

MAGDALENA SOWA

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS UNE CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE)

Est-il possible dans le monde d'aujourd'hui de vivre sans parler une langue étrangère? La réponse à cette question ne saurait être autre que négative, reconnue unanimement par tous les acteurs de la vie sociale. «La société moderne exige de plus en plus une bonne maîtrise d'au moins une langue étrangère, non seulement pour une intercompréhension des individus entre eux, mais aussi pour des activités professionnelles» (BARTNING, 1997, p. 3). Une bonne maîtrise d'une langue étrangère (LE) quelconque constitue ainsi un des équipements intellectuels nécessaires à l'insertion professionnelle dans la société moderne. Les langues étrangères deviennent donc un marché important permettant de s'y insérer aussi bien comme un producteur qu'un consommateur. Incarnant la forme d'une compétence à transmettre ou à s'approprier, elles s'attribuent la valeur d'un placement rentable du point de vue social et professionnel facilitant la communication avec d'autres acteurs de la vie de tous les jours (cf. SOWA, 2002a).

Le statut des langues étrangères ainsi défini indique donc les pistes à exploiter pour l'enseignement des langues vivantes dans les pays autres que le pays de la langue enseignée. Depuis longtemps, les professeurs de langues cherchent les meilleurs moyens afin de transmettre aux apprenants la connaissance d'une LE en adaptant à cette fin les techniques et les méthodes didactiques les plus performantes, conformes aux niveaux et besoins des apprenants. Cependant, ce que la réalité «après-école» fait voir est souvent loin d'être conforme aux désirs et espoirs des enseignants et ne constitue pour ces derniers qu'une grande déception. Que faut-il donc faire pour

Dr Magdalena SOWA – asystent w Instytucie Filologii Romańskiej KUL; adres do korespondencji: IFR KUL, Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin; e-mail : msowa@kul.lublin.pl

rendre l'enseignement des langues étrangères efficace? Quelles modalités d'enseignement/apprentissage proposer pour que la langue enseignée soit opérationnelle dès le début du processus de l'appropriation de cette LE? Quelles sont les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants au cours de l'appropriation d'une LE? Comment former la compétence langagière en LE malgré l'apparition d'erreurs et l'existence de divergences entre le système correct de la langue cible (LC) et celui des apprenants?

Toutes ces questions, qu'on peut cependant multiplier, préoccupent aussi bien les professeurs de langues que les chercheurs en didactique et elles imposent une réflexion approfondie sur le rôle de la didactique des langues en tant que discipline ayant pour objet d'étudier les conditions et les modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel. Dans cette perspective, plutôt que de prolonger à l'infini la liste de questions, nous nous sommes chargée de la tentative de remédier au moins à une partie de phénomènes, que nous avons pu observer lors de notre travail de l'enseignant ainsi que celui du chercheur.

1. OBSERVATION ET ÉTAT DES LIEUX

Chargée d'assurer les cours de didactique du français langue étrangère (FLE) à l'université, nous nous sommes trouvée confrontée à la nécessité de préparer les étudiants en philologie romane, futurs enseignants de français, au travail à l'école. En assistant aux leçons de français dans les écoles secondaires et en observant nos propres étudiants pendant les cours à l'université, nous étions très souvent obligée de remédier pédagogiquement à des problèmes d'expression orale et écrite, qui concernaient aussi bien les structures grammaticales du français que les contraintes pragmatiques découlant de la situation de production.

Parallèlement, nous avons entrepris une recherche scientifique (cf. SOWA, 2002b, 2003), qui s'est donné pour but d'analyser la compétence langagière en français d'un groupe d'étudiants universitaires, centrée sur le problème du marquage des relations temporelles dans le récit à l'oral et à l'écrit. A cette fin, nous avons procédé à un examen détaillé d'une trentaine de productions orales et écrites des locuteurs polonophones observés à partir des tâches linguistiques demandées¹. Lors du travail, petit à petit, il nous est apparu que certains des phénomènes observés étaient communs aux lycéens

¹ Il s'agit des supports en images: *Histoire du chat*, *Histoire du cheval* (HICKMANN, 1982) et d'un film vidéo *Les Temps modernes* (cf. PERDUE, 1995).

et aux étudiants universitaires, ce qui nous a amenée à constater l'existence de **zones difficiles** dans l'acquisition du français et sujettes à l'influence de la langue maternelle (LM) des sujets observés aussi bien aux stades initiaux qu'avancés. Les problèmes notés se situent aussi bien au niveau de la **grammaire** de la langue étrangère en acquisition (et plus précisément l'expression des relations temporelles dans le discours narratif) qu'au niveau de la **situation de production** (l'oral vs l'écrit).

Pour ce qui est des **problèmes grammaticaux**, les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants polonophones observés concernent l'emploi stable de la morphologie verbale du français. Concrètement, il est question de l'emploi incorrect de l'imparfait (IMP) et du plus-que-parfait (PQP). Ici, deux situations se présentent: l'inadaptation de la forme verbale au contexte dans lequel celle-ci est mobilisée (la place réservée à l'IMP ou au PQP est occupée par un autre tiroir verbal: présent ou passé composé) et le rétrécissement des fonctions du tiroir verbal donné (la restriction lexicale des fonctions de l'IMP à l'expression de la durée et de la continuité d'un procès; cf. KIHLESTEDT, 2000). Il s'ensuit donc que les obstacles résident en grande partie dans les principales oppositions morphologiques et fonctionnelles de deux systèmes (français vs polonais), qui se réfèrent entre autres aux différences de nombre et de la formation des temps verbaux, à la répartition différente des modes et de leurs fonctions, aux contrastes dans l'expression des aspects verbaux (cf. GNIADK, 1979).

Quant à la comparaison des productions orales et écrites en LE, nous notons la transposition des phénomènes de la **langue parlée** dans la **langue écrite** (ne serait-ce que l'exemple significatif de la négation tronquée (*pas* pour *ne...pas*), mais également ceux de la langue écrite dans la langue parlée (dominance de l'hypotaxe dans la structuration des énoncés complexes, quasi inexistence des structures disloquées et des constructions à un constituant détaché). Ce qui peut donc étonner par rapport à la maîtrise de l'oral et de l'écrit, c'est la négligence des caractéristiques canoniques des deux registres en question, prouvé d'ailleurs par l'interpénétration des procédés stylistiques et discursifs relevant de l'oral et de l'écrit observés dans les productions analysées. D'un côté, dans leurs productions orales, les apprenants restent soumis à des normes spécifiques de «bonne» formation et ils construisent les énoncés selon ledit schéma canonique S-V-O appris à l'école²

² D'après nos observations, c'est la variété écrite du français qui domine dans l'enseignement institutionnel du français en Pologne; le français parlé avec l'ensemble de procédés stylistiques et

comme correct et conforme aux normes de la LC (et surtout à la norme écrite, qui en général refuse de tels exemples de dislocation de l'énoncé). De l'autre, quand ils s'expriment à l'écrit, ils recourent aux procédés stylistiques et/ou lexicaux relevant de la langue parlée, qui risquent de passer aux yeux de l'interlocuteur pour un signe de « négligence » de style.

