

CLAIRE MARTINOT

[martinot.claire@gmail.com](mailto:martinot.claire@gmail.com)

Université de Paris

## QUELLE DESCRIPTION LINGUISTIQUE PEUT ENTRAINER UN RENOUVEAU DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE ?

Abstract. Claire Martinot, *Quelle description linguistique peut entrainer un renouveau didactique dans l'enseignement du FLE ?* [What kind of linguistic analysis is likely to bring about the renewal in French as a Foreign Language teaching?], *Studia Romanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XLI/3: 2014, pp. 73-84. ISBN 978-83-232-2759-5. ISSN 0137-2475. eISSN 2084-4158. DOI:10.7169/strop2014.413.006

The present paper aims to show that the linguistic characterization of various phenomena designed to be taught in French – foreign language (FLE) is likely to be innovative in that it approaches these phenomena in a more principled and coherent way. First, it is demonstrated that the teaching of a spoken language is largely practised in terms of a particular mode of speech production, inspired by the acquisitional theory of rewording (Fr. théorie acquisitionnelle de la reformulation). The illustration of how definite vs. indefinite articles are taught draws on principles advocated by enactive linguistics (Fr. linguistique enactive). Finally, the teaching of argumentative features of the economic LSP can be ultimately traced back to the argumentative theories of language.

Keywords: linguistic innovation, theory of rewording, enactive linguistics, argumentative theory of language

En préambule, livrons quelques réflexions sur l'emploi du terme *innovations*, mot clé de la journée d'étude *Innovations en didactique des langues étrangères*, à l'origine de cette livraison. Dans le contexte sociétal européen de 2014, ce terme s'applique plutôt au domaine de la production industrielle et désigne non pas une découverte ou une invention mais une amélioration radicale d'un produit ou d'un processus de production. L'innovation est ainsi garante d'une plus grande compétitivité, elle est la preuve d'une industrie dynamique, d'un savoir-faire qui sait mettre à profit les résultats de la recherche.

Mais, appliqué au domaine de la didactique du français langue étrangère, l'emploi du terme *innovation* signifie-t-il que l'enseignant doit être compétitif ? Que l'objet enseigné, la langue, est un produit à vendre ? Sans doute non, bien que le coût de

l'apprentissage et de l'enseignement soit un critère de plus en plus pertinent pour les cercles décisionnels. De ce point de vue, par exemple, la rapidité d'apprentissage entraîne un gain financier (la réduction du temps d'apprentissage permet d'augmenter le nombre d'apprenants). L'organisme enseignant a donc tout intérêt à ce que les enseignants accroissent la motivation des apprenants et les impliquent dans leur apprentissage.

Du point de vue de l'apprenant, l'implication et la motivation sont de toutes façons de puissants leviers pour apprendre vite et bien.

Du point de vue strictement didactique, l'innovation dans l'enseignement du français langue étrangère signifie que les méthodes didactiques peuvent se renouveler. La relation frontale caractéristique des cours magistraux n'est sans doute pas le mode de transmission en langue étrangère le plus approprié ni le plus efficace, et comme nous venons de l'écrire, le rôle actif de l'apprenant dans l'appropriation de savoir-faire linguistiques, dans la prise de conscience de ses propres stratégies est bien, justement, ce vers quoi l'innovation didactique en FLE doit tendre. Remarquons cependant que ce renouveau de la posture de l'enseignant comme de l'apprenant, renouveau aujourd'hui qualifié de *pédagogie actionnelle*, revendique les mêmes principes que la pédagogie du projet (Dewey, 1916, Heard Kilpatrick, 1918) ou de la pédagogie active qui a pour objectif d'amener les élèves à faire quelque chose par eux-mêmes (Montessori, 1936, Freinet, 1964). Il n'en reste pas moins que l'enseignement d'une langue étrangère doit être pensé de façon spécifique, par exemple dans l'utilisation de nouveaux supports, comme les TICE, qui peuvent rendre les apprenants plus autonomes (Pégaz Paquet, 2014, Castello, 2014, Terzian et Lahlou, 2014) mais aussi dans l'approche faite de la compréhension orale (Richard *et al*, 2014, Colle-Quesada et Spanghero-Gaillard, 2014). L'innovation didactique résulte donc davantage d'une réflexion méthodologique appropriée à un contexte d'apprentissage spécifique que d'un renouvellement des grands principes pédagogiques.

