

Table ronde : "grammaire"
Animateur : Monsieur CHEVALIER

M. Chevalier : J'ai dit à mes collègues de la Faculté d'Oran qu'il me semblait qu'il serait intéressant de faire une table ronde pour y discuter du problème de l'enseignement de la langue française en Algérie, parce qu'il n'y a pas trop des efforts de tous pour résoudre un problème aussi spécifique : il n'y a pas en effet de miracle, il n'y a pas de solution venue d'ailleurs ; c'est sur place, dans des conditions bien déterminées, qu'on peut résoudre les problèmes. Je pense que le travail en vaut la peine, c'est quelque chose de passionnant, mais aussi d'extrêmement difficile. Je crois que le problème qui se pose à vous, qui se pose à nous tous d'ailleurs, ne s'était jamais posé -c'est à dire apprendre à toutes sortes d'enfants des langues qui ne sont pas leur langue maternelle mais qu'ils parlent plus ou moins- ce qu'on appelle le problème des langues secondes.

C'est donc un problème absolument inconnu dans l'histoire de l'humanité qui se pose à nous -pardon d'employer des grands mots mais c'est ainsi. Alors il faut vraiment tous s'y mettre, en équipes, en groupes de travail, en apportant chacun ses compétences, sans prétention -aucun d'entre nous n'en a, je pense- mais en utilisant ce qui s'est fait. Ce qui s'est fait n'est pas négligeable en ce sens que la linguistique a fait des progrès assez considérables depuis vingt ou trente ans -et d'autres sciences comme la sociolinguistique, la psycholinguistique, et l'on peut apporter des éléments en disant : -théoriquement, voilà ce qui se fait ; -pratiquement, voilà ce qui s'est fait dans certaines conditions ; -maintenant, que peut-on faire ? et c'est toujours un point d'interrogation.

Théoriquement, il y a ces sciences dont j'ai parlées : vous connaissez les divers mouvements linguistiques qui sont : le structuralisme, la grammaire générative avec ses différents avatars, et puis la sociolinguistique et la psycholinguistique. Mais même quand on est compétent en ces matières, tous les problèmes ne sont pas résolus. En France, par exemple, la linguistique est longtemps restée à la traîne pour toutes sortes de raisons, en particulier des raisons politiques. Mais là où les étudiants ont fait de la linguistique, ça ne veut pas dire que leurs problèmes pédagogiques sont résolus. On l'a vu dans une des meilleures universités françaises, qui est l'Université d'Aix-en-Provence : les étudiants enseignants avaient reçu une bonne formation linguistique ; ils sont allés dans les écoles et grâce à cette formation ils ont pu résoudre certains problèmes, mais il y a toutes sortes d'autres problèmes qui sont apparus. Ce n'est pas parce qu'on connaît la linguistique que tous les problèmes sont résolus.

D'un point de vue pratique, c'est la même chose : ce qui est valable ici n'est pas valable ailleurs. Alors je crois que ce qu'un certain nombre d'entre nous vont essayer de dire, c'est ce qu'ils ont fait avec des groupes, leurs réalisations ; par exemple, mon collègue Merrien parlera de ce qu'il a fait à Rennes, Monique Callamand parlera de ce qui s'est fait au B.E.L.C pour le second niveau, le passage de l'apprentissage structural au discours, notre collègue Montredon, qui est à

Besançon, montrera comment les théories de l'apprentissage permettent de progresser dans un milieu donné. Pour ma part, je suis prêt à parler d'un certain nombre d'expériences faites avec le français dans des milieux où il est langue maternelle. Ce sont des expériences qui ont marché ou non, qui ont donné des résultats qu'on peut vous présenter ; on peut vous indiquer des ouvrages dans lesquels des expériences sont décrites ; mais tout cela à titre de matériel de travail. L'essentiel est le problème qui se pose ici, en Algérie, je devrais dire les problèmes. C'est pour cela que Madame Saimi a l'intention de dire un certain nombre des problèmes qui se posent ici, en espérant qu'un échange se fera entre vous et nous pour tenter d'apporter des réponses. Les questions font les réponses, c'est cela qui est intéressant : des problèmes se posaient à un certain nombre d'entre nous, le fait de les poser a fait que six mois à un an après on a pu trouver des éléments de réponse. Même si on n'a pas de réponse immédiate, c'est important qu'un certain nombre de questions soient posées.

Ce que nous avions prévu, c'est que des échanges se fassent sur les problèmes qui se posent. On peut entrelarder cela du récit de quelques-unes des réalisations qu'on a faites avec des enfants apprenant le français langue maternelle, et portant sur des questions précises. Pour ma part, je suis prêt à vous parler de ce qui concerne par exemple l'interrogation, avec tout ce que cela met en jeu sur l'utilisation des théories linguistiques.

Quand on a une théorie linguistique, qu'est-ce qu'on peut en faire pour l'apprentissage ? Quand on est spécialiste de grammaire distributionnelle, de grammaire générative, qu'est-ce qu'on peut en faire pour l'apprentissage ?

Je pense qu'on peut donner la parole à Madame Saimi.

Madame Saimi : J'essaierai de définir, de la façon la plus pratique possible, quelques-uns des problèmes posés par l'enseignement de la grammaire, c'est-à-dire de la langue, dans l'enseignement secondaire. Ces problèmes ont ou devraient avoir une grande influence sur l'enseignement de la grammaire dans le Supérieur, puisque, dans l'état présent des choses en Algérie, la vocation essentielle de l'enseignement Supérieur, au moins en ce qui concerne les langues vivantes, est la formation des maîtres du Secondaire -formation qui est en ce moment précisément notre gros problème : nous ne savons pas au juste comment l'assurer.

Je limiterai mon propos à la description de ce qui se passe dans les classes dites bilingues -classes dans lesquelles le français est considéré comme langue seconde, et sert de langue véhiculaire pour les disciplines scientifiques -les classes arabisées, dans lesquelles le français est considéré comme langue étrangère, et seconde langue étrangère, d'après des dispositions récentes, ont d'autres problèmes, qu'il serait trop long d'envisager eux aussi, et qui sont peut-être moins ardues parce qu'on connaît mieux la technique de l'enseignement du français langue étrangère au niveau 1 qu'on ne connaît les possibilités d'améliorer l'apprentissage dès qu'on atteint les niveaux 2 et 3.

