessus plus tard en disant, par exemple, le futur proche et le futur simple, au début on va dire « voilà, c'est comme ça » et après on va leur dire « voilà, dans la réalité, y a cette différence » ...

E5 : 56-67

Enquêteur : Oui. Je voulais revenir sur cette idée de stagnation. C'est quelque chose que t' observes souvent ? C'est assez commun ?

Enseignante : Moi, je pense que c'est assez commun.

Enquêteur : Et il y a un niveau à partir duquel ... ?

Enseignante: Oui, je pense que quand on arrive à un niveau B1-B2, ça commence à stagner. Je pense que c'est assez commun, parce que déjà ils ont un certain niveau, ils sont vers la fin du niveau intermédiaire, donc ils maîtrisent déjà bien la langue, et il y a des fossilisations qui sont faites, en fait. Ils ont des habitudes de langage qui se sont créées au fil de l'apprentissage, et qu'ils n'arrivent plus à modifier. Même si on leur dit « attention », ils vont dire « ah oui, c'est vrai », mais quand ils vont parler, instinctivement ça va revenir. Et aussi parce que quand

on arrive au niveau B2, ça commence à être un peu plus littéraire, on analyse ... Et là ils se disent « à quoi ça va me servir », quoi. Donc moi je vois la stagnation à ce niveau-là.

E5 : 86-95

Enquêteur : D'accord. Et qu'est-ce que tu utilises pour organiser ta progression ? Les manuels, le CECR ... ?

Enseignante : Alors, je CECRL, je t'avoue, je le regarde même plus, c'est peut-être une erreur (rire). Peut-être que je devrais revenir dessus des fois, mais ça je t'avoue, je le regarde plus. Après, il y a la notion d'habitude, et après il y a la notion de je me base un peu sur les livres. Je regarde un peu ce que le livre propose, le livre de grammaire et le livre édito, je regarde un peu les thèmes que proposent édito, et je me dis « ah, donc ça il va falloir le mettre. Par exemple, admettons il faut faire une lettre de protestation, et ben je vais me dire il faut voir le subjonctif, parce qu'il faut donner des ordres, machin ... Voilà. Donc je me base là-dessus, et sur l'habitude, donc je sais qu'en A2, il faut voir ça, en B1, il faut voir ça, voilà.

E5 : 103-111

Enquêteur : Est-ce que ça t'es déjà arrivé d'avoir des apprenants qui te demandent de voir un point de grammaire qui est trop élevé pour leur niveau ?

Enseignante : Oui. Pas souvent, mais ça m'arrive. Et je leur dis non.

Enquêteur : Et tu leur dis toujours non ?

Enseignante : Je leur dis non, parce que pour moi, ça sert à rien de voir un point de grammaire si il est trop difficile et si les autres (cherche ses mots)... Enfin, pour moi, il y a un ordre de notions de grammaire à faire, et si les autres points sont pas acquis, ou ne sont pas vus, pour moi ça a aucun sens de ... Y en a beaucoup qui demandent le subjonctif, et pour moi ça n'a aucun sens de le voir si tu ne connais pas le passé composé, ou le conditionnel.

E5 : 129-144

Enquêteur : (...) Passons aux manuels de grammaire. Ce qui m'intéresse, c'est si au sein même d'une leçon – je sais pas si tu utilises vraiment les manuels pour faire une leçon – mais est-ce que si tu utilises un manuel, tu vas faire attention à aborder tous les points abordés dans cette leçon et faire attention à faire toute la leçon de manière exhaustive ?

Enseignante : Non, pas du tout. Je suis loin de là. Pour être très honnête, je regarde pas vraiment les leçons du livre, mais c'est sûrement à cause de l'habitude. Y a certains moments, pour certains points, je vais quand même regarder ce que le livre dit, et si ça a du sens, et si ça n'a pas de sens, je vais pas le mentionner.

Enquêteur : D'accord. Et ça veut dire quoi « ça n'a pas de sens » ?