Du point de vue linguistique, enfin, on doit comprendre le terme *innovation* comme la recherche de la meilleure adéquation entre la recherche linguistique, qui depuis une soixantaine d'années a mis au jour un très grand nombre de phénomènes nouveaux et leur didactisation. C'est ce point de vue que nous adopterons ci-dessous. Nous envisagerons trois exemples d'enseignement du français langue étrangère qui s'appuient sur trois descriptions originales de la langue. Le premier exemple concerne l'enseignement de la langue orale à partir de la théorie de la reformulation (Martinot, 1994, 2012, 2014b sous presse), le deuxième exemple concerne l'enseignement de la détermination à partir de la linguistique enactive (Bottineau, 2012, 2014) et le troisième l'enseignement de la langue économique à partir de la théorie de l'argumentation dans la langue (Anscombe et Ducrot, 1983, Marque-Pucheu, 2014).

## 1. L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ORALE

### 1.1. LA REFORMULATION EN LANGUE MATERNELLE

La langue orale est sans doute le phénomène langagier le plus complexe à enseigner du fait de la diversité des facteurs qui permettent ou entravent l'expression orale de l'apprenant. C'est aussi le domaine didactique dans lequel l'enseignant peut avoir l'impression qu'il a peu de contrôle sur les progrès des apprenants. Cette situation présente de nombreux points communs avec la situation du petit enfant qui acquiert sa langue maternelle. Depuis Martinot (2000), la théorie de la reformulation propose un nouveau paradigme explicatif de l'acquisition de la langue maternelle et plus récemment (Martinot, 2010, 2014b sous presse) des processus de complexification qui rendent compte de la poursuite de l'acquisition après une première phase relativement peu différenciée de l'acquisition de la langue maternelle. La reformulation des phénomènes complexes d'une part et la complexification des procédures de reformulation d'autre part peuvent faire l'objet d'une réflexion didactique en langue étrangère.

D'une façon générale, la reformulation est une procédure spontanée, naturelle, qui consiste à produire un énoncé (reformulé) en s'appuyant sur un énoncé antérieur et en appliquant le même principe quelle que soit la procédure de reformulation mise en œuvre par l'enfant. Ce principe est défini comme suit :

- (1) Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation (Martinot, 1994, 2003 : 147).

L'énoncé antérieur constitue le modèle que l'enfant va utiliser pour passer de la langue qu'il entend, et plus particulièrement de la langue qui lui est adressée, à celle qu'il produit et qu'il s'approprie par reformulation. L'appropriation résulte donc non seulement de la production d'un énoncé mais aussi du « travail » de transformation que l'enfant a opéré sur l'énoncé source pour pouvoir produire son énoncé. L'enfant a le choix entre trois postures de reformulation : il peut imiter à l'identique un énoncé source, et dans ce cas, la transformation ou la reformulation sera minimale tandis que l'invariant sera maximal ; il peut à l'inverse utiliser l'énoncé source comme une sorte de soubassement, la construction, pour dire tout autre chose, dans ce cas, l'invariant est structurel et la transformation s'applique au sens de l'énoncé source ; et enfin il peut utiliser le sens – et non plus la construction – de l'énoncé source pour dire la même chose avec des mots ou une construction différents, dans ce dernier cas, c'est le sens qui correspond à l'invariant. Les deux premières postures reformulatoires sont moins complexes à mettre en œuvre que la posture de reformulation paraphrastique.

La reformulation est donc un principe dynamique de construction du sens qui associe un aspect invariant – ce qui est repris à l'énoncé source – à un aspect modifié. L'articulation de ces deux forces antagonistes mais complémentaires permet au

locuteur de rester sur une voie déjà tracée, avec l'invariant emprunté à l'Autre, mais aussi d'accéder à une marge de liberté, de créativité, nécessaire à la construction du sens, avec l'introduction d'un aspect inédit relativement à l'énoncé source.