J'ai dit : la grammaire, c'est-à-dire la langue. En effet, et si l'on en croit les Instructions Officielles, l'enseignement grammatical doit « permettre aux élèves



une meilleure compréhension et une expression plus riche et plus souple ». Il ne s'agit pas, on le voit, de développer par l'enseignement de la grammaire chez les élèves des qualités d'observation, d'analyse ou des aptitudes à l'abstraction (ce qui a été et reste encore souvent légitimement un des buts de l'enseignement traditionnel de la grammaire -je ne dis pas forcément l'enseignement de la grammaire traditionnelle). Mais il s'agit ici pour nous, dans les classes bilingues, de faire acquérir systématiquement un certain niveau de maîtrise de la langue française à nos élèves.

Deux questions se posent à partir de là :

La première : quel est le niveau de connaissance du français des élèves qui entrent dans l'enseignement dit Moyen (premier cycle), puis dans l'enseignement Secondaire proprement dit (second cycle) ?

La deuxième : à quel niveau de maîtrise ces élèves devraient-ils arriver à la sortie de chacun des cycles précités ?

C'est-à-dire, en clair : de quoi partons-nous ? et à quoi devons-nous aboutir ?

Pour répondre à la première question, nous ne disposons pas de données suffisamment précises pour juger du niveau des élèves à leur entrée dans le cycle Moyen. J'ai ici un rapport sur l'enseignement du français établi par le Technicum de Tlemcen, rapport où l'on se plaint précisément de manquer de moyens d'appréciation du niveau des élèves à leur entrée dans le premier cycle. Nous dirons sans trop de risque d'erreur qu'au cours de leur scolarité primaire les enfants devraient avoir acquis en gros un niveau I de français langue étrangère -c'est-à-dire, connaître à la sortie du Primaire vocabulaire fondamental et structures de base. Mais, de l'avis de beaucoup d'enseignants, des disparités importantes apparaissent déjà à l'entrée dans le cycle Moyen entre les enfants de la ville et ceux de la campagne d'une part, et d'autre part, entre les enfants qui viennent de couches sociales favorisées et qui ont bénéficié d'un environnement socio-culturel riche- et ceux qui viennent des couches modestes et ont eu beaucoup moins de moyens d'information en français que leurs camarades : le rapport de Tlemcen accentue lui aussi les différences constatées entre ces catégories d'enfants.

Nous disposons par contre de certaines données en ce qui concerne l'appréciation du niveau en maîtrise de la langue française à l'entrée du second cycle (ou enseignement secondaire proprement dit). Ces données ont été recueillies au cours d'une enquête menée cette année par nous dans 20 classes statistiquement représentatives de l'enseignement secondaire bilingue en Oranie -ces classes ont été choisies suivant des critères donnés par le Département de Sociologie, critères confirmés par le Département de Mathématiques pour l'aspect statistique. Il en ressort qu'à leur entrée dans le second cycle les élèves de classes ont vu s'aggraver les disparités originelles. Alors que certains -et ce sont toujours les élèves des villes, et ceux des couches sociales favorisées -sont devenus de vrais bilingues et ont acquis une compétence comparable- à quelques particularismes, quelques régionalismes près -à celle des locuteurs natifs, c'est-à-dire, des élèves français de même âge et de même situation scolaire-, d'autres (une deuxième catégorie)



manient difficilement une langue qui est encore pour eux très seconde ; une troisième catégorie enfin, qu'on peut distinguer très nettement, se comporte devant le français comme devant une langue tout à fait étrangère : ces élèves sont incapables, par exemple, de porter un jugement de grammaticalité (d'acceptabilité) sur une phrase française ; si on leur propose des phrases aberrantes par rapport au système de la langue, ils les reçoivent comme des phrases françaises correctes ; quand on les invite à s'exprimer, ils commettent des erreurs sur des structures de base tout à fait courantes : par exemple, omission de termes essentiels (la situation n'est pas bien choisie, -il ne pas redescendre- c'est qui est impossible) ou altérations de l'ordre des mots entraînant altérations du sens et gênant la communication (il pense à un poulet mais à ne pas le manger...).

C'est chez ces élèves qu'on trouve le plus d'interférences du système arabe au système français au niveau de la phrase simple : suppression de la copule par exemple, faute de niveau I encore commise dans des classes de Seconde et des classes Terminales bilingues.

A la deuxième question : à quel niveau de maîtrise ces élèves devraient-ils arriver à la sortie de chacun des cycles ? Ce sont les Instructions Officielles et les exigences pratiques qui répondent -les exigences d'examen par exemple.

A la fin du premier cycle, au B.E.M (Brevet d'Enseignement Moyen), l'élève doit « montrer et son intelligence de la langue française au triple point de vue de la connaissance des normes, de la syntaxe et du vocabulaire, et son aptitude à s'exprimer et à rédiger en un français clair, correct et cohérent ». On prétend tester ces connaissances et ces aptitudes au moyen d'exercices de substitution, transposition, transformation, expansion,... et en demandant aux enfants une petite rédaction.

A la fin du second cycle, l'élève doit posséder une maîtrise du français « langue des sciences et des techniques » suffisante pour lui permettre de comprendre et de s'exprimer au cours d'études supérieures scientifiques (les classes bilingues étant de plus en plus à vocation scientifique).

Or les premiers résultats de notre enquête -j'y reviens car ce sont des données claires et précises sur lesquelles nous pouvons nous appuyer- montrent chez les élèves des classes Terminales bilingues (scientifiques et techniques) une inaptitude grave à manier la phrase complexe : à ce niveau les processus de coordination et de subordination sont encore très mal maîtrisés ; au niveau de la compréhension même on confond l'expression de la cause avec celle de la conséquence, de la concession ou du but. Il semble que les subordonnants qui introduisent ces diverses sortes d'expression soient à peu près équivalents entre eux pour une bonne partie des élèves.

Les choses se présentent comme s'il y avait dans le second cycle un piétinement des acquisitions, au moins sur le plan de la syntaxe. Or, c'est le moment où la maîtrise de la phrase complexe devrait être acquise de manière à permettre le maniement de la langue scientifique. Si l'on en revient maintenant aux Instructions Officielles, on s'aperçoit qu'elles préconisent, pour ce qui concerne la grammaire ; -

en 1ère et 2ème année du cycle Moyen (ex 6ème et 5ème), une « appréhension globale, pratique et implicite de la langue » : la « grammaire » se voit allouer une demi-heure d'étude par semaine, et le programme prévu reprend simplement les catégories grammaticales dans leur ordre traditionnel.