Les observations effectuées ci-dessus semblent être révélatrices en ce qui concerne la situation institutionnelle et « l'attitude de l'apprenant en milieu institutionnel isolé par rapport à la langue qu'il acquiert (où la possibilité d'employer cette langue comme moyen d'expression personnelle n'existe pas vraiment) » (PAPROCKA-PIOTROWSKA, 2002, p. 146). Même si l'apprenant décide de compléter sa compétence langagière en LE, en français en l'occurrence, en milieu naturel, le rôle de l'enseignement institutionnel suivi est pourtant loin d'être négligeable. Tout en reconnaissant le rôle bénéfique de l'immersion linguistique, à notre avis, dans les cas analysés, le séjour linguistique dans le pays de la LE ne constitue pour l'apprenant qu'une occasion de tester *in situ* sa compétence communicative, acquise auparavant dans le milieu guidé et de l'améliorer en même temps. Ceci veut dire qu'en confrontant la compétence linguistique en LE en milieu naturel pendant des séjours linguistiques, il est déjà impossible aux apprenants de se priver de cette première expérience de la LE vécue à l'institution scolaire. Et souvent, en situation de communication en milieu naturel, « les normes scolaires peuvent faire écran entre l'apprenant et la langue de ses interlocuteurs » (PY, 1993, p. 20). Ainsi, nous sommes d'avis que les conditions et les modalités d'enseignement d'une LE en milieu institutionnel non naturel ont une influence directe sur la façon de s'en servir par les apprenants. Ceci nous a amenée à la réflexion sur le rôle de l'enseignement des langues étrangères et plus précisément celui de la didactique du FLE: comment faire pour réduire chez les apprenants la dissymétrie entre les représentations des savoirs et la mise en pratique effective des savoir-faire? Comment pourrait-on éliminer les erreurs les plus fréquentes dans le processus de l'apprentissage du FLE et empêcher de les reproduire dans l'utilisation postérieure de la LE?

lexicaux, l'utilisation d'un vocabulaire « parlé », dans la plupart des cas, résulte de l'expérience personnelle des apprenants vécue en milieu naturel de la LE.

2. PROPOSITIONS MÉTHODOLOGIQUES

Dans ce qui suit, nous essaierons de relever certaines démarches à prendre en considération, à notre avis, dans l'enseignement du français en milieu non naturel, notamment celui en Pologne. Compte tenu de cet objectif, il ne saurait pas bien entendu être question de l'exhaustivité, et sans doute certains lecteurs pourraient nous reprocher à juste raison d'avoir négligé tel ou tel aspect jugé par d'autres important. Il s'agira donc ici des propositions didactiques, qui nous sont venues à l'esprit par rapport aux phénomènes concernant la temporalité ainsi que les différences entre l'oral et l'écrit relevées lors des analyses poursuivies.

2.1. *Enseignement/apprentissage du système temporel du français*

L'influence de l'enseignement suivi et le rôle de l'input ont une importance considérable pour l'appropriation et les représentations de la LE. La façon de présenter les règles grammaticales, le fonctionnement de la LE ainsi que les pratiques de classe visant l'entraînement et la mémorisation des items présentés imprègnent les apprenants des habitudes langagières en LE, telles qu'elles sont transmises par l'enseignant. L'approche traditionnelle de l'enseignement/apprentissage est donc basée « sur une logique didactique de transmission et de mise en œuvre des savoirs suivant la séquence comportant trois phases. La phase initiale focalise sur une structure grammaticale qui est présentée explicitement ou implicitement pour maximiser la compréhension et la saisie de la règle sous-jacente. La phase d'entraînement fondée sur des exercices contrôlés comportant des sens pré-établis sert ensuite à automatiser cette règle, donc à convertir le savoir déclaratif en savoir procédural. Lors de la phase finale de production, le degré de contrôle et de soutien se réduit, et l'apprenant est amené à s'exprimer de manière plus spontanée dans la LC, en basant ses énoncés sur des sens qu'il a conceptualisés lui-même » (GRIGGS, CAROL & BANGE, 2002, p. 25). De plus, les règles grammaticales, telles qu'elles sont présentées dans la plupart des manuels scolaires d'enseignement de LE, ont un double statut. Tout d'abord, elles sont considérées comme des règles descriptives, insérées dans le système élaboré par les grammairiens pour rendre compte du fonctionnement de la langue. Elles sont en même temps des règles pratiques ayant pour vocation d'aider l'apprenant à construire le savoir-faire.

Notons par ailleurs que dans les méthodes communicatives, l'enseignement de la grammaire est plutôt inductif et consiste en observation et dé-

couverte individuelle/collective des régularités linguistiques (procédure de conceptualisation grammaticale), ce qui est sûrement plus motivant pour les apprenants et les aide par la suite dans le processus d'auto-apprentissage.

Dans le processus de l'enseignement/apprentissage, il faut donc tenir compte de l'**input didactique** et de la présentation du matériel linguistique de la LE (grammatical, lexical, etc.) auxquels les apprenants sont exposés. Dans ce qui précède, nous avons vu les problèmes d'apprentissage liés à l'emploi correct de l'IMP et la restriction des fonctions qu'il peut assumer. L'explication de cette observation n'est possible qu'à travers l'examen des manuels de français utilisés dans les écoles. La plupart des méthodes de français analysées par nous pour le besoin de ce travail se limitent à présenter l'IMP comme le temps de «description du décor ou des personnages, actions secondaires ou d'accompagnement, [...] des actions habituelles au passé» (GIRARDET, 1988, p. 107-108), «le temps pour rapporter les circonstances, le cadre, la situation, les actions inachevées» (BAYLON et al., 2000, p. 104), pour décrire «les actions vues comme non limitées dans le temps» (GIRARDET & PECHEUR, 2002, p. 106) ou pour évoquer une action habituelle (BERGER & MERIEUX, 1995, p. 71). De plus, la description et la mise en pratique des temps grammaticaux (et notamment de l'imparfait) s'arrêtent, dans la plupart des cas, au premier niveau de la méthode et on n'y revient plus dans le processus d'apprentissage. Le rôle majeur de la méthode, constituant le point de référence de tout savoir linguistique (ce qui est souvent le cas), utilisée en classe de LE, et l'impossibilité de confronter les informations acquises en classe dans la réalité d'un pays non francophone rendent difficile, voire impossible, l'élaboration d'une autre vision de la LE que celle qui a été transmise par l'enseignant. Ainsi, la restriction des fonctions et des valeurs ou la présentation simpliste d'un item verbal donné peuvent violer la vision du fonctionnement du système de la LE qu'en ont les apprenants ou, au moins, la priver de sa complexité en limitant l'éventail des fonctions et des valeurs possibles. A notre avis, c'est d'autant plus dangereux que, pour les apprenants, l'acquisition d'une règle de grammaire est le résultat de la généralisation et de la simplification des règles spécifiques propres à une unité linguistique particulière. Ainsi, les apprenants risquent de transposer les règles spécifiques en règles générales et de rétrécir la multitude de fonctions et de valeurs des items respectifs de la LE en l'appauvrissant en quelque sorte. Un autre danger peut être également envisagé: appliquant la règle «généralisée» pour traduire les procédés grammaticaux dans les discours, les apprenants risquent d'avoir du mal à voir le rapport entre la forme

et la fonction et, par conséquent, ne pas attribuer la bonne fonction au contenu encodé par une forme grammaticale donnée.