## 1.2. LA REFORMULATION EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

On peut considérer qu'apprendre une langue étrangère consiste à apprendre quelles modifications on a le droit de faire sur les énoncés sources prononcés par les natifs.

L'apprenant peut reformuler un énoncé source en le répétant, il peut reformuler un énoncé source en reprenant la construction de cet énoncé mais en changeant le sens (autre nom sujet par exemple), et il peut reformuler un énoncé source en gardant le même sens mais en changeant la construction ou les mots de cet énoncé pour les remplacer par des synonymes. Les différentes procédures de reformulation, la répétition, le changement de sens dans un cadre formel invariant et le maintien du sens dans un nouveau cadre formel peuvent être l'objet d'exercices systématiques en langue étrangère. L'intérêt de ces exercices est qu'ils s'appuient sur des procédures que les apprenants ont nécessairement expérimentées lorsqu'ils ont appris leur langue maternelle, procédures qui, ensuite, pour remplir d'autres fonctions, restent très fréquentes dans la production orale des adultes (Martinot, 2014a sous presse). Le deuxième intérêt de ces exercices est qu'ils permettent à l'apprenant de prendre conscience des transformations acceptables dans la langue cible ; et le troisième intérêt est que ces exercices fournissent à l'apprenant plusieurs façons de dire la même chose, dans le cas des reformulations paraphrastiques.

## 1.3. TROIS PROCÉDURES PRINCIPALES DE REFORMULATION

### 1.3.1. LA REFORMULATION PAR RÉPÉTITION

Les reformulations par répétition doivent être l'occasion d'un travail sur l'intonation, le rythme, les liaisons, la mélodie, la prononciation exacte d'un phonème, d'une syllabe ou d'un mot.

### 1.3.2. LA REFORMULATION AVEC CHANGEMENT DE SENS

Les reformulations qui modifient le sens peuvent être l'occasion d'un travail sur les antonymes<sup>1</sup> :

- (2) Le taux d'épargne est remonté à 5% > le taux d'épargne est redescendu à 5%

---

<sup>1</sup> Le processus de reformulation est noté par le signe : >. On lira donc : A > B par *A est reformulé par B* ou *B reformule A*.

### 1.3.3. LA REFORMULATION PARAPHRASTIQUE

Les reformulations paraphrastiques, procédures plus complexes que les précédentes à mettre en œuvre, peuvent être l'occasion d'un travail sur les synonymes :

- (3) Il est à craindre que ces mauvais résultats (économiques) ne perdurent >
- Il est à redouter que ces mauvais résultats ne perdurent >
- Il est à redouter que ces mauvais résultats ne persistent >
- Il est à redouter que ces mauvais résultats ne continuent >
- Il est à redouter que ces mauvais résultats ne se prolongent.

Les reformulations paraphrastiques peuvent surtout être l'occasion d'un travail sur les constructions possibles :

- (4) Il est à craindre que ces mauvais résultats ne perdurent > les marchés craignent que ces mauvais résultats ne perdurent > ces mauvais résultats rendent les marchés craintifs

Les reformulations paraphrastiques peuvent aussi être l'occasion d'un travail sur la modification du point de vue :

- (5) Il est à craindre que ces mauvais résultats ne perdurent > il est probable que ces mauvais résultats perdurent

La pratique de la paraphrase permet d'accroître le lexique verbal, nominal, adjectival, elle permet de jouer avec les constructions possibles de la langue cible. Elle donne à l'apprenant une connaissance fine des contraintes lexicales et syntaxiques de la langue qu'il apprend, et lui assure une marge de liberté rassurante dans son expression.

## L'ENSEIGNEMENT DE LA DÉTERMINATION

La détermination est un phénomène objectivement complexe en français, et d'autant plus difficile à apprendre en langue étrangère que l'apprenant ne dispose pas d'un système d'articles dans sa langue maternelle.