- En 3ème et 4ème année (ex 4ème et 3ème), une « appréhension explicite et réflexive » -approche réflexive qui doit être essentiellement fonctionnelle : on étudierait les fonctions et les « rapports entre la langue et la pensée »... (en ½ heure par semaine de nouveau).

- Dans le second cycle « il n'y a pas de séances de grammaire. On en fait uniquement à l'occasion des fautes relevées »...

Cela dit, il me semble qu'un certain nombre de questions se dégagent de cette analyse :

Une question générale tout d'abord : étant donné la disparité des niveaux de départ, et si l'on veut obtenir un niveau homogène à l'arrivée, c'est-à-dire donner à tous les élèves du Secondaire les mêmes chances d'accéder à l'enseignement Supérieur, ne faudrait-il pas établir, dès le début de l'enseignement du second degré, des horaires et programmes différents dans les classes parallèles ? Est-ce que dans les régions où l'on se rend compte que les élèves n'arrivent pas à appréhender le français comme une langue maternelle ou seconde, il ne faudrait pas renforcer l'enseignement du français ? Quelques questions plus particulières maintenant :

1. Les programmes distinguent grammaire implicite et grammaire explicite. S'agissant de grammaire implicite, est-ce qu'on n'en fait pas tout le temps, sans le savoir, et est-il cohérent, après avoir parlé d'approche globale de la langue, de donner des programmes précis et prétendument, progressifs d'orthographe, de morphologie, de syntaxe, ces derniers programmes faisant appel à une terminologie traditionnelle et devant faire l'objet de leçons ponctuelles, dans un coin de l'emploi du temps ?

2. S'agissant de grammaire explicite, il semble qu'on en fasse ou trop ou pas assez :

- ne peut-on envisager un enseignement de la langue qui ne fasse pas appel à la grammaire explicite ? Qu'en disent les professeurs de langue étrangère, les professeurs d'anglais, par exemple, ici présents ?

- si on veut faire de la grammaire explicite, ½ heure par semaine pendant 2 ans, puis des vœux platoniques pour le second cycle, cela suffit-il ? Car finalement, n'est-ce pas dans le second cycle, précisément, au moment où l'on veut faire acquérir la maîtrise de la phrase écrite complexe, qu'il faudrait faire de la grammaire explicite ?

3. La langue « scientifique » qu'il nous faut faire acquérir aux élèves, a-t-elle une « grammaire » particulière et qui ait fait l'objet d'observations utilisables à des fins pédagogiques ? Monsieur Chevalier a cité hier les recherches de Phal et la publication de C.R.E.D.I.F. le V.G.O.S. Signalons en passant que ce V.G.O.S ne comporte pas de « mode d'emploi », et qu'il intéresse plus le lexique que la syntaxe.

4. Dès que l'on décide de faire de la grammaire explicite, peut-on considérer que peu importe la cohérence des théories auxquelles on se réfère pourvu que les élèves aient l'occasion de manier la langue, et peut-on alors mélanger des notions qui nous viennent de la méthode distributionnelle ou de la méthode générative par exemple ? Ou bien, ne faudrait-il pas choisir clairement une théorie de référence, et s'y tenir ?

Une question d'ordre pratique enfin, et ce sera la dernière : il n'y a pas de manuels : les maîtres disposent actuellement de fiches établies par l'I.P.N et qui sont des fiches de grammaire traditionnelle : découpage dès la 6ème en catégories grammaticales. Il n'y a donc pas de manuels et on serait tenté de dire : tant mieux ; mais beaucoup d'enseignants en sont gênés. Ils souhaiteraient avoir au moins à leur disposition des batteries d'exercices structuraux conçus pour des arabophones d'un niveau déjà avancé, ce qui leur permettrait d'insister par exemple, sur les points susceptibles de subir un phénomène d'interférence.

Ils souhaiteraient aussi, si l'on en croit le rapport de Tlemcen, une formation d'abord, une formation ensuite, plus complète en ce qui concerne la linguistique et surtout ses applications pédagogiques. C'est ici que l'enseignement Supérieur peut intervenir, comme formateur, puis comme informateur, par des séances de recyclage par exemple. Encore faut-il qu'on y prenne conscience des problèmes des maîtres du Secondaire dans leur réalité pratique et quotidienne.

M. Chevalier : le débat est ouvert.

M. Kontos : Je ne comprends pas le vocabulaire que vous employez. Qu'est-ce que vous entendez par grammaire implicite, grammaire explicite ?

M. Chevalier : la grammaire implicite est celle qui consiste simplement à faire acquérir des structures sans expliquer, c'est-à-dire à installer un certain nombre de formes grammaticales, à les introduire systématiquement sans réflexion sur la langue.

M. Merrien : Dès les premières leçons de français, certaines structures de base apparaissent. On fait des exercices structuraux là-dessus et c'est acquis, on n'a rien expliqué. Mais les mêmes étudiants qui ont acquis ces structures vont vite trouver des phrases d'un type différent et s'apercevoir que ce n'est pas tout à fait la même chose. D'autre part, on leur présente assez rapidement des structures parallèles comme : « il est malade depuis quelques jours » ou « il y a quelques jours qu'il est malade ». On peut, peut-être automatiser ces structures-là, mais on en découvre encore d'autres : il se produit une confusion entre ces structures. Est-ce qu'à ce moment-là la grammaire implicite suffit ? N'est-il pas besoin d'un secours extérieur, ne faut-il pas expliquer à ce moment-là ? Pour ma part, je ne décide pas à priori qu'il y aura grammaire implicite ou explicite, cela dépend des étudiants, de leur formation antérieure par exemple. Je crois qu'on arrive spontanément à la grammaire explicite.