Enseignante : Ben quelquefois, la Grammaire Essentielle B2, quelquefois y a des choses qui sont notées, et qui n'ont pas réellement de sens, c'est pas quelque chose qu'on va utiliser dans la vie quotidienne ...

Enquêteur : C'est inutile, en fait ?

Enseignante : Oui. Ils sont inutiles et je les mentionnent pas, et en général, je lis jamais la leçon du manuel telle qu'elle est. Si après ils la lisent à la maison et qu'ils ont des questions, je leur dis « ça oubliez, ça n'a pas de sens », voilà.

E5 : 161-172

Enseignante : Oui. Pour moi, c'est acquis quand il sait l'utiliser et qu'il comprend pourquoi il l'utilise.

Enquêteur : C'est-à-dire ?

Enseignante : C'est-à-dire qu'il va faire une production orale, je vais noter les erreurs et à la fin je vais lui dire « y a cette erreur qui est arrivée », ou à l'écrit, je vais souligner l'erreur, et

c'est à lui de réfléchir pourquoi c'est une erreur. À partir du moment où il sait me dire « ah oui, c'est vrai, c'est ça parce que blablabla », pour moi c'est acquis.

Enquêteur : Donc à partir du moment où il sait se corriger lui-même.

Enseignante : Oui, c'est ça. Donc est-ce que c'est ta manière de mesurer sa progression ? Enfin, comment tu mesures sa progression ?

Enquêteur : Oui, enfin, je mesure sa progression à partir de ce qu'il est capable de produire à l'oral ou à l'écrit, voilà, c'est ça. (...)

E5 : 184-195

Enseignante : Je t'avoue que je corrige jamais tout, et jamais sur le moment. Enfin non, ça dépend. Y a des erreurs que je vais corriger tout de suite, je sais pas, quelque chose, y a des petites erreurs que je vais corriger, par exemple une conjugaison qui est mauvaise. Et je vais toujours le corriger en lui posant une question, « tu as allé. - As allé, tu es sûr ? ». Et cetera. Et sinon, quand ils parlent je vais noter les erreurs, et à la fin, je vais les noter au tableau et ce sera à eux de les corriger. Donc c'est pas moi directement qui corrige les erreurs. Et pour les productions écrites, je vais souligner les erreurs, je vais leur rendre la copie et ils vont corriger par eux-mêmes. Et avant de leur rendre les copies, je fais un pot-pourri des erreurs au tableau, et ils corrigent.

Enquêteur : D'accord. Quand tu fais le pot-pourri, tu prends les erreurs qui sont faites le plus, ou alors tu prends toutes les erreurs individuelles ?

Enseignante : Je prends celles qui reviennent chez la plupart, et je prends aussi des erreurs d'un apprenant si c'est quelque chose qu'on a vu récemment et qu'il doit savoir.

Annexe 7 : Questionnaire vierge à destination des apprenants

Enquête sur l'apprentissage du français à Stralang auprès des apprenants

Le questionnaire est anonyme.

I- Identification

1. Date d'arrivée à Stralang :
2. Groupe intégré pendant la première session :
A. A0 B. A1 C. A2 D. B1
3. Groupe de langue actuel :
A. A2 B. B1 C. B2 D. C1
4. Langue(s) maternelle(s) :
5. Motif d'apprentissage du français :
A. Je veux m'inscrire à l'université en France.
B. Autre (précisez) :
6. Durée et lieu d'apprentissage du français avant Stralang :

II- Questionnaire

A- L'apprentissage du français en France

5. Pensez-vous que le fait de vivre en France vous a aidé à apprendre plus rapidement le français ?
A. Oui B. Non C. Je ne suis pas sûr(e)
6. Si oui, pensez-vous que votre apprentissage du français a été surtout accéléré par :
A. le fait d'être en France B. le fait d'avoir des cours intensifs C. les deux à la fois
7. Pensez-vous que le fait de vivre en France vous a permis d'apprendre plus rapidement les règles de grammaire ?
A. Oui B. Non C. Je ne suis pas sûr(e)
8. Pensez-vous que vous apprenez/avez appris des règles de grammaire en dehors de vos cours de français (quand vous parlez avec des Français, quand vous utilisez les réseaux sociaux ...) ?
A. Oui B. Non C. Je ne suis pas sûr(e)