### 2.1. LA LINGUISTIQUE ENACTIVE

L'approche enactive (Bottineau, 2014) permet de résoudre partiellement l'opposition article défini vs article indéfini dans des énoncés de type : *J'ai rencontré le voisin* vs *j'ai rencontré un voisin*. Cette théorie linguistique considère que la parole est une action corporelle. Parler engendre des effets perceptuels qui suscitent des processus interprétatifs. Dans ce cadre, les formes langagières (lexique, morphèmes, constructions, prosodie) sont redéfinies comme des actes moteurs générateurs d'impressions sensibles signifiantes et efficaces.

Dans :

- (6) Passe-moi le sel

*le* proclame l'existence d'un domaine de connaissance partagée à la fois générique (ce qu'est du sel, ce qu'on en fait) et spécifique (où il se trouve dans le champ visuel) pertinente pour la progression de l'action.

Dans l'exemple d'utilisation de la linguistique enactive appliquée à l'emploi de l'article défini ou indéfini en français, l'enseignant développe un discours volontairement métaphorique et concret, sans terminologie particulière. L'objectif est de faire ressentir et comprendre à l'apprenant ce qui se passe quand il interagit avec un allocataire en employant ou en n'employant pas telle forme. Il s'agit également de faire acquérir des réflexes interactionnels authentiquement vécus.

À titre d'exemple, l'apprenant japonais qui produit l'énoncé *passer-moi sel* n'a pas conscience de l'impair diplomatique qu'il commet en omettant l'article d'amorçage, c'est-à-dire d'introduction du nom, pas plus qu'il n'éprouve de manque si on lui adresse le même énoncé mal formé.

## 2.2. EXEMPLE D'EXPLICATION

L'objectif pédagogique est de susciter une compréhension intuitive chez l'apprenant. Pour cela, on utilise le jeu du facteur qui permet à l'apprenant de comprendre ce que le facteur doit faire avant de déposer un colis chez quelqu'un et ensuite qui lui permet de transposer les actes concrets du facteur aux mots de la langue qui jouent le même rôle. Dans la présentation du jeu grammatical, on compare le locuteur à un facteur qui doit déposer un paquet chez quelqu'un. Le paquet, dans un emballage fermé, correspond à la notion lexicale, la maison où le facteur doit déposer le paquet est l'esprit du destinataire.

On rappelle la règle selon laquelle le facteur n'a pas le droit d'introduire le paquet dans la maison du destinataire sans aviser son occupant par un coup de sonnette, lequel sera réalisé par l'article, juste avant la livraison du paquet, c'est-à-dire le nom lexical. Le coup de sonnette, l'article, prévient l'occupant de la maison, celui à qui l'on s'adresse, qu'un paquet (nom) va lui être donné. Prononcer *le* ou *un* équivaut désormais à une action sur autrui : l'article prépare le destinataire à interpréter un événement :

(7) *passer-moi un livre* # *passer-moi le livre*

On précise que la sonnette (l'article) présente deux timbres (deux niveaux de stimulation attentionnelle) : un timbre aigu (l'indéfini), que l'on utilise pour « inquiéter » le destinataire et l'avertir que le contenu du paquet livré mérite l'attention :

(8) *je vous apporte un paquet* (je ne sais pas ce qu'il y a dedans)

et un timbre grave (le défini), utilisé pour « rassurer » le destinataire et annoncer que le contenu du paquet ne sera pas une surprise, sera conforme à une attente possible, et ne nécessitera pas une attention particulière au-delà de la simple reconnaissance :

(9) *je vous apporte le paquet* (celui que vous avez réclamé aux services postaux par ex.)

La transposition de la linguistique enactive à la didactique du FLE consiste à imaginer un discours métalinguistique imagé et des activités concrètes qui matérialisent ses effets dans le cadre d'interactions entre apprenants. Le cas de l'article est extrême parce qu'il est à la fois simple et résistant : simple par sa pauvreté (deux formes, trois avec le partitif, quatre si on inclut le démonstratif) et par la réduction schématique de son fonctionnement ; résistant par son originalité typologique et l'inintelligibilité que cela suppose pour un apprenant non initié à ce type de démarche par sa première langue (Bottineau, 2014).