M. Chevalier : Madame Saimi l'a très bien dit, la grammaire peut servir à toutes sortes de choses. Les Instructions renoncent à la grammaire en tant qu'apprentissage des facultés cognitives, la grammaire comme façon d'organiser un

certain système de pensée. Cette dernière conception n'est pas absurde dans la mesure où on conduit les élèves à réfléchir. Quand ils réfléchissent sur la langue, ils peuvent améliorer leur système de pensée. Je vous renvoie aux travaux de l'école de Piaget sur cet aspect. La seconde conception, c'est que la grammaire explicite permet d'apprendre une langue en partant de structures qu'on fait fonctionner. Dans tout le système contemporain, on essaie de montrer qu'il y a des tours qui se ressemblent mais qui ne fonctionnent pas du tout de la même façon. Une troisième utilisation de la grammaire, c'est d'apprendre le discours, c'est-à-dire à mieux parler. Quand on parle de grammaire, il faut toujours se demander à quoi elle sert. Faire de la grammaire pour la grammaire, ce n'est pas une occupation, sinon vicieuse, il faut savoir ce qu'on veut apprendre aux élèves. Deuxième point : quel est le type de langage qu'on veut leur apprendre ? C'est une question qui se pose constamment, que le Ministère a tranché en disant qu'on cherche surtout à leur apprendre un langage scientifique. Langage scientifique, qu'est-ce que c'est ? Est-ce qu'on le connaît ? L'I.P.N d'Alger a fait un travail là-dessus. C'est un travail intéressant car il permet de savoir où l'on doit aller, quels sont les besoins, si les élèves doivent maîtriser coordination et subordination par exemple.

Troisième point : où en sont les élèves ? On aurait intérêt, et Madame Saimi l'a bien dit, à savoir ce qu'ils connaissent ; d'ailleurs Madame Saimi a étudié un certain nombre de productions des élèves de Seconde et de Terminale pour savoir ce que ces élèves étaient capables de faire ; les tests, que nous avons étudiés ensemble, sont extrêmement intéressants dans la mesure où l'on peut voir si les élèves sont par exemple capables de maîtriser le système de la causalité. S'ils n'en sont pas capables, on a toutes sortes d'exercices extrêmement variés, dont certains ont été mis au point par l'équipe d'Oswald Ducrot sur la causalité, qui consistent à montrer comment fonctionnent les systèmes causaux, comment par exemple « parce que » et « puisque » fonctionnent en sens inverse, introduisent différemment la cause : dans un cas (parce que), on ne connaît pas la cause, on connaît le système de base pour lequel on cherche une cause ; dans le cas de (puisque), c'est le contraire : on connaît une cause, on ne connaît pas le résultat ; il y a une sorte de fonction croisée de parce que et puisque. D'autre part, il y a des fonctionnements différents de « car » et « parce que », qui s'introduisent de façon variée. On peut étudier tout cela, montrer les contraintes de langue, faire toutes sortes d'exercices : on prend un petit récit avec des phrases simples faisant un ensemble cohérent ; on numérote les phrases, et on demande à l'élève de les placer dans un ordre quelconque et d'établir les liaisons pour faire un autre ensemble cohérent. Il semble que ce genre d'exercices soit utile pour des élèves devant entrer dans un apprentissage scientifique. Autre exemple : le système des temps en français est particulièrement difficile à manier, on le voit quand on étudie les copies d'élèves. Le français possède un double système rapporté au présent et un système rapporté à un temps du passé, qui est le passé simple, qui n'existe qu'à la troisième personne, et qui est en rapport avec l'imparfait : ce système est surtout celui des manuels d'histoire. Il est très intéressant de voir comment ce système fonctionne dans les manuels, et

souvent de façon très subtile : on voit comment on essaie de rapprocher au temps présent ce qui nous concerne directement, ce à quoi nous tenons, et comment le passé simple, c'est l'histoire, l'histoire lointaine, quelque chose d'abstrait. Je regardais justement avec des collègues instituteurs des manuels faits pour les petits français de six ans ; nous avons remarqué une chose très curieuse, qui est que la guerre de 14, qui s'est terminée par une victoire pour la France, est tout entière racontée au passé composé, et celle de 40 est au passé simple ! Il y a des choses qu'il vaut mieux rejeter... . Des choses de ce genre sont très importantes parce que si les élèves ne savent pas manier le système des temps, ils ont beaucoup de peine à exprimer toutes sortes de notions, par exemple d'histoire. Emilia Ferrero, dans une belle étude, il y a deux ans, a étudié comment un enfant francophone est capable d'apprendre le système des temps et on voit que, rien que pour exprimer l'antériorité et la postériorité, c'est très compliqué pour un enfant parce que ça peut se marquer de toutes sortes de façons : par la place des phrases par exemple ou bien on fait intervenir des sens des verbes, adverbess, conjonctions. Si un élève ne connaît pas le système des temps, et n'a pas fait d'exercices là-dessus, il a beaucoup de peine à se débrouiller pour tout ce qui fait intervenir le temps, disciplines historiques, économiques... . Ce qui est vrai pour le temps est vrai pour la causalité et pour toutes sortes d'autres domaines pour lesquels on a besoin de faire de la grammaire et pour lesquels on a des travaux : on sait comment on peut faire, ce qu'il faut utiliser... .

M. Kontos : Je voudrais revenir sur la question de la grammaire explicite. La grammaire explicite, c'est la grammaire générative, celle de Ruwet par exemple tandis qu'une grammaire traditionnelle est une grammaire implicite, la grammaire générative est explicite ; tandis que pour la grammaire traditionnelle il y a des exceptions, il n'y en a pas pour la grammaire générative.

Grammaire explicite veut dire grammaire qui explique tout, peut tout faire entrer dans un ordinateur par exemple.

M. Montredon : Quand nous parlons ici d'implicite ou explicite, nous parlons en termes pédagogiques et non linguistiques

M. Chevalier : Est-ce que de nos collègues voudraient apporter compléments ou critiques à ce qu'a dit Madame Saimi ?

Mme Hagani : Oui, moi, il me semble que Madame Saimi a oublié de dire qu'en Terminale il y avait une heure de grammaire. J'ai enseigné le français un an en Terminale, et il y avait une heure de grammaire.

Mme Cheylan : Je signale qu'en Terminale il y a deux heures de français seulement qu'il y a les Pensées de Pascal au programme, qu'il y a le Surréalisme et qu'il y a aussi Jacques le Fataliste de Diderot : avec ce programme, qui est très difficile pour les élèves, il faut effectivement les préparer aux épreuves du Bac qui sont des exercices lexicaux et structuraux qu'ils n'ont jamais pratiqués depuis leur entrée dans le Secondaire.

M. Doux : Je voudrais poser une question concernant la grammaire explicite. Nous avons déterminé la nature de la grammaire implicite mais en ce qui concerne

l'explicite. Je pense qu'il y a un problème pédagogique. La grammaire générative s'applique-t-elle toujours à la pédagogie pratique ? Si on prend des grammaires génératives comme celles de Dubois ou de Gross, il est difficile de les appliquer à la pédagogie. Il y a par exemple dans Dubois un point de départ qui pose des problèmes.