Il est aussi vrai que l'emploi des temps constitue un savoir de base et aussi bien les méthodes de langue que les professeurs attribuent une importance considérable à l'apprentissage des temps et des modes et, souvent, ils en font le « plat principal » de l'apprentissage (cf. SALINS, 1996). Il n'y a rien d'incorrect dans cette hiérarchie des objectifs grammaticaux sélectionnés par l'enseignant à condition que l'apprenant ne soit pas inondé d'un seul coup par un nombre excessif d'informations à acquérir. Dans l'apprentissage d'une LE, il ne s'agit pas de collectionner les règles grammaticales et/ou les items linguistiques concernant l'expression du temps, vérifiés exclusivement par rapport à une norme idéale, qui demeureront passifs dans le lecte de l'apprenant, mais plutôt d'acquérir un système opératoire de la LE, un outil de communication efficace (cf. PY, 1993). Ceci veut dire qu'il est impossible à l'apprenant de découvrir et de s'appropriier toutes les formes tout au début de l'apprentissage. Ce, par contre, dont il a besoin, c'est avant tout de savoir distinguer trois époques dans le temps: le présent, le passé et le futur, et de savoir se situer par rapport à elles.

Une règle générale, qui devrait donc, à notre avis, guider l'apprentissage des formes verbales du français, consiste à aller du plus simple au plus complexe, afin qu'il y ait un dosage optimal et progressif de l'information à chaque étape de l'appropriation. Ce qu'il importe donc, c'est de présenter d'abord les formes simples, qui sont, par définition, moins complexes que les formes composées ainsi que d'analyser le rapport entre la forme et la fonction dont celle-là est dotée. L'acquisition des valeurs et des emplois devrait se faire en contexte pour observer le rapport forme-fonction d'un tel temps grammatical adapté à un type donné de discours ainsi qu'à l'intention de communication du locuteur. L'essentiel est que les apprenants se rendent compte de ce que les formes verbales ont une fonction et une valeur fondamentales dans chaque type de discours et que la même forme peut se doter de nombreux sens selon l'intention de communication d'un sujet parlant. Il serait donc souhaitable dans l'écoute des dialogues ou la lecture des textes que l'enseignant pense à attirer l'attention des apprenants sur les formes des temps et des modes appropriés aux types d'actes de parole ou aux types de discours étudiés. En effet, chaque catégorie de discours, selon sa fonction de communication, se caractérise par la présence d'un type de temps et de mode: le slogan nécessite l'impératif, la description exige le présent ou l'imparfait tandis que le récit fait appel aux temps de l'indicatif – le présent, le passé composé, l'imparfait ou le plus-que-parfait, etc. L'enseignant de-

vrait être conscient de la potentialité linguistique des discours qu'il présente à ses apprenants, car ces discours ont leurs marques temporelles et modales spécifiques. Il serait donc à postuler que les valeurs et les emplois des temps et des modes (mais non seulement) soient présentés, relevés et analysés dans leur contexte. Une fois ces valeurs et emplois appréhendés et reconnus, ils seront réemployés, espérons-le, dans des situations adéquates par les apprenants.

Ces réflexions-ci nous amènent à une autre constatation: le problème de l'inadaptation de la forme au contexte et de la restriction des valeurs des temps grammaticaux français chez les apprenants peut résulter également d'un nombre insuffisant de données concernant la LE auxquels ils avaient été confrontés au cours de l'apprentissage. Nous sommes d'accord avec PORQUIER et VIVES (1993) que la richesse des situations et des tâches mises en oeuvre imprègne les locuteurs des savoir-faire divers. La façon d'utiliser une LE par un locuteur résulte donc, d'un côté, de ses fréquentations et de ses aspirations, et de l'autre de sa personnalité et de ses choix (cf. WILCZYNSKA, 1997). Il serait donc conseillé d'exposer l'apprenant à tout ce dont il a besoin pour devenir un sujet parlant.

Ceci dit, la situation didactique optimale devrait permettre aux apprenants d'acquérir le répertoire linguistique (temporel, mais également lexical, grammatical ou autre) et de le perfectionner dans les **situations de communication** les plus **authentiques**. Cet effet de perfectionnement peut être largement réalisé dans la classe de LE à travers les tâches verbales susceptibles d'apprendre aux apprenants «à faire face conjointement à des contraintes multiples en exerçant en parallèle différentes capacités stratégiques qui permettent de gérer l'ensemble des opérations, face à des données variées et dans des conditions à chaque fois autres» (WILCZYNSKA, 1997, p. 163). Le caractère imprévisible des situations de communication réelles constitue souvent l'obstacle majeur auquel se heurtent les apprenants, même au niveau avancé. Tout en reconnaissant l'importance des exercices grammaticaux dans l'apprentissage d'une LE, nous sommes d'avis que la compétence de communication, qu'elle soit orale ou écrite, se forme à partir d'une activité linguistique authentique. Quelque soit donc le mérite des explications et des exercices ponctuels, ceux-ci ne seraient pas en mesure de garantir un bon fonctionnement en situation authentique sans une pratique antérieure en contexte. En fin de compte, rien ne saurait remplacer une expérience linguistique personnelle en LE fondée sur le vécu des apprenants et les connaissances exploitées en situations de communication variées.

La méthodologie, qui serait donc à envisager en classe, consisterait à mettre l'apprenant de la façon la plus large possible au contact de la langue

qu'il est en train d'acquérir. Nous comprenons par là qu'il s'agit de varier l'input didactique, de recréer dans la classe les conditions d'appropriation qui prévalent hors de la classe afin de multiplier les situations de communication possibles. Autrement dit, il est question de faire entrer dans la classe de LE les phénomènes linguistiques et/ou culturels, qui peuvent intervenir dans les situations de communication réelles. Plus l'approche de la langue sera communicative et interactive, plus les apprenants auront de facilité et de liberté pour s'approprier les données variées et relevant de différents contextes interactionnels de la LE.

Dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une LE, il faut également tenir compte des **différences typologiques** entre les langues en contact. La distance typologique entre les langues joue un rôle important en ce qui concerne le transfert des données d'un système linguistique à l'autre (cf. KELLERMANN, 1979, 1980, 1995). Bien que les systèmes linguistiques du français et du polonais présentent des divergences importantes, les explications didactiques concernant les phénomènes grammaticaux dans une classe de langue s'effectuent très souvent par rapport à ceux de la LM des apprenants. Ceci veut dire que l'enseignant recourt à des exemples, interprétations ou traductions (parfois trop simplistes³) relevant de la LM des apprenants, afin de rendre compte des phénomènes grammaticaux (entre autres des temps verbaux) de la langue à acquérir et « faciliter » ainsi cette acquisition. Résultat: l'apprenant saisit la valeur des temps en LE par le filtre de sa LM et sa vision du système temporel de cette LE peut être déviée, car il juge les données selon les critères existant dans les deux systèmes linguistiques, mais fonctionnant selon des règles différentes. Dans les systèmes linguistiques du français et du polonais, lesdites divergences sont abondantes et nous ne nous concentrerons que sur ce qui nous paraît pertinent. Il suffit de rappeler la multitude de temps simples, composés ou surcomposés en français qui n'ont pas de correspondance dans le système temporel du polonais. En revanche, à cette richesse des temps verbaux du français correspond la richesse du système aspectuel du polonais codé par la forme du verbe. De plus, les problèmes de l'interférence peuvent provenir également de la distribution verbo-adverbiale, c'est-à-dire de la relation entre le verbe et l'adverbe de

³ A titre d'exemple, nous rappelons que les formes verbales « travailler » dans les phrases *J'ai travaillé de 13h à 15h* et *Je travaillais aux champs quand j'étais petit* ont pour équivalent en polonais la même forme verbale « pracowałem ». Il s'ensuit que la réduction du problème grammatical à l'équivalence lexicale dans deux langues en question n'est pas en mesure de mettre en évidence la valeur aspectuelle des deux tiroirs verbaux en français (« travailler » au passé composé et « travailler » à l'imparfait).

temps, qui n'est pas non plus identique dans les deux langues (cf. PRZESTASZEWSKI, 1992). Bien que le sens des adverbes de temps polonais soit le même ou diffère très peu des adverbes de temps français, les affinités des adverbes de temps à s'associer aux différents tiroirs verbaux ne s'opèrent pas forcément de manière équivalente. Et finalement, à l'incompatibilité des systèmes temporel et aspectuel du français et du polonais, il nous faut encore ajouter l'inégalité des relations sémantiques entre les verbes du français et du polonais, ce dernier choisissant régulièrement des verbes spécifiques par opposition aux verbes génériques caractéristiques du français (cf. FLORCZAK, 1997).