### 3. L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE DE L'ÉCONOMIE

La langue de l'économie est une langue de spécialité, elle relève du domaine professionnel et, pour cette raison, n'est pas perçue comme support privilégié de l'expression de sentiments ou d'émotions : en effet, la terminologie spécifique employée par les spécialistes de l'économie, les tableaux, les courbes et les schémas transmettent avant tout des informations économiques, supposées être objectives. Pourtant, Christiane Marque-Pucheu (2014) montre que l'on peut enseigner cette langue spécialisée sous un jour parfaitement nouveau, en particulier en recherchant, à travers l'expression des faits économiques, les opinions, les sentiments (Mathieu, 1999) et mêmes les émotions qu'elle transmet. Autrement dit, l'innovation pédagogique consiste à montrer que la langue économique présente un aspect commun avec la langue standard et que la recherche de cette partie commune la rend à la fois plus proche de la langue « standard » que connaissent les apprenants et plus motivante à décrypter, ce qui favorise l'implication de l'apprenant dans son apprentissage.

#### 3.1. LA LANGUE DE L'ÉCONOMIE N'EXPRIME PAS QUE DES FAITS ÉCONOMIQUES

Les opinions, les sentiments ou les émotions sont par exemple présents à travers les marques énonciatives :

(10) Il est à craindre que ces mauvais résultats (économiques) ne perdurent

#### 3.2. COMMENT DISTINGUER LES FAITS DES OPINIONS OU DES SENTIMENTS

Les apprenants doivent d'abord distinguer entre les faits, les opinions et les sentiments.

Les faits sont des informations vérifiables et généralement quantifiables :

(11) La température est de 30°

(12) L'an dernier, 155 millions de chewing-gums ont été vendus dans la grande distribution française (*Le Parisien Économie*)

- (13) Le taux d'épargne est remonté à 5% (*Challenges*)
- (14) Le taux d'épargne est remonté de 5%
- (15) La Grèce a reçu 98 millions d'écus avec obligation de contribuer à hauteur de 80% (*Europarle*)
- (16) [...] nous avons financé plusieurs projets, à concurrence d'environ EUR 4,5 millions. (*Europarle*)

### 3.3. LES FAITS ONT UNE CAUSE QUE L'ON PEUT VÉRIFIER

- (17) [...] La notation de sa dette a été dégradée [...]. En cause : le coût exorbitant [...] (*Alternatives économiques*)

L'analyse est la suivante :

- (18) A (= le coût exorbitant [...]) est en cause dans le fait que B (= la notation de sa dette a été dégradée).

La recherche des faits à différents niveaux peut être proposée à l'étudiant, engagé à reconstruire les enchaînements suivant l'ordre cause-conséquence par exemple :

- (19) le coût exorbitant [...] a causé / est la cause de...

### 3.4. LA LANGUE ÉCONOMIQUE EXPRIME DES OPINIONS

Les opinions relèvent de l'appréciation subjective d'un énonciateur. Les opinions sont repérables par le lexique utilisé :

- (20) Certains Français n'ont pas de soucis pour leur pouvoir d'achat : ce sont les élus cumulards (*Capital*)
- (21) La troïka prétend que l'Espagne est dans le rouge
- (22) Ce n'est malheureusement pas ce que l'on observe = malheureusement, ce n'est pas ce que l'on observe = ce n'est pas ce que l'on observe, malheureusement
- (23) Je suis toutefois très heureuse que l'on ne soit pas parvenu à dégager une majorité en faveur des amendements Florenz, Lange et autres qui visaient en fait à démanteler le principe de la responsabilité du constructeur et à laisser aux seuls consommateurs le soin d'assumer les coûts d'un traitement écologique des véhicules hors d'usage. J'ai trouvé qu'il s'agissait d'une tentative scandaleuse [...]. (*Europarle*)

Ici, nous avons affaire plus à un sentiment qu'à une opinion (de même qu'avec le début de l'extrait « je suis toutefois très heureuse ») :

- (24) J'ai trouvé qu'il s'agissait d'une tentative scandaleuse

Peut être interprété comme : *je suis scandalisé* [SENTIMENT], mais le verbe performatif *je trouve* sélectionne généralement une opinion (Ducrot, 1980).