M. Chevalier : Je pense qu'en effet que c'est un problème essentiel : qu'est-ce qu'on peut retenir, pour l'application pédagogique, de la linguistique contemporaine ?

M. Doux : J'ai simplement parlé de la grammaire générative.

M. Chevalier : non, vous avez parlé de Dubois.

M. Doux : Je pensais à « la phrase et ses transformations ».

M. Kontos : Générer ça veut dire faire des phrases. Toute la grammaire depuis son existence n'a été que cela : elle a toujours été générative, à vrai dire. C'est de nos jours qu'on a fait cette distinction, mais la grammaire a toujours été faite pour pouvoir manipuler. On ne sait pas si on peut faire une grammaire explicite et expliquer tout sans tenir compte du sémantisme. La grammaire générative insiste sur les bases formelles, non sémantiques de la langue.

M. Doux : Je voudrais préciser ma question. On trouve par exemple dans Ruwet, de gros problèmes sur les transformations : ces transformations facultatives ou obligatoires sont souvent compliquées. Il y a là un problème de terminologie spécifique de la linguistique. Au niveau pédagogique, tout à l'heure il était question de la difficulté pour les élèves de comprendre le système des temps. Est-ce que la grammaire générative, avec sa terminologie actuelle, ses complications, son vocabulaire très lourd, peut permettre de résoudre pédagogiquement, sur le terrain, de tels problèmes ?

Y a-t-il des études faites là-dessus ?

M. Kontos : Tout enseignant de grammaire a toujours des références de grammaire traditionnelle. Si on fait de la grammaire générative, on présuppose la connaissance de la grammaire traditionnelle, c'est la grammaire traditionnelle qu'on déguise en générative.

M. Hassan : Quand on parle aujourd'hui de grammaire générative, on entend par-là la théorie de Chomsky.

M. Chevalier : Je voudrais souligner au passage qu'il y a un problème, qui a été très bien posé par notre collègue. Jusqu'au XIX^{ème} siècle, la grammaire a été fondamentalement pédagogique. C'était sa finalité, c'était son but, si on décrivait des langues, c'était pour les apprendre, pour apprendre le discours. La grande révolution de la linguistique depuis le début du XX^{ème} siècle a fait que la grammaire est devenue une démarche scientifique ; Ruwet, Gross, Chomsky n'ont pas un but pédagogique : ils veulent montrer le fonctionnement de la langue. Il n'en reste pas moins que dans la mesure où les linguistes décrivent le fonctionnement de la langue, ils sont extrêmement passionnés par le problème de l'apprentissage : ils espèrent plus ou moins mettre en rapport l'un avec l'autre. La preuve, c'est que Chomsky a été invité plusieurs fois par des collègues pédagogiques, pour des



colloques pédagogiques (voir mon livre de discours aux enseignants). Le problème qui se pose aux enseignants est : que peut-on faire de cette grammaire ? Ces démarches sont-elles utilisables, et est-il légitime de les utiliser d'une certaine façon pour l'apprentissage du langage, même si les spécialistes ne sont pas contents ? Il m'est arrivé de travailler avec des spécialistes qui criaient : « ce n'est pas du tout ça ! Vous déformez la théorie ». Je pense néanmoins que la recherche pratique peut apporter beaucoup à la linguistique. Ce qu'il faut, c'est ne pas s'enfermer, les uns dans un débat de spécialistes de théories générales, les autres dans la pratique pédagogique.

M. Combes : Je voudrais qu'on en revienne à l'exemple que Monsieur Merrien donnait tout à l'heure en citant trois formes. Comment faire saisir des différences d'emploi de ces formes à des étrangers dont les systèmes naturels sont différents ? •

M. Merrien : C'est un problème d'emploi, et c'est un problème de différences de sens. En grammaire explicite, réflexive, on réfléchit sur le sens de ces phrases, on fait des oppositions, des rapprochements, on montre les différences.

M. Combes : Vous avez affaire à des enseignés de quel niveau ?

M. Merrien : Le problème ne se pose pas avec des débutants ; mais à partir du moment où l'on offre aux étudiants des textes assez variés où ils pourront trouver des structures qui n'ont pas été mécanisées, acquises systématiquement. A partir du moment où l'on se trouve devant ces problèmes, on peut faire un choix : si on pense que la structure est fondamentale, on tente implicitement, par des exercices structuraux, de la travailler. Mais très souvent il faut expliquer. Personnellement, lorsque j'ai utilisé la méthode audio-visuelle, j'ai toujours un peu évité sur le plan grammatical : il faut toujours dépasser la grammaire implicite, parce qu'il est vain de penser que les structures compliquées seront retenues implicitement. L'acquisition reste facile, mais il faut toujours réactiver les structures.

M. Combes : Il paraît intéressant pour nous de savoir à quel moment dans la scolarité de l'élève algérien se produirait un besoin de grammaire explicative : à l'entrée du cycle moyen ou à la sortie ?

L'enseignement élémentaire se contente-t-il des structures, et ne cherche-t-il pas à approfondir, comme on le fait en Arabe ?

Avec les étrangers, on constate qu'ils veulent toujours comparer le système qu'ils apprennent avec leur système d'origine. Avec les enfants que nous avons en charge, quand se produit ce phénomène ?

M. Chevalier : C'est un problème de psychologie plus que de linguistique.

M. Hassan : La terminologie employée pendant cette discussion est une terminologie spécifiquement française. Il n'y a pas de grammaire implicite ou explicite. Il y a une grammaire normative, une grammaire descriptive. Il faut toujours expliquer la grammaire, rien ne doit être appris automatiquement, d'une façon mécanique.

M. Moir : Je crois qu'il faut utiliser le fait que les enfants à partir d'un certain âge raisonnent, posent des questions. Tant que les élèves apprennent des structures par la pratique, sans explication, ça va ; quand l'élève commence à poser des questions,

il faut répondre à ces questions. Il ne faut pas forcer les choses en décidant qu'à partir d'un certain âge on va expliquer, il faut le faire par rapport aux besoins des élèves.