Bien évidemment, nous ne nions pas l'intérêt et l'utilité des explications métalinguistiques effectuées par le biais de la LM, mais nous sommes d'avis que le recours à la LM n'est pas forcément toujours rentable dans le métalangage d'une classe de LE (cf. PIOTROWSKI, 2002). Les apprenants vont s'appuyer sur les représentations métalinguistiques de leur LM, mais également sur ce qu'ils ont retenu de ce qu'on leur a dit par rapport au système de la LM et de la LE à acquérir. Ainsi, ils peuvent établir des comparaisons entre la LM et la LE là, où elles n'ont pas lieu et recourir à des emplois fautifs de la LE. Le métalangage des manuels et celui de l'enseignant de la LE influencent donc les représentations mentales de l'apprenant sur le fonctionnement de la LE et ses verbalisations ultérieures en cette langue. Ce qui nous apparaît souvent comme résultat de ces explications métalinguistiques dans le lecte des apprenants, c'est «l'amalgame difficile à démêler entre le rôle de la langue maternelle d'une part et le rôle de la métalangue explicative sur la langue maternelle et sur la langue 2 de l'autre» (TREVISE & DEMAIZIERE, 1992, p. 362). Ces difficultés peuvent, à notre avis, être aisément surmontées si on étudie les problèmes mentionnés de façon méthodique et progressive en tenant mieux compte de la réalité de la langue décrite (explicitée par l'enseignant ou le manuel) et de la réalité des interprétations des apprenants pouvant se construire à partir du métalangage utilisé. Quoique difficilement réalisable, il serait à envisager dans une classe de LE d'«oublier» l'enseignement suivi au profit d'une réelle réflexion sur les deux langues en question. Cette façon de procéder pourrait déboucher sur une activité de l'analyse des données en LE, passées au crible de la LM, avec l'examen des différences ou, éventuellement, des ressemblances entre les deux systèmes linguistiques. Bien évidemment loin d'être exhaustive, cette réflexion linguistique commune nous semble être pourtant importante et révélatrice.

Bien que ce soit désirable pour tous les enseignants de langues, il est impossible, à notre avis, d'éliminer l'**erreur** du processus d'enseignement/

apprentissage d'une LE. L'erreur «constitue un élément inévitable, nécessaire même, du processus d'apprentissage» (CORDER, 1980b, p. 27) et peut également être considérée comme un indice positif d'acquisition (cf. BESSE & PORQUIER, 1991) reflétant la constitution progressive de la grammaire de la LE par l'apprenant. Malgré tous les efforts de l'enseignant et même si celui-ci réussit à mettre au point une méthode parfaite, l'apparition de l'erreur est inhérente à l'acquisition d'une langue, maternelle ou étrangère, et elle est insérée dans le processus d'enseignement/apprentissage. Pourtant, l'erreur n'apparaît pas de manière innocente et elle est significative par rapport au processus d'apprentissage d'une langue. Les erreurs des apprenants reflètent le système linguistique dont ils se servent (tel qu'ils l'ont acquis) à un moment donné de l'enseignement suivi et elles sont dotées d'une triple signification (cf. CORDER, 1980a). Premièrement, pour l'enseignant, elles indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport à l'objectif didactique visé et ce qui lui reste encore à acquérir en LE. Deuxièmement, pour l'apprenant, elles lui permettent de tester les hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre. Enfin, pour les chercheurs, elles fournissent des indications sur la façon d'acquérir une langue, les stratégies mises en place par l'apprenant et les processus caractéristiques pour la découverte de la langue à apprendre.

Il en résulte qu'il faut certes s'attendre à des erreurs au cours de l'apprentissage. Et puisqu'il faut s'attendre à des erreurs, celles-ci se corrigeront d'autant plus facilement que l'apprenant sera exposé à suffisamment de matière linguistique pour se construire ses règles concernant la situation dans le temps ou autres phénomènes grammaticaux de la LE. Nous avons noté à travers les analyses effectuées que les apprenants observés ont appris beaucoup de formes verbales, mais un certain nombre de valeurs et d'emplois des tiroirs verbaux temporels leur demeurent incertains. Ils s'exercent donc à utiliser des formes verbales, non pas parce qu'ils les maîtrisent bien, mais parce qu'ils n'en sont pas sûrs et ils essaient de tester leurs hypothèses concernant le système temporel du français.

C'est pourquoi, dans une classe de langue, le traitement de l'erreur ne doit pas être limité à la correction des formes agrammaticales en LE utilisées par l'apprenant, mais il doit être suivi d'une réflexion plus approfondie. L'étape de l'identification de l'erreur dans la production de l'apprenant devrait, à notre avis, être impérativement suivie par sa description et son explication (cf. PERDUE, 1980; BESSE & PORQUIER, 1991) afin de savoir où est l'erreur, quelle est sa nature et pourquoi elle apparaît. Cette façon de procéder débouchera sur des solutions pratiques: la meilleure compréhension

du processus d'enseignement/apprentissage d'une LE et l'amélioration de l'enseignement. La prise de conscience des procédés, qui s'opèrent au cours de l'acquisition d'une LE, contribuera à la conception des pratiques d'enseignement mieux appropriées où est reconnue la signification de l'erreur. L'apparition régulière de certaines erreurs permettra à l'enseignant de centrer son attention sur ces aspects de la LE qui se montrent problématiques dans le processus de l'apprentissage et d'adapter une méthodologie efficace afin de les éliminer (cf. WILCZYNSKA, 1999).

2.2. Enseignement/apprentissage de l'oral et de l'écrit

En ce qui concerne la didactique de l'oral et de l'écrit, nous avons vu que l'enseignement traditionnel semble être dominé par la forme écrite de la langue (cf. MARTINET, 1974; WILCZYNSKA, 1999). Ceci n'est pas sans influence sur la relation parler-écrire, ce qui a pour corollaire le transfert des effets de la langue écrite dans la langue parlée par l'apprenant n'ayant pas suffisamment de conscience de ce que ces deux situations de communication s'appuient sur des procédés discursifs divergents et exigent une méthodologie différente pour la mise en pratique. Ce qui arrive donc en réalité, c'est l'influence de l'écrit sur l'oral (mais également de l'oral sur l'écrit) dans les productions des apprenants observés étant l'effet des interférences mal contrôlées entre les deux codes en question. Pour résoudre ce problème didactique, il serait donc à envisager et à promouvoir de nouvelles pratiques d'écrire et de parler dans une classe de langue. Là pourtant, il n'est pas question de fournir aux apprenants un modèle idéal de la langue parlée ou écrite du point de vue du vocabulaire à utiliser, des stratégies de l'organisation de l'information, car chaque locuteur a sa façon individuelle, propre et caractéristique à lui-même, de s'exprimer. Il s'agirait plutôt de sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques principales des registres oral et écrit de la langue, et particulièrement de la LE. Il nous paraît incontestable que ce type d'apprentissage n'est effectif qu'à travers de nombreuses situations de communication courantes, les plus complexes possible.