De même, le verbe *estimer* permet de sélectionner une opinion par rapport à un sentiment :

- (25) j'estime que c'est faux [opinion]  
(26)?? j'estime que cela est triste [sentiment]<sup>2</sup>

### 3.5. LA LANGUE ÉCONOMIQUE EXPRIME DES SENTIMENTS

Les sentiments constituent des indications sur ce que l'on ressent. Ainsi un fait quelconque peut-il déclencher de la surprise :

- (27) Le résultat de ce sondage est étonnant (= je suis étonné par le résultat de ce sondage)

de l'anxiété :

- (28) Il est à craindre que ces mauvais résultats ne perdurent (= J'ai peur que ces mauvais résultats ne perdurent)

de la joie :

- (29) On ne peut que se féliciter d'un tel résultat (= je suis très heureux d'un tel résultat)

mais aussi de la tristesse : *on ne peut que déplorer ...* ; du regret : *il est regrettable que ...* ; de l'indignation : *il est inadmissible, inconcevable que ...*, de la colère : *il est hors de question que ...*

### 3.6. OPINION OU FAIT ?

Le test *Je trouve que* distingue les opinions (b-c) des faits (a) :

- (30) (a)\*Je trouve que la température est de 30° [fait]<sup>3</sup>  
(31) (b) Je trouve que ce n'est malheureusement pas ce que l'on observe [opinion]  
(32) (c) Je trouve que c'est grave que P [opinion]

### 3.7. OPINION OU SENTIMENT ?

Le test mettant en jeu un verbe causatif (*rendre*) oppose opinions et sentiments, le sujet étant affecté dans le cas des sentiments (c') et pas dans le cas des opinions (b') :

- (33) (b') Ce n'est malheureusement pas ce que l'on observe [OPINION] ≠ Cela (me) rend malheureux [SENTIMENT]  
(34) (c') C'est triste que P [SENTIMENT]= Je suis triste que P = Cela (me) rend triste que P

<sup>2</sup> Les deux signes ?? évaluent l'énoncé *j'estime que cela est triste* comme presque agrammatical, c'est-à-dire faisant difficilement partie de la pratique naturelle des locuteurs natifs.

<sup>3</sup> Le symbole : \* signale que l'énoncé qui suit est agrammatical, c'est-à-dire ne fait pas partie de la langue.

Exemple d'exercice de repérage que l'on peut faire faire aux apprenants : Ils doivent reconnaître dans un texte de presse les faits, les opinions et les sentiments.

(35) Me Olivier Metzner *a été retrouvé mort dimanche matin près de son île privée du golfe du Morbihan* [FAIT], laissant la profession *sous le choc* [SENTIMENT]. [...] *Une lettre évoquant sa volonté de mettre fin à ses jours a été retrouvée chez lui* [FAIT], ont déclaré à l'AFP des sources proches du dossier. [...] Une autopsie est prévue lundi [FAIT]. *Âgé de 63 ans* [FAIT], Me Metzner était *une des très grandes voix du barreau* [OPINION] de Paris, présent dans la plupart des grands dossiers pénaux de ces dernières années. Son associé, Emmanuel Marsigny, qui travaillait depuis 20 ans avec lui, a rendu hommage à « sa passion de défendre ». « *Il est triste* [SENTIMENT] *que quelqu'un d'aussi talentueux* [OPINION] que lui n'ait pas réussi à trouver les ressources pour se défendre de lui-même et contre lui-même », a ajouté Me Marsigny (« Le ténor du barreau retrouvé mort », AFP)

Même exercice à faire avec la presse spécialisée :

(36) Souvent, les consommateurs *se plaignent* [SENTIMENTS] des parkings des aéroports *hors de prix* [OPINION]... Mais autour des grosses plates-formes... une offre alternative s'est développée sur des terrains privés... Côté tarifs, il en coûte *43 € contre 80 € pour 4 jours au P5*... [FAITS]. (*UFC que choisir*<sup>4</sup>)