M. Chevalier : Je crois que cela pose un problème de psychologie, dans la mesure où l'enfant est obligé de prendre la langue qu'il apprend comme un objet. C'est un problème que j'ai vu discuter par des groupes de psychologues qui se demandaient ce que la grammaire représentait pour l'enfant. C'est un problème de psychologie qui n'est pas négligeable et qui non seulement concerne les facultés de l'enfant mais se pose différemment suivant les pays : il y a des pays, les pays anglo-saxons par exemple, où il n'y a pas d'enseignement grammatical. Dans les pays qui se rattachent au type d'enseignement français, il y a une vieille tradition d'enseignement grammatical qui fait partie du système pédagogique. On ne peut pas ne pas en tenir compte.

Mme Talahite : dans l'enseignement des langues vivantes étrangères (en espagnol et en anglais par exemple) on suit le processus inverse : d'abord faire acquérir implicitement, puis expliquer.

M. Doux : Je pense qu'il est intéressant pour les psychologues de mettre en relation des structures linguistiques et la psychologie. L'avenir est peut-être à la psycholinguistique. Puisque le système des temps par exemple n'est pas bien explicité par la grammaire générative, peut-être peut-on mieux résoudre ce problème au moyen d'exercices structuraux. Je pense aussi au problème que Madame Saimi a évoqué tout à l'heure, celui de la grammaire curative. Ne peut-on trouver des moyens issus de la grammaire générative, par exemple en associant des phrases simples et en voyant les problèmes que cela pose ?

M. X : Il y a un problème qu'il ne faut pas oublier, c'est celui de la grammaire et des branches scientifiques. Il se trouve qu'en mathématiques nous avons beaucoup de difficultés en ce qui concerne la grammaire. Nous ne pouvons plus demander à l'étudiant de faire une phrase simple correcte. Il faudrait continuer de faire de la grammaire pendant les études supérieures.

Mme Cheylan : il y a un problème dont on n'a pas tenu compte, c'est celui de la résistance des élèves. Les élèves n'aiment pas faire de la grammaire, et c'est peut-être dû à la manière traditionnelle d'enseigner cette discipline. Il faudrait changer les méthodes dès l'entrée dans le Secondaire.

M. Chevalier : Voici un élément de conférence qui répondra à la question que vous posez : comment intéresser les élèves à la grammaire ? Je vais vous expliquer ce que font certains collègues en France.

Etant admis que la grammaire est utile, comment les élèves pourraient-ils en faire, et qu'obtiendraient-ils ? Nous avons réuni un groupe d'enseignants de C.E.G. de C.E.S. de Lycées, nous sommes plusieurs enseignants du Supérieur à discuter avec eux pour voir comment la linguistique peut être utilisée (et non transmise) dans la pédagogie. Nous avons pensé à deux solutions. La première expérimentée il y a deux ans, était d'utiliser la fascination qu'exercent sur les enfants, les mathématiques. Nous avons tenté de monter un certain nombre d'exercices dans

lesquels ils pourraient faire intervenir des actions de mathématiques. Ces exercices étaient montés en groupes, un enseignant de français et un enseignant de mathématiques fonctionnant ensemble. Ils pouvaient se servir des travaux des linguistes qui se sont inspirés du modèle logique : c'est le cas de Maurice Gross et de son équipe. Nos collègues suivaient les cours de Monsieur Gross ou allaient à son laboratoire. Voici un type d'exercices qui étaient proposés aux élèves : on leur demandait de faire des classements de phrases. Ils devaient ramasser en vrac toutes sortes de phrases, dans les comics, les livres... puis les classer. Les élèves se mettaient en équipes et tâchaient de classer ces formes. Cet exercice peut être fait avec des élèves de 11-12 ans et on voit apparaître toutes sortes de classements : par nombre de mots, par thèmes, selon la lettre qui commence la phrase. La présence ou non d'un verbe, la présence ou non d'une subordonnée... Ils devaient chercher un critère puis classer leurs phrases en un certain nombre de groupes. Ils faisaient ainsi 10 ou 12 groupes, puis on cherchait à savoir si le classement pouvait s'ordonner. Un classement par thèmes par exemple ne s'ordonne pas facilement, tandis qu'un classement par présence ou absence d'un verbe prête à représentation : les élèves sont capables de montrer comment des phrases s'ordonnent les unes par rapport aux autres selon la présence ou absence d'un verbe à l'intérieur d'une représentation par arbre. Certains proposent d'autres systèmes, des tableaux à double entrée, des représentations sagittaires... Ils arrivaient ainsi à un système qui était leur système et dont ils pouvaient éprouver l'efficacité. (Par exemple, quand on trouvait une nouvelle phrase, on essayait de voir si elle entraînait dans le système ou non). Nous voulions ainsi leur montrer que la langue est un système d'objets et qu'on peut en rendre compte par des représentations diverses comme en mathématiques. On peut utiliser cela pour la concordance de temps : en se servant du tableau de Monsieur Gross, on peut montrer qu'il y a des obligations et des non-obligations, on peut dire :

Pierre pleure quand Marie boit

Pierre pleurerait quand Marie buvait

mais non Pierre a pleuré quand Marie boira

On peut faire des tableaux à double entrées pour montrer ce qui est possible ou impossible.

Mais pour un certain nombre d'enfants ce genre de classement est très ardu. Ils n'en voient pas toujours l'intérêt -ce sont surtout les bons en maths qui en voient l'intérêt. Quand un enfant parle parfaitement le français, c'est pour lui un jeu très amusant : quand il le manie mal, il en éprouve une sorte de panique. Les méthodes empruntées aux mathématiques étaient donc des méthodes qui convenaient aux bons élèves, appartenant à une classe relativement aisée. Elle ne donnait rien aux moins bons. Dès le moment où l'élève est en difficulté avec la langue, ce qu'il attend, c'est plutôt un modèle. Nous avons alors décidé de nous y prendre d'une autre façon. J'illustrerai cette seconde solution par un exemple : comment peut-on apprendre les différents modes d'interrogations ?



Les phrases interrogatives apparaissent très souvent dans l'enseignement, il est important de pouvoir manier le système interrogatif. Nos collègues de l'enseignement Technique, dont les élèves ont un langage assez souvent restreint, avaient remarqué que les enfants étaient déroutés par les systèmes interrogatifs. Je vais vous décrire deux expériences d'un type assez différent pour montrer comment on peut mesurer aux élèves cet apprentissage de l'interrogation.