Ce qui s'ensuit de notre propos consiste à solliciter, dès le début de l'enseignement/apprentissage d'une LE, l'**interaction entre plusieurs compétences** chez un apprenant. Une telle démarche conduit à plonger ce dernier dans des situations proches de la vie courante et à gérer simultanément plusieurs opérations. Même s'il est vrai que la situation d'énonciation didactique, se caractérisant en fait par deux énonciations superposées, une double

énonciation⁴ en l'occurrence (cf. TREVISE, 1979), diffère d'une énonciation en situation naturelle, il n'est pas impossible de créer dans une classe de LE des conditions favorables pour « simuler la réalité » dans un milieu institutionnel. La seule condition à respecter, à notre avis, consiste à réclamer la participation active de l'apprenant et à éveiller son désir d'écouter, de lire, de comprendre et son besoin de parler et d'écrire afin qu'il comprenne qu'on n'apprend pas pour apprendre, mais pour exprimer quelque chose. Les propositions méthodologiques visant à réaliser cet objectif doivent donc s'efforcer d'initier et de motiver une communication réelle et spontanée en LE dans des situations de communications variées.

Ainsi, les pistes à exploiter par la didactique devraient chercher le développement de l'expression orale en faisant communiquer les apprenants de la manière la plus authentique et la plus naturelle possible. Nous revenons encore une fois à ce qui a déjà été mentionné: qu'il faudrait multiplier les **activités de communication orale** à chaque niveau de l'enseignement/apprentissage (orientées par une consigne de départ dans les stades initiaux de l'apprentissage, et les activités de production libre dans les étapes avancées), qui solliciteraient les opinions de l'apprenant, son engagement personnel, sa créativité afin de développer de véritables conduites langagières couvrant une gamme étendue des situations discursives (décrire, raconter, argumenter, justifier, excuser, convaincre, etc.). Il s'agit par là d'un enseignement actif sur les situations de la vie de tous les jours et sur les genres de la vie sociale (entre autres débat, explication, négociation, etc.), qui peut s'effectuer par le recours aux supports authentiques variés tout en multipliant les situations de communication en LE.

L'enseignement/apprentissage de la langue parlée ne peut pas être pourtant limité à la maîtrise et à la reconstruction postérieure des schémas d'énonciation exemplaires, adaptés à un certain nombre de situations de la vie courante. Il est avant tout question d'exposer l'apprenant à des situations de communication orale complexes afin de l'imprégner des habitudes langagières, des pratiques sociales en LE, des procédés stylistiques propres à l'oral

⁴ « [...] la situation d'énonciation véritable reste la classe, les énonciateurs étant les apprenants et l'enseignant, avec tout un système sociologique de norme, de correction et de sélection. [...] Même lorsque l'on [...] demande à un étudiant de raconter quelque chose à partir de son moi-ici-maintenant propre [...], les caractéristiques du sujet énonciateur véritable, en classe, parlant et écrivant à un enseignant [...] demeurent derrière le sujet, qui fait comme si la situation était naturelle » (TREVISE, 1979, pp. 44-45). Il en résulte que, dans la classe de langue, en situation de simulation, l'apprenant est toujours sujet à une **double énonciation**: l'énonciation propre à la classe et celle de la situation de communication visée.

et afin de développer les stratégies communicatives assurant un comportement authentique et efficace en cette LE (cf. GORECKA et al., 2002). La maîtrise de l'oral n'est possible qu'à travers une pratique, qui se déroule dans un contexte social avec d'autres utilisateurs de la langue. Il y a donc une dimension sociale qui n'est pas à négliger dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une LE et qui prescrit à la didactique des langues le recours aux activités pédagogiques favorisant l'intérêt et le désir de l'échange. Et pour que ces échanges puissent s'engager, les déclencheurs des productions langagières, même s'ils interviennent dans des conditions qualifiées comme artificielles d'une classe de langue, doivent motiver la parole et créer le besoin de parler et le vouloir dire (cf. CUQ & GRUCA, 2003).

En ce qui concerne la compétence d'écrire, nos propositions pédagogiques vont à peu près dans le même sens que pour l'acquisition de l'oral: **ne pas décontextualiser l'écrit** et mettre l'apprenant en contact le plus large possible avec les écrits de la vie quotidienne. Ecrire un texte ne consiste pas à produire une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de résolutions de problèmes qu'il est parfois difficile de distinguer et de structurer. La démarche didactique devrait donc recourir à des récits fonctionnels, authentiques, et se référant à des aspects pratiques de la vie quotidienne. Ce type de documents permet d'ancrer l'écrit dans une situation de communication bien définie, souvent connue et familière à l'apprenant. Il est à envisager, dès les débuts de l'apprentissage d'une LE, d'analyser et de rédiger, par la suite, des textes pour exprimer d'abord un seul acte de parole de la vie courante se réalisant au moyen de différents types de textes tels que répondre à une invitation, donner un conseil, remercier quelqu'un ou beaucoup d'autres. Au fur et à mesure de l'enseignement/apprentissage, on peut complexifier les consignes et introduire d'autres activités exigeant des compétences et des connaissances plus «poussées». La complexification progressive du matériel didactique et le contact actif avec les textes écrits placera l'apprenant dans des situations de production authentiques et lui permettra de s'exercer à produire des écrits variés en fonction d'objectifs définis ou en polarisant son attention sur un problème précis de la mise en texte.

«Ecrire, c'est [...] produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite» (CUQ & GRUCA, 2003, p. 182). Il en résulte qu'en écrivant, le locuteur réalise un objet conforme aux caractéristiques du code écrit propre à chaque langue. Sur le plan de l'apprentissage, il est donc impératif d'équiper l'apprenant des outils indispensables, des **compétences scripturales** afin de réaliser cet objectif. Les activités de compréhension (lecture) et de production (écriture) de différents

types de textes pourraient vite sensibiliser l'apprenant à certaines caractéristiques de la situation de l'écriture et du texte écrit lui-même (cf. BOYER, BUTZBACH, PENDANX, 1990). Même si la compréhension pourrait être considérée comme une condition préalable à la production écrite, il est possible d'envisager une interrelation entre les deux: l'une peut servir de tremplin à l'autre, c'est-à-dire constituer un point de départ des connaissances requises pour la production d'un discours écrit. La lecture, la réflexion approfondie sur le texte écrit induisent chez l'apprenant l'acquisition des régularités caractéristiques du code écrit. Ainsi, la méthodologie dans une classe de langue consisterait à proposer aux apprenants les activités d'écriture visant l'acquisition des traits pertinents d'un texte écrit concernant la mise en texte, les effets stylistiques ou autres normes spécifiques de la langue française écrite. A cette fin, l'enseignant peut choisir, d'un côté, parmi les exercices étant les matrices ou les canevas de différents types de textes précisant la situation de communication dans laquelle s'inscrit le texte pour que l'apprenant apprivoise les caractéristiques fondamentales d'un discours écrit particulier (argumentation, description, récit, etc.). De l'autre, il sélectionnera ceux qui visent à polariser l'effort de l'apprenant sur un problème précis de la mise en texte, qui contiennent des contraintes syntaxiques, sémantiques, indiquant le déroulement du texte à construire, etc.