Les tests proposés pour reconnaître si un énoncé exprime un fait, une opinion ou un sentiment consistent à paraphraser l'énoncé à tester avec différents outils : *je trouve que ; j'estime que* signalent le plus souvent une opinion ; l'introduction du verbe causatif *rendre* signale l'expression d'un sentiment ; la restructuration d'une tournure impersonnelle comme *il est heureux que la bourse ait clôturé à la hausse en je suis heureux que la bourse ait clôturé à la hausse* signale l'expression du sentiment de l'énonciateur (ou de l'auteur). Les faits sont le plus souvent, dans la langue économique, vérifiables, c'est-à-dire qu'une cause au-moins est exprimée. Ils sont également quantifiables, c'est-à-dire qu'au-moins un chiffre ou une quantité sont exprimés dans l'énoncé.

D'une façon plus générale, ces tests correspondent à des reformulations qui aident l'apprenant à manipuler la langue pour parvenir à sentir quel type d'argumentation (Anscombe & Ducrot, 1983) est à l'œuvre dans un texte. Les apprenants, même avancés, rencontrent en effet des difficultés pour reconnaître l'orientation argumentative de tous les mots du lexique. Les tests proposés constituent donc une aide innovante dans le repérage des énoncés.

#### 4. CONCLUSION

Nous avons privilégié, à dessein, un type d'innovation auquel les didacticiens pensent moins souvent. Il s'agit de l'innovation qui affecte la façon de présenter le contenu linguistique à enseigner. Ce contenu linguistique peut être présenté comme pouvant être paraphrasé, comme dans le cas de la reformulation (cf. partie 1) mais

<sup>4</sup> Bien qu'elle s'adresse à un vaste public, la revue *UFC que choisir* relève de la presse spécialisée, étant rédigée par des experts du domaine.

aussi dans le cas de la langue de l'économie où l'intention argumentative de l'auteur peut être explicitée (partie 3). L'important est d'entraîner l'apprenant à jouer avec la langue, à la manipuler, de façon à ce qu'il s'approprie par l'entraînement le « sentiment linguistique » qu'acquiert un natif dans les premières années d'apprentissage de sa langue maternelle. Ce travail systématique de manipulation de la langue permet en outre d'associer le sens d'une phrase à sa forme, ce qui permet de ne pas dissocier l'enseignement de la grammaire de l'enseignement du lexique. La posture didactique doit cependant être adaptée au public, à ses besoins et à sa formation antérieure, aux supports matériels disponibles. Mais son efficacité sera d'autant plus grande que les différents phénomènes de la langue à transmettre auront été pensés avec la description linguistique la plus appropriée pour ces phénomènes, ainsi la linguistique enactive est une ressource particulièrement intéressante pour l'enseignement de la détermination ou du système temporel, elle l'est sans doute moins pour l'enseignement des contraintes liées à la parataxe. C'est dans ces conditions, très exigeantes pour l'enseignant de FLE, qu'un certain éclectisme est justifiable.