La première consistait à demander aux élèves de fournir des phrases interrogatives : ils proposaient surtout des phrases avec inversion. C'est ce qui vient en premier lieu parce que le système scolaire habitue l'enfant à l'inversion. Quand on interrogeait davantage les élèves, on voyait qu'ils savaient parfaitement, que, pratiquement, on peut interroger autrement. Ils le savaient parce que c'étaient des jeunes français. On leur disait : « Est-ce que, toi, tu dis vraiment : que fais-tu ? D'où viens-tu ? » Ils répondaient : « Moi, je dis qu'est-ce que tu fais ? D'où est-ce que tu viens ? »... il y avait donc une opposition entre deux façons de poser des questions, et on cherchait à savoir pourquoi... Les enfants français, quand on leur demande pourquoi ils emploient le tour avec est-ce que, répondent : « Parce que je suis chez moi » : quand on leur demande qui emploie le tout avec inversion, ils disent : « les grands, les parents ».

Quand on emploie des formes inversées, cela signifie qu'on est dans un monde qui n'est pas le leur. Les étrangers, eux, répondent : « C'est du français parlé, dans les livres c'est autrement ». Effectivement, si vous prenez un livre de mathématiques, vous verrez que les tours interrogatifs sont presque tous des tours à inversion. Le remarquable, c'est que, quand on examine l'usage réel, on s'aperçoit que le tour avec est-ce qu'est un tour très spécial et relativement rare de la langue parlée. Ici je vous renvoie à Daniel Coste, qui a fait une étude très intéressante sur le langage des enfants de onze ans. Le tour constant de l'interrogation, c'est l'intonation ; et non seulement on emploie l'intonation, par exemple : « Tu viens, oui ou non ? Tu viens, hein ! Tu veux bien, n'est-ce pas ? », avec deux systèmes interrogatifs différents, dans le premier et le second segments. Le tour avec « est-ce que » est déjà un tour en représentation, qui exige une certaine force de dispensation, et qu'on emploie dans un certain nombre de cas bien particuliers. Quant à l'inversion on la trouve dans les manuels de mathématiques, quand il est plus important de voir quel est le sujet. Ce que nous avons essayé de faire dans ces exercices, c'est de montrer qu'il y a plusieurs systèmes interrogatifs et que chacun est lié à un emploi social et intellectuel bien déterminé, que selon ce qu'on veut faire on est conduit à employer telle ou telle forme. Cela dit, ce genre d'exercices intéresse surtout les francophones, qui sont frappés de découvrir qu'ils ont des langages d'usages différents ; mais c'est encore une étude relativement abstraite, qui pose encore des problèmes de classement.

J'en viens à la deuxième expérience, faite par nos collègues qui s'inspiraient des travaux d'Oswald Ducrot, qui a décrit dans son livre « dire et ne pas dire » les procédures de la présupposition et de la supposition, en particulier en ce qui

concerne l'interrogation. Ce qu'on a essayé de montrer aux élèves, c'est comment profondément fonctionne l'interrogation, ce qu'on fait quand on interroge.

L'enseignant a commencé par essayer de montrer qu'une question implique toujours une réponse. Il suffit de mettre deux enfants en face l'un de l'autre, de donner à l'un d'entre eux la consigne de ne pas répondre, et d'instituer un petit jeu de questions-réponses.

On s'aperçoit très vite qu'il est très énervant de poser des questions sans obtenir de réponse. En général, à une question, il faut une réponse.

On a aussi étudié les cas où la question n'implique pas de réponse. C'est le cas de questions comme : « Est-ce que tout le monde ne va pas bientôt se taire ? » ou bien : « mettez-vous la table, oui ou non ? ». Dans un certain nombre de cas, la question suppose une action, et non une réponse.

Cela peut donner une idée pour le classement par les enfants : et la réponse est obligatoire, n'est-il pas intéressant de classer les questions non d'après leurs formes, mais d'après les réponses qu'elles entraînent ? En fait, la question ordonne la réponse. Quand on interroge, on s'arrange souvent pour poser la question d'une telle façon que la réponse soit obligatoire. Pour les enfants, il y a tout un schéma question-réponse qui est du type impératif, ce sont toujours les maîtres ou les parents qui interrogent, et à certains types de réponses ; il y a là une obligation sociale. C'est quelque chose d'important pour découvrir que le discours n'est pas innocent et que les grands questionneurs sont des gens qui cherchent à se rendre maîtres de celui qui leur répond.

Les questions prennent diverses formes selon les situations. C'est facile pour des enfants francophones d'imaginer ce qui se passe quand on est face à face, quand on tourne le dos, quand on est dans une pièce à côté...

Un autre problème : la réponse est quasi obligatoire, mais certains s'arrangent pour répondre « à côté ». En étudiant toutes sortes de jeux questions-réponses, on s'aperçoit que, selon la situation, on répond directement ou indirectement à la même question. Nous avons essayé de montrer aux enfants que diverses questions-réponses pouvaient répondre à diverses situations, le but étant non seulement de leur apprendre des formes grammaticales, mais de les leur apprendre par rapport à un fonctionnement : fonctionnement social ou fonctionnement de certains ouvrages, des manuels par exemple.

C'est une bonne façon, semble-t-il, de prendre les choses que de se dire : que fait l'élève ? Comment parle-t-il ? Quels sont ses besoins ? Et à partir de là de lui faire ingérer un certain nombre de formes puis de les réintroduire dans des systèmes de discours. Ce qu'on essaie de faire fonctionner fondamentalement, c'est une grammaire à l'intérieur d'un discours. L'important, c'est que mes élèves prennent goût à ce maniement du langage, à chercher les règles de fonctionnement du système et essayent de construire des discours. Tout cela suppose un certain niveau des élèves en français, et de la part du maître une certaine connaissance des théories linguistiques, des inventaires de Monsieur Gross et de la philosophie anglaise du langage. Le maniement avec les élèves doit être aussi simple que

possible, et aussi fondé que possible sur des types de discours : l'écriture d'un manuel, le théâtre par exemple. Il s'agit de reprendre ces systèmes et de les faire marcher.

Mme Henry : Un des principes repris ici, c'est de mettre en relation la langue avec des conventions sociales et des systèmes sociaux. Je pense que le problème pour un enfant algérien, c'est qu'il n'a pas cette corrélation spontanée entre le système social et l'emploi de la langue. Ceci pose le problème de la norme. Un enfant francophone a plus de facilités pour imaginer ce qu'il faut, ce qu'on peut dire dans certaines situations. Le problème de l'enfant étudiant le français comme une langue seconde, c'est peut-être bien qu'il ne sait pas ce qu'il faut dire ou ne pas dire dans une certaine situation.