Les réflexions sur la didactique de l'oral et de l'écrit que nous venons d'effectuer sont évidemment loin d'épuiser la problématique de l'enseignement/apprentissage des deux codes, mais elles ont en vue un objectif bien défini: favoriser en classe de LE la **communication spontanée en LE** aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Dans cette perspective, le but visé peut se réaliser par la panoplie de situations de communication réelles définies par le choix de supports et de thèmes étant les déclencheurs des productions orales ou écrites, privilégiant l'imitation gratuite, ludique, parodique au besoin, et permettant d'entraîner tous les types de discours.

2.3. *Autonomisation des apprenants en FLE*

Il est pourtant clair que le niveau avancé ne se caractérise pas par une maîtrise globale et exhaustive de la LE, mais plutôt par une adaptation maximale des moyens linguistiques acquis aux ambitions, possibilités et besoins de l'apprenant (cf. WILCZYNSKA, 1999). Il en résulte que l'acquisition d'une LE est un processus à long terme, pour toute la vie, nous osons le dire, et il faut que l'apprenant en soit conscient. Ainsi, il lui sera possible de planifier les étapes dans son processus d'apprentissage et de « gérer » sa façon et son

rythme de l'acquisition, par rapport à un objectif défini, tout en développant et perfectionnant sa compétence individuelle de communication.

« Personne n'apprend à la place de personne. Il n'y a donc pas d'apprentissage qui ne soit pas, [...], un auto-apprentissage. L'apprentissage résulte d'une activité de l'apprenant, et celle-ci, dans une certaine mesure, est un métier: manières d'apprendre, techniques pour apprendre, font partie des compétences qu'il faut aider l'apprenant à acquérir, à construire, à perfectionner, pour qu'il exerce au mieux son métier de l'apprenant » (PORCHER, 1992, p. 6). Dans cette perspective, le rôle de la didactique des LE consiste à inviter l'apprenant à participer activement à son processus de l'apprentissage et à être conscient de ses étapes successives (cf. WILCZYŃSKA, 1999, 2002). Dans le milieu scolaire, l'apprenant n'est pas très souvent habitué à se poser des objectifs à atteindre au cours de l'apprentissage du matériel quelle que soit la matière enseignée. Et même si ces objectifs sont formulés, ils paraissent souvent abstraits et éloignés à l'apprenant. Ainsi, l'apprenant se laisse guider par l'enseignant et il est un « consommateur » passif de ce que lui offre ce dernier. Cela ne signifie aucunement que nous déprécions le rôle de l'enseignant, qui est chargé d'une mission importante: transmettre le savoir de façon à maintenir, en même temps, la motivation et l'intérêt de l'apprenant pour la LE.

La démarche didactique, qui serait donc à entreprendre dans ce contexte, devrait conduire l'apprenant à une **indépendance linguistique**, à une **autonomisation** comprise comme « le processus de l'acquisition d'une autonomie communicative par l'apprenant en LE ainsi que les conditions qui interviennent dans ce procès » (cf. WILCZYŃSKA, 1999, p. 14)⁵. Ce concept renvoie à la capacité de l'apprenant de conduire lui-même son apprentissage, d'en être le maître, de prendre conscience (et de décider) de ses objectifs et des modalités de l'apprentissage qui lui sont proposées par l'enseignant. L'idée de l'autonomisation postule donc une réflexion plus approfondie de l'apprenant sur sa propre façon d'apprendre et une formulation antérieure des objectifs d'apprentissage. Bien que la réalisation de ces postulats puisse se montrer problématique au niveau débutant (cf. WILCZYŃSKA, 1999), pour les apprenants avancés, elle ne devrait pas se heurter aux obstacles, car ces objectifs sont souvent liés à la représentation que les apprenants se font de l'utilité, pour leur propre compte, des compétences acquises. Le niveau de

⁵ Le passage cité a été traduit du polonais par nous-même. Nous rapportons pourtant la version polonaise originale d'après WILCZYŃSKA (1999, p. 14): « proces nabywania przez [osobę uczącą się] sprawności komunikacyjnych w języku obcym i uwarunkowania tego procesu ».

compétence et le vécu linguistique en LE des apprenants permettent déjà de fixer les objectifs visant la réalisation de leurs ambitions et besoins réels. De plus, cette réalisation sera plus efficace et économique, car elle s'effectuera par la mise en pratique des nouveaux acquis et l'activité linguistique des locuteurs.

Il est incontestable qu'apprendre, acquérir des savoirs variés, reste, certes, un objectif essentiel, mais cet apprentissage comme savoir ne sera utile, donc opératoire, que s'il permet à l'apprenant d'appliquer, dans une situation de communication, ce qu'il a appris. « Si « apprendre pour apprendre » peut être un objectif de la classe de langue, « apprendre à utiliser » sera l'objectif de l'« après-classe » (ANDRE, 1992, p. 66). Le but de l'apprenant ne consiste aucunement à être capable de faire correctement les exercices du manuel, mais de devenir plus ou moins compétent dans une langue et culture étrangères étudiées. Pour relier donc le programme d'enseignement d'une LE aux buts visés par l'apprenant, il est indispensable de traduire les contenus de l'enseignement en savoir-faire applicables dans les contextes variés de leur exploitation. Les acquis opérés en classe vont s'appliquer dans les situations réelles de communication et, ainsi, l'apprenant aura une image claire dans quel type de situation il pourra recourir à un type de compétence donné.

De plus, cette **formulation des objectifs** permettra d'adapter les stratégies d'apprentissage et éveillera chez l'apprenant des comportements acquisitionnels concrets par rapport à la LE. Pour que le processus de l'apprentissage soit efficace, l'apprenant devrait savoir définir ses besoins et objectifs, mais il devrait également être en mesure d'identifier les disproportions entre sa compétence en LE et la LC ainsi que de chercher des stratégies d'apprentissage conformes à sa façon d'apprendre. La pratique du savoir acquis dans les situations authentiques de la vie courante (les contacts avec les locuteurs natifs de la LE) donne l'occasion de tester la performance en LE et de vérifier l'adéquation du lecte de l'apprenant aux exigences de la LE tout en assurant son perfectionnement et sa progression. La valeur de l'expérience personnelle est donc loin d'être négligeable.

Dans la perspective de l'autonomisation, il est également souhaitable que l'apprenant complète individuellement et constamment sa compétence de communication en cherchant des sources supplémentaires, extra-scolaires de l'information (presse, télévision, radio étrangères). L'accès direct à des émissions en français, quelque soit le niveau de compétence en LE de l'apprenant, produit l'effet d'une quasi-immersion brève, mais régulière et joue un rôle décisif dans l'accoutumance à l'étrangeté de la LE. En outre, il y a

un **investissement personnel** dans le processus d'apprentissage qui s'opère de la part de l'apprenant, qui définit ainsi aussi bien les objectifs, les formes d'apprentissage que les matériaux didactiques conformes à ses besoins et ambitions personnels. Il en résulte que plus les savoir et savoir-faire en LE seront « bâtis » par l'apprenant afin d'en faire son propre usage à travers les observations et expérimentations individuelles, plus ils auront de valeur dans les situations de communications réelles. Seuls les savoirs acquis de façon autonome, c'est-à-dire par l'apprenant qui « a exercé effectivement ses responsabilités d'élève » (PORCHER, 1995, p. 29), deviennent intériorisés et font partie de son identité. De plus, cet apprentissage est pour l'apprenant une preuve de l'évolution et de l'auto-évaluation de ses connaissances.