B- L'apprentissage du français par des cours intensifs

9. Pensez-vous qu'il est utile de faire régulièrement des révisions de grammaire avec le professeur ?
A. Oui B. Non C. Je ne suis pas sûr(e)
10. Si oui, pourquoi ? (plusieurs réponses possibles)
A. Parce qu'on oublie les règles de grammaire au-fur-et-à-mesure.
B. Parce que le temps passé sur une leçon de grammaire est court.

C. Autre :

11. Aimeriez-vous/Auriez-vous aimé faire plus de révisions et/ou passer plus de temps sur des points de grammaire ?

A. Oui B. Non C. Je ne suis pas sûr(e)

12. Pensez-vous que vous avez eu des phases de stagnation dans votre apprentissage, pendant lesquelles vous avez arrêté de progresser ?

A. Oui B. Non C. Je ne suis pas sûr(e)

13. Si oui, à quel niveau de langue ?

A. A2 B. A2-B1 C. B1 D. B1-B2 E. B2 F. B2-C1

14. Si oui, à quoi ces phases de stagnation étaient dues à votre avis ?

A. Un manque de motivation et/ou de travail personnel.

B. Je ne suis pas sûr(e)

C. Autre :

15. Pensez-vous qu'il est difficile de progresser ensemble dans une classe ?

A. Oui B. Non C. Je ne suis pas sûr(e)

16. Si oui, expliquez pourquoi :

17. Aimeriez-vous/Auriez-vous aimé que votre professeur explique en détail des règles de grammaire qui vous intéressent même si elles ne sont/n'étaient pas de votre niveau ?

A. Oui B. Non C. Je ne suis pas sûr(e)

18. Y a-t-il des règles de grammaire que vous avez trouvé difficile à comprendre quand elle ont été vues en classe, et que vous avez seulement réussi à maîtriser plus tard ?

A. Oui B. Non C. Je ne suis pas sûr(e)

19. Si oui, pouvez-vous donner au moins un exemple de règle grammaticale difficile et du temps qu'il a fallu pour la maîtriser ?

20. Citez au moins deux choses qui vous aident, seul et/ou en classe, à retenir et/ou maîtriser plus vite un point de grammaire (précisez seul ou en classe) :

21. Avez-vous des remarques sur le questionnaire en général ou sur une/des questions du questionnaire ?

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Annexe 8 : Tableau synthétisant les réponses au questionnaire pour les apprenants

NIVEAU B1	Date d'arrivée	Groupe intégré à l'arrivée	Langue maternelle	Q I-5	Durée/lieu d'apprentissage antérieur	Q II-A5	Q II-A6	Q II-A7	Q II-A8
Apprenant 1	01/09/2021	A0	turque	A	un an à Chypre	A	C	C	C
Apprenant 2		A0	espagnole	A	9 mois	C		B	B
Apprenant 3	01/09/2021	A0	turque	B : travailler		A	C	B	C
Apprenant 4	01/09/2021	A0	chinois et anglais	B : plaisir		A	C	A	A
Apprenant 5	09.2021	A0	espagnole	B : mon copain travaille dans Strasbourg		A	C	C	B
NIVEAU B1-B2									
Apprenant 1	30/01/2022	B1	chinoise	A	5 ans à Hong-Kong	A	C	C	C
Apprenant 2	02/11/2021	A2	farsi	A	1 an en autodidacte et 3 mois en cours particuliers	C		A	B
Apprenant 3	01/09/2021	A1	espagnole	A	En France	A	C	A	A
Apprenant 4		A2	mandarin	B	300 heures avec l'Alliance Française	A	A	C	C
Apprenant 5	31/01/2022	A2		B : pour réviser pour l'université en Angleterre	8 ans au collège, lycée, université en Angleterre	A	C	A	B
NIVEAU B2									
Apprenant 1	05/07/2021	A2	persan	A	6 mois en Iran	C		A	A
Apprenant 2	13/09/2021	A2	azeri	A	cours particuliers et cours IFA en Azerbaïdjan	A	B	A	A
Apprenant 3	10.2021	B1	ukrainien	B : pour vivre et chercher un travail en France	9 mois en Ukraine	A	C	B	B
Apprenant 4	02/07/2021	A2	persan	A	1 an en Iran	A	C	A	A
Apprenant 5		B1	persan	A, B : pour ne pas me sentir exclu dans la société	6 mois	A	C	B	A
Apprenant 6	01/09/2021	A2	farsi	A	en Iran dans l' institut Ghot Ravandi	A	C	C	A