#### RÉFÉRENCES

- ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald (1983): *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : Mardaga.
- BOTTINEAU, Didier (2012): « La parole comme technique cognitive incarnée et sociale ». *Linguistique et phénoménologie du langage, La Tribune Internationale des Langues Vivantes*, 52-53. Perros-Guirec : Anagrammes : 44-55.
- BOTTINEAU, Didier (2014): « Grammaire enactive et didactique du FLE ». In : Claire MARTINOT et Anne PÉGAZ PAQUET (éds.), *Innovations en didactique du français langue étrangère*, CRL, sous presse.
- CASTELLO, Edna (2014): « L'expression écrite en L2 sur les forums sociaux : Quel impact ? Quel apport ? Quelle pertinence ? ». In : Claire MARTINOT et Anne PÉGAZ PAQUET (éds.), *Innovations en didactique du français langue étrangère*, CRL, sous presse.
- COLLE-QUESADA, Marie-Mandarine; SPANGHERO-GAILLARD, Nathalie (2014): « Les supports sonores de cours de FLE : quels éléments peuvent aider leur exploitation pédagogique ? ». In : Claire MARTINOT et Anne PÉGAZ PAQUET (éds.), *Innovations en didactique du français langue étrangère*, CRL, sous presse.
- DEWEY, John (1916): *Democratie and Education. An introduction to the philosophie of education*, New York : Macmillan.
- Ducrot, Oswald (1980): « Je trouve que ». In : Oswald DUCROT *et al.*, *Les mots du discours*, Paris : Minuit.
- FREINET, Célestin (1964): *Les techniques Freinet de l'École moderne*. Paris : Librairie Armand Colin, collection Bourrellet.
- HEARD KILPATRICK, William (1918): « The project method », Teachers College Record, Columbia University.
- MARQUE-PUCHEU, Christiane (2014): « Faits, opinions et sentiments/émotions en français de spécialité économique : comment impliquer l'étudiant ». In : Claire MARTINOT et Anne PÉGAZ PAQUET (éds.), *Innovations en didactique du français langue étrangère*, CRL, sous presse.

- MARTINOT, Claire (1994): *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications (Enfants de maternelle)*. Thèse de doctorat, dirigée par Blanche-Noëlle GRUNIG, Université Paris 8.
- MARTINOT, Claire (2000): « Etude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans ». *Langages* 140, 92-123.
- MARTINOT, Claire (2003): « Pour une linguistique de l'acquisition. La reformulation : du concept descriptif au concept explicatif ». *Langage et société* 104, 147-151.
- MARTINOT, Claire (2010): « Reformulation et acquisition de la complexité linguistique ». *Travaux de linguistique*, 61, 63-96.
- MARTINOT, Claire (2012): « De la reformulation en langue naturelle vers son exploitation pédagogique en langue étrangère : pour une optimisation des stratégies d'apprentissage ». *Synergies Pologne*, 1, 63-76.
- MARTINOT, Claire (2014a): « Construction de l'information dans la langue parlée : repérage de schémas reformulateurs remarquables ». In : Elisabeth RICHARD et Sandrine ORIEZ (éds.), *Des organisations dynamiques de la langue orale*. Science pour la communication, Peter Lang (sous presse).
- MARTINOT, Claire (2014b): « La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages ». CORELA, revue électronique de l'Université de Poitiers (sous presse).
- MATHIEU, Yvette Yannick (1999): « Les prédicats de sentiment ». *Langages* 136, 41-52.
- MONTESORI, Maria (1936): *Les étapes de l'éducation*. Ed. Desclée de Brouwer.
- PÉGAZ PAQUET, Anne (2014): « L'oral et les nouvelles technologies : un mariage de raison ? ». In : Claire MARTINOT et Anne PÉGAZ PAQUET (éds.), *Innovations en didactique du français langue étrangère*, CRL, sous presse.
- RICHARD, Elisabeth; LE BOT Marie-Claude; WOJCIECHOWSKA, Bernadeta; WILCZYŃSKA, Weronika; GÓRECKA, Johanna (2014): « Les débats radiophoniques : quelles stratégies d'écoute pour le niveau avancé ? ». In : Claire MARTINOT et Anne PÉGAZ PAQUET (éds.), *Innovations en didactique du français langue étrangère*, CRL, sous presse.
- TERZIAN, Annie; LAHLOU, Sophia (2014): « Les nouvelles technologies dans le cours de FLE, source de motivation, d'action et d'interaction ». In : Claire MARTINOT et Anne PÉGAZ PAQUET (éds.), *Innovations en didactique du français langue étrangère*, CRL, sous presse.

#### SOURCES ÉLECTRONIQUES

##### Sources électronique 1 :

- PANG, Bo; LEE, Lillian (2008): « Opinion Mining and Sentiment Analysis ». *Foundations and Trends in Information Retrieval*, vol. 2, n° 1-2, 1-135, [en ligne] [URL :<<http://www.cs.cornell.edu/home/llee/omsa/omsa-published.pdf>>]. Consulté le 10 mars 2014.