Si toutefois l'idée de l'autonomisation met l'apprenant au centre de toute action didactique, il ne faut pas pourtant négliger le **rôle de l'enseignant** qui consiste à accompagner l'élève dans le processus de l'apprentissage et à le lui faciliter. Il faut tenir compte pourtant de ce que l'autonomisation ne correspond pas à un laisser-aller, à une liberté totale de l'apprenant, mais elle réfère à quelque chose d'organisé. Elle est insérée dans un cadre construit par l'enseignant et se définit comme une « liberté surveillée » (ANDRE, 1992, p. 68) par ce dernier: les apprenants travaillent seuls, mais à partir des consignes précises formulées par le professeur par rapport à une tâche verbale afin d'aboutir à un ou plusieurs résultats prévus d'avance par l'enseignant. Les rôles de l'enseignant et de l'apprenant ne sont donc pas substituables: l'enseignant est celui qui enseigne, qui est le « détenteur du savoir et de la parole » (ANDRE, 1992, p. 69), et l'apprenant est celui qui apprend. L'enseignant ne peut aucunement apprendre à la place de l'apprenant, mais son rôle consiste à enseigner à apprendre, à développer chez l'apprenant la compétence d'apprendre une LE et à l'aider à découvrir les caractéristiques de son propre apprentissage.

Nous rejoignons donc l'avis de WILCZYNSKA (1997) que la démarche didactique visant le développement de l'autonomie des apprenants en LE concerne deux aspects: stimuler et orienter la réflexion et l'observation par l'apprenant des mécanismes de fonctionnement de la LE, en vue d'affiner sa sensibilité sur ce plan, ainsi que le stimuler et l'orienter dans sa recherche de techniques de travail personnalisées et plus efficaces. Ceci signifie que, tout en étant le transmetteur du savoir, l'enseignant devrait orienter et soutenir l'apprenant dans ce qui lui semble sa recherche naturelle des voies de perfectionnement linguistique et de lui suggérer des moyens d'acquisition et de gestion plus efficaces. Grâce à ce type d'apprentissage, il y a une prise de conscience qui s'opère chez l'apprenant, qui ne voit plus l'apprentissage comme

une série d'exercices strictement contrôlés, mais comme une découverte de moyens d'expression et de communication menée à son propre compte.

Par ailleurs, le fait d'avoir un comportement actif par rapport à son propre apprentissage nécessite des efforts, une prise de responsabilités ainsi qu'une prise de risques, qui sont inhérents à une situation de communication quelconque en LE. Il n'est donc pas possible de passer sous silence, ce qui a déjà été mentionné, l'importance des activités visant les situations de communication authentiques dans lesquelles l'apprenant pourrait exercer ses compétences communicatives et faire un usage spontané de ce qu'il a acquis en LE, un usage « sans y penser ». Le rôle de l'enseignant est, là encore, loin d'être négligeable. Nous sommes d'accord avec PORCHER (1995) que c'est à celui-ci de plonger l'apprenant « dans des conditions telles que sa prise de risques ne soit qu'une simulation en classe et une préparation à la prise des risques réels » (PORCHER, 1995, p. 28) dans la situation de communication en milieu naturel. Le rôle de l'enseignant se définit alors comme une aide à l'apprentissage et consiste à mettre l'apprenant dans les meilleures situations pour apprendre.

Il va sans dire que chacun apprend d'une autre manière, car chaque individu est caractérisé par ses propres moyens d'apprendre. Il en résulte que l'enseignement est un processus d'individualisation et il est impossible de travailler de la même façon et au même rythme avec tous les apprenants. Les apprenants diffèrent les uns des autres au point de vue des capitaux langagiers, de la motivation à apprendre, du niveau de compétence ainsi que de l'attitude personnelle par rapport à cette LE. Il est donc contradictoire de vouloir imposer à l'ensemble des apprenants la même conduite autonome, car ils ne disposent pas tous d'un même degré d'autonomie. Il convient donc à l'enseignant, tout d'abord, de savoir repérer quel est le dispositif de l'autonomie dont disposent les apprenants en classe et, ensuite, de développer ce potentiel en vue d'atteindre un niveau maximal de leur autonomie en LE. Ce dernier postulat peut se réaliser par la formation de la (auto)-conscience et l'identité bilingue de l'apprenant, son exposition à des comportements communicatifs authentiques, le développement des stratégies de compensation et de médiation ainsi que par celui de la compétence de communication (cf. WILCZYNSKA, 2002).

L'objectif de cet article a été de proposer certaines solutions didactiques afin de minimaliser l'apparition de l'erreur dans les lectures des apprenants et d'améliorer l'enseignement du FLE dans le milieu institutionnel. Même si nous avons réussi à effectuer un certain nombre d'observations à partir des

phénomènes relevés tout au début et à tracer des pistes à exploiter pour la didactique du FLE, nous concluons que tous les efforts et les propositions didactiques seront vains si, de la part de l'apprenant, il n'y a aucune volonté d'apprendre et de pratiquer effectivement la LE en cours de l'acquisition. Or, un grand défi qui se pose devant la didactique des langues correspond à rendre l'apprenant autonome dans son processus d'apprentissage d'une LE afin qu'il soit responsable et conscient de son organisation et le rythme des activités de cet apprentissage. A cette fin, l'apprenant « doit se situer dans un processus de négociation permanente avec l'enseignant, qui fonctionne à la fois comme un guide, un conseiller et un recours » (PORCHER, 1995, p. 29). Ce processus de négociation devrait également affecter les matériels d'apprentissage qui sont à la disposition de l'apprenant: celui-ci est invité à les trier, à sélectionner ceux qui correspondent le mieux à sa propre façon d'apprendre et qui sont appropriés à ses objectifs.

Certes, plus l'apprenant est avancé dans son processus d'apprentissage, plus il sent en lui la capacité et le besoin de s'autonomiser. Il est déjà conscient de son propre rôle dans le processus de former sa compétence linguistique en LE. De plus, il se veut un usager actif de cette langue, prêt à prendre la responsabilité et à courir le risque de cet usage, même si parfois celui-ci se montre loin d'être conforme aux exigences de la LC. Le niveau avancé est donc une période propice à développer l'autonomie de l'apprenant et à rendre celui-ci sensible à certains aspects de ce processus par la mise en place des activités censées réaliser cet objectif. Les idiosyncrasies, qui apparaissent, voire persistent, au niveau avancé de l'acquisition, peuvent constituer des indices révélatrices pour l'apprenant qui, de sa part, les traitera comme les marques de disproportion entre son interlangue et le système correct de la LC et fera un effort pour les éliminer ou, au moins, pour les réduire.