NIVEAU B1	Q II-B9	Q II-B10	Q II-B11	Q II-B12	Q II-B13	Q II-B14	Q II-B15	Q II-B16
Apprenant 1	A	A et B	A	C	A	B	B	
Apprenant 2	A	A	B	B			A	Réponse fournie.
Apprenant 3	A	A	A	A	C	C	C	
Apprenant 4	A	A	A	A	B	A	B	
Apprenant 5		A et B	C	B			B	
NIVEAU B1-B2								
Apprenant 1	A	A	B	A	D	A	C	
Apprenant 2	A	B	A	A	A	B	B	
Apprenant 3	A	A	A	A	B, C, D	C	B	
Apprenant 4	A	A	A	A	C	A	B	
Apprenant 5	A	A	C	C			C	
NIVEAU B2								
Apprenant 1	A	A	A	B			C	
Apprenant 2	A	A	A	C	D	C	B	
Apprenant 3	A	A	A	A	C	C	C	Réponse fournie.
Apprenant 4	A	A	A	B		B	B	
Apprenant 5	A	A et C	A	A	D	C	C	Réponse fournie.
Apprenant 6	A	A	C	C			B	

NIVEAU B1	Q II-B17	Q II-B18	Q II-B19	Q II-B20	Q II-B21
Apprenant 1	A	C			
Apprenant 2	A	A			
Apprenant 3	A	A	Réponse fournie.	Réponse fournie	
Apprenant 4	A	B		Réponse fournie.	
Apprenant 5	A	C		Réponse fournie.	
NIVEAU B1- B2					
Apprenant 1	A	C			
Apprenant 2	A	B			
Apprenant 3	A	B		Réponses fournies.	
Apprenant 4	B	B		Réponse fournie.	
Apprenant 5	A	B			
NIVEAU B2					
Apprenant 1	A	B		Réponses fournies.	
Apprenant 2	A	B		Réponse fournie.	
Apprenant 3	A	B		Réponse fournie.	
Apprenant 4	A	B			
Apprenant 5	A	A	Réponse fournie.	Réponse fournie.	
Apprenant 6	A	A	Réponse fournie.	Réponse fournie.	Réponse fournie.

Table des matières

Introduction.....	5
PARTIE 1 – LES THÉORIES PORTANT SUR LA PROGRESSION ET L’ACQUISITION...	8
1. La notion de progression.....	8
1.1. La notion de progression à travers les méthodologies.....	8
1.2. Clarification terminologique.....	12
1.3. Le cadre européen commun de référence.....	14
1.4. La progression grammaticale dans les manuels.....	17
2. La notion d’acquisition.....	20
2.1. Les théories de l’acquisition.....	20
2.1.1. État des lieux.....	20
2.1.2. Acquisition et apprentissage.....	22
2.1.3. L’interlangue.....	24
2.2. Les implications des recherches sur l’acquisition pour la didactique des langues étrangères.....	28
PARTIE 2 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE RECHERCHE ET DE LA MÉTHODOLOGIE.....	33
1. Présentation du terrain de recherche : le contexte d’un institut privé en milieu homoglotte.....	33
2. Présentation de la méthodologie retenue pour la recherche.....	36
2.1. Introduction à la méthodologie choisie.....	36
2.2. L’analyse de manuels.....	37
2.3. Les entretiens semi-directifs.....	39
2.3.1. Profil des personnes interviewées.....	40
2.3.2. Guide d’entretiens.....	41
2.3.3. Choix de la transcription.....	42
2.4. Les questionnaires à destination des apprenants.....	43
2.4.1. Le profil des apprenants questionnés.....	43
2.4.2. Le questionnaire.....	44
PARTIE 3 – ANALYSE DES DONNÉES.....	47
1. Analyse du matériel didactique pour la grammaire.....	47