Il est donc important d'avoir un certain corpus de phrases qui suppléerait à cette incapacité de l'enfant non francophone. Je crois que c'est dans ce sens que l'Inspecteur Malti et son équipe ont imaginé d'utiliser des textes littéraires pour étudier la langue. Il faut d'abord donner aux enfants ce qu'ils n'ont pas, c'est à dire cet emmagasinage de phrases au départ, à analyser ensuite. Le programme de cette équipe est conçu comme programme d'enseignement de la langue étalé sur trois ans, les textes littéraires seraient convoqués à l'appui de l'étude de la langue ; une grande part serait faite aux études sémantiques étendues comme recherche des polysémies ou des champs lexicaux. Les points de langue seraient classés en trois années, chacune comprenant vingt-six semaines, chaque semaine consacrée à un point de langue ; ce point serait étudié pendant tout l'horaire de français, en partant du texte comme stimulant et en se servant de lui comme aboutissant du texte comme stimulant et en se servant de lui comme aboutissant des manipulations.

M. Chevalier : Cette intervention permet de voir comment un système français peut être ré articulé tout à fait autrement.

M. Montredon : Peut-on avoir des précisions sur les sources de documentations ?

M. Chevalier : Les travaux des linguistes français ne sont pas toujours abordables car les éditeurs les impriment difficilement. Vous pouvez consulter Dubois, Monsieur Gross, les revues comme *Langue Française* ou *Langages* ; Les linguistes font circuler des « papers » ronéotypés qu'on peut se procurer au laboratoire de Monsieur Gross par exemple, et qui devraient être imprimés chez Droz.

Nous nous sommes beaucoup servis des manipulations qui sont très proches des organisations réelles du discours. En ce qui concerne les expériences pédagogiques, elles sont relatées dans un certain nombre d'ouvrages : *Recherches Pédagogiques (I.N.R.D.P) Langue Française* ; si certains d'entre vous font eux aussi des expériences portant sur l'enseignement du français, nous serions heureux d'avoir des échanges pour savoir ce que vous faites, et qui sera sûrement très différent. Ce serait très bien d'avoir un récit de ces expériences. Il est difficile d'ailleurs de rédiger, de raconter une expérience exactement comme elle s'est passée. Je pense qu'il serait intéressant que dans un centre pédagogique les futurs enseignants apprennent à décrire ce qu'ils font, ce qui est plus difficile qu'il ne semble. Il faudrait aussi que chaque enseignant puisse aller chez ses collègues, que

les collègues soient capables de travailler ensemble, ce qui est souvent dur mais aussi passionnant.

M. Hassan : Madame Saimi a parlé de deux groupes d'écoliers : les enfants de la ville et les enfants de la campagne ; et je suis étonné que nous n'ayons pas discuté de ce problème, qu'il faut étudier. On n'a pas parlé -et c'est le vrai problème en Algérie -des difficultés que rencontrent les enfants de la campagne non seulement pour la langue française, mais aussi pour la langue arabe.

M. Chevalier : On ne peut pas parler de ce qu'on connaît mal. Il va de soi qu'il y a là un problème essentiel. Pour l'avenir, il sera important de l'étudier, et l'école des sociolinguistes peut apporter des instruments d'investigation.

M. X : Sur le plan pédagogique, qu'a apporté la linguistique de l'enseignement de la grammaire, à part l'enseignement des structures ? Vous savez que les linguistes ne sont pas d'accord entre eux ; si on essaie d'introduire la science linguistique dans l'enseignement de la grammaire, cela soulève une confusion.

M. Chevalier : Il n'y a pas de confusion dans la mesure où on a fait un système pédagogique cohérent ; par exemple, l'expérience de l'équipe Malti à Alger, dont nous parlait notre collègue, me paraît extrêmement cohérente, et cela n'a rien à voir avec les querelles des linguistes. Ces querelles chez les linguistes, prouvent simplement que la science est vivante ; la pédagogie, l'apprentissage du langage, c'est tout autre chose. L'extraordinaire variété des théories linguistiques est un bien, l'éclatement des théories pédagogiques pose un problème.

Mme Tieblemont : Je peux peut-être répondre puisque j'enseigne des expériences d'adaptation de la linguistique à l'enseignement de la grammaire. Pour ce qui est de la terminologie, je crois qu'il est impensable, inutile d'introduire des mots comme paradigme, syntagme,... par contre des expressions comme groupe nominal (GN) ou les représentations par arbre, sont très vite adoptées par les enfants et utiles. L'apport est plutôt d'ordre psychopédagogique : au lieu d'avoir une classe ennuyeuse où l'on fait de la grammaire figée, on a une classe vivante, où l'enfant fait des investigations sur le texte, qui devient quelque chose de vivant.

M. X : On peut étudier les phrases sous forme de schéma jusqu'à un certain niveau, mais au moment où on aborde l'adjectif qualificatif ou les déterminants, il faut revenir à la grammaire traditionnelle, sinon on ne peut pas classer les déterminants chacun dans sa catégorie.

M. Chevalier : Je voudrais intervenir ici pour dire deux choses :

1. Vous parlez de symboles et de représentations, par arbre en particulier : nous y sommes quant à nous relativement opposés.
2. Vous parlez de revenir au classement traditionnel en ce qui concerne les déterminants. S'il y a un domaine dans lequel la grammaire structurale a découvert des classements nouveaux, qui n'ont rien à voir avec ceux de la grammaire traditionnelle, c'est là, les classements de la grammaire traditionnelle, venu des acquis de la linguistique dans un domaine où on tient des Twenty-two points, plus triple-word-score, plus fifty points for using all my letters. Game's over. I'm out here, choses solides, s'en est un exemple. De même, le jeu des adjectifs a été relié à

celui des propositions relatives dans des études qui se prêtent à des exploitations intéressantes.

M. Hassan : Il y a seulement une grammaire, c'est la grammaire traditionnelle. Il n'existe pas de grammaire complète qui serait structurale ou générative. Il y a les différentes théories de la grammaire, mais il n'y a pas différentes grammaires.

Si les étudiants s'ennuient quand nous faisons de la grammaire, c'est qu'il ne faut pas faire quinze minutes de morphologie, mais introduire un contenu dramatique, travailler sur un texte motivant.

M. X : Pour former les enseignants du Secondaire, ne pourrait-on pas leur montrer à l'Université comment faire des exercices structuraux ?

Mme Saimi : C'est précisément ce que nous faisons, entre autres choses, au cours du module pédagogie.