Dans le processus d'apprentissage, il s'agit donc de progrès vers l'autonomie, vers une maîtrise de plus en plus indépendante de la LE par l'apprenant. Et même si l'erreur apparaît, même si la langue de l'apprenant diverge de la langue d'un locuteur natif, il importe que l'apprenant puisse s'en servir comme d'un instrument ordinaire dans les situations de communication réelles: pour comprendre et se faire comprendre, à l'oral et à l'écrit.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRE, B. (1992): De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles, in: L. PORCHER (éd.), *Les auto-apprentissages, Le français dans le monde*, Paris, Hachette, coll. Recherches et Applications, pp. 66-74.
- BARTNING, I. (1997): L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée, in: *AILE* n°9, pp. 9-50.
- BAYLON, C. et al. (2000): *Forum 1. Méthode de français*, Paris, Hachette Livre FLE.
- BERGER, D. & R. MERIEUX, (1995): *Cadences 2. Méthode de français*, Paris, Hatier/Didier.
- BESSE, H. & R. PORQUIER (1991): *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier/Didier, coll. Langues et apprentissage des langues (LAL).
- BOYER, H., BUTZBACH, M. & M. PENDANX, (1990): *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International, coll. Le français sans frontières outils pédagogiques.
- CORDER, P. (1980a): Que signifient les erreurs des apprenants?, in: *Langages, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, n°57, pp. 9-15.
- (1980b): Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs, in: *Langages, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, n°57, pp. 17-27
- CUQ, J.-P. & I. GRUCA, (2003): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Collection FLE.
- FLORCZAK, J. (1997): Relations sémantiques entre les verbes de mouvement et de position du polonais et du français, in: J. SYPNICKI (éd.), *Polysémie, synonymie, antonymie: réflexions dans le lexique. Aspects théoriques et applicatifs*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 47-72.
- GIRARDET, J., (1988): *Le Nouveau sans frontières 1. Méthode de français. Le livre du professeur*, Paris, CLE International.
- GIRARDET, J. & J. PECHEUR, (2002): *Campus 1. Méthode de français*, Paris, CLE International.
- GNIADK, S. (1979): *Grammaire contrastive franco-polonaise*, Warszawa, PWN.
- GORECKA, J. et al. (2002): Specyfika języka mówionego jako przedmiot doskonalenia na poziomie zaawansowanym: wymiar społeczny, komunikacyjny i indywidualny, in: W. WILCZYŃSKA (éd.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, pp. 29-50.
- GRIGGS, P., CAROL, R. & P. BANGE, (2002): La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, in: *Revue Française de Linguistique Appliquée, Dossier: Acquisition des langues: nouvelles orientations*, vol. VII-2/2002, pp. 17-29.
- HICKMANN, M. (1982): *The Development of Narrative Skills: Pragmatic and Metapragmatic Aspects of Discourse Cohesion*, Thèse de doctorat, University of Chicago, Illinois. Pour: *L'histoire du chat et L'histoire du cheval*.
- KELLERMAN, E. (1979): La difficulté, une notion difficile, in: *Encrages*, n° spécial automne, Paris, pp. 16-21.
- (1980): Œil pour œil, in: *Encrages*, n° spécial automne, Paris, pp. 54-63.
- (1995): Cross-linguistic influence: transfer to nowhere?, in: *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 15, Cambridge, pp. 125-150.
- KIHLSTEDT, M. (2002): L'emploi de l'imparfait par des locuteurs suédophones et des locuteurs natifs, in: *Revue Française de Linguistique Appliquée, Dossier: Acquisition des langues: nouvelles orientations*, vol. VII-2/2002, pp.7-16.

- MARTINET, A. (1974): Le parler et l'écrit, in: J. MARTINET: *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, Paris, PUF, pp. 53-71.
- PAPROCKA-PIOTROWSKA, U. (2002): Acquisition du temps et de l'aspect en français L2 par des élèves polonophones débutants à intermédiaires, in: *Roczniki Humanistyczne*, t. L, z. 5, Lublin [Annales de Lettres et Sciences Humaines, vol. L, cahier 5, Lublin, Pologne], pp. 133-148.
- PERDUE, C. (1980): L'analyse des erreurs: un bilan pratique, in: *Langages, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, n°57, pp. 87-94.
- (1995): *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes. Former des énoncés*, Paris, CNRS Editions.
- PIOTROWSKI, S. (2002): *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue dans l'apprentissage du français en milieu institutionnel polonais*, Thèse de doctorat, Université Paris X / Université Catholique de Lublin.
- PORCHER, L. (1992): Omniprésence et diversité des auto-apprentissages, in: PORCHER, L. (éd.), *Les auto-apprentissages, Le français dans le monde*, Paris, Hachette, coll. Recherches et Applications, pp. 6-14.
- (1995): *Le français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP)/Hachette Education, coll. Ressources formation. Enjeux du système éducatif.
- PORQUIER, R. et R. VIVES, (1993): Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé, in: *Etudes de linguistique appliquée* n° 92, pp. 65-77.
- PY, B. (1993): L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche, in: *AILE* n° 2, pp. 9-24.
- PRZESTASZEWSKI, L. (1992): *Użycie czasów we współczesnym języku francuskim*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- SALINS, G. de (1996): *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Hatier.
- SOWA, M. (2002a): Formation professionnelle au sein d'un département d'études romanes. Expérience de l'option *Le français des affaires* à l'Université Catholique de Lublin, in: A. KACPRZAK (éd.), *Points communs: linguistique, glottodidactique, traductologie*, Łódź, Wydawnictwo Biblioteka, pp. 242-247.
- (2002b): La formulation des structures événementielles par les apprenants avancés dans les récits oraux et écrits: condensation et granularité, *Roczniki Humanistyczne*, t. L, z. 5, Lublin [Annales de Lettres et Sciences Humaines, vol. L, cahier 5, Lublin, Pologne], pp. 149-171.
- (2003): Construction du récit en langue maternelle et en langue étrangère: condensation et granularité, *Roczniki Humanistyczne*, t. LI, z. 5, Lublin [Annales de Lettres et Sciences Humaines, vol. LI, cahier 5, Lublin, Pologne], pp. 113-130.
- TREVISE, A. (1979): Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones, *Encrages*, numéro spécial, pp. 44-52.
- TREVISE, A. & F. DEMAIZIERE (1992): Imparfait, passé simple, prétérit: représentations métalinguistiques, in: *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues, Actes du VIII^e Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches »*, Université Stendhal – Grenoble III, LIDILEM, 1992, pp. 355-363.
- WILCZYŃSKA, W. (1997): Se constituer un lexique sur mesure ou apprentissage lexical au niveau avancé, in: J. SYPNICKI (éd.), *Polysémie, synonymie, antonymie: réflexions dans le lexique. Aspects théoriques et applicatifs*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 157-165.

- (1999): *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa-Poznań, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- (2002): Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem, in: W. WILCZYŃSKA (éd.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, pp. 69-84.

NAUCZANIE/UCZENIE SIĘ JĘZYKA FRANCUSKIEGO W KLASIE JĘZYKOWEJ

Streszczenie

Na podstawie zebranych danych empirycznych, jak również obserwacji w pracy dydaktycznej autorka zwraca uwagę na występowanie pewnych trudności związanych z nauczaniem/uczeniem się języka obcego (tu: języka francuskiego), a dotyczących głównie poprawnego posługiwania się czasami gramatycznymi oraz różnicami tworzenia wypowiedzi w mowie i piśmie. Zaobserwowane zjawiska są więc punktem wyjścia dla konkretnych propozycji dydaktycznych, mogących zlikwidować lub przynajmniej zmniejszyć przedstawione w artykule problemy, jak również uczynić nauczanie/uczenie się języka francuskiego w środowisku instytucjonalnym bardziej efektywnym.

Słowa kluczowe: dydaktyka, nauczanie/uczenie się, relacje czasowe, język pisany, język mówiony, autonomizacja.

Mots clefs: didactique, enseignement/apprentissage, temporalité, écrit, oral, autonomisation.

Key words: didactics, teaching/learning, temporality, written, oral, autonomisation.