1.1. Le manuel <i>Édito</i>	47
1.2. Le manuel <i>Grammaire Essentielle du français</i>	52
2. Analyse des entretiens.....	55
2.1. Progression d'enseignement et progression d'apprentissage : les stratégies évoquées par les enseignantes pour mieux les faire coïncider.....	55
2.2. La progression en spirale comme type de progression perçue comme inévitable....	59
2.3. Le manuel comme outil préféré pour organiser la progression grammaticale.....	61
2.4. Le programme mensuel : une progression plus ou moins adaptable selon le groupe d'apprenants.....	62
2.5. Définir le moment où un point de grammaire est acquis : le critère de restitution en production.....	66
2.6. La correction des erreurs comme travail de repérage : guider les apprenants vers l'auto-correction.....	67
2.7. Les phases de stagnation chez l'apprenant comme élément à ne pas ignorer.....	67
2.8. Le manuel comme outil imparfait à adapter.....	70
3. Analyse des questionnaires d'enquête auprès des apprenants.....	71
3.1. L'impact du contexte homoglotte sur l'acquisition de la grammaire : un élément à considérer du côté des enseignants.....	71
3.2. Les révisions de grammaire comme élément important à mettre en place dans l'enseignement.....	74
3.3. La confirmation de phases de stagnation par les apprenants.....	76
3.4. La difficulté de progresser en groupe comme hypothèse infirmée par les apprenants.....	78
3.5. Les stratégies mobilisées par les apprenants pour aider à l'acquisition d'un point de grammaire.....	81
Conclusion.....	83
Bibliographie.....	87
Table des figures et tableaux.....	90
Annexes.....	91
Annexe 1 : <i>déclaration anti-plagiat</i>	92

Annexe 2 : <i>Convention de stage</i>	93
Annexe 3 : <i>attestation de stage</i>	97
Annexe 4 : <i>Grille d'analyse de manuels pour la progression grammaticale</i>	99
Annexe 5 : <i>Guide d'entretien sur le sujet de la progression grammaticale</i>	100
Annexe 6 : <i>Transcription des entretiens menés avec les enseignantes de l'institut</i>	102
Entretien 1 : E1.....	102
Entretien 2 : E2.....	106
Entretien 3 : E3.....	118
Entretien 4 : E4.....	121
Entretien 5 : E5.....	125
Annexe 7 : <i>Questionnaire vierge à destination des apprenants</i>	128
Annexe 8 : <i>Tableau synthétisant les réponses au questionnaire pour les apprenants</i>	130

Résumé

Ce travail a pour objectif de s'interroger sur les divergences entre la progression d'apprentissage et la progression pédagogique en ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire en contexte homoglotte, et se questionne sur la manière dont les enseignants du *FLE* peuvent les concilier. Ce travail de recherche, qui s'appuie sur les théories de l'acquisition, repose sur l'étude des représentations des enseignants sur la progression grammaticale, ainsi que sur le témoignage d'apprenants sur leur propre progression et l'analyse de manuels.

Mots-clés

Français Langue Étrangère, acquisition, progression, grammaire, contexte homoglotte

Abstract

The aim of this work is to investigate the discrepancies between learning progression and the students' own acquisition process in the learning of grammar in a homoglot context, and to question how teachers of *french as a foreign language* can reconcile them. This research, which is based on acquisition theories, is based on the study of teachers' representations of grammatical progression, as well as on learners' testimonies about their own progression and the analysis of textbooks.

Keywords

French as a foreign language, acquisition, progression, grammar, homoglot context

