



HAL
open science

Études de lettre et maîtrise du français : esquisse didactique

Paule Fioux

► **To cite this version:**

Paule Fioux. Études de lettre et maîtrise du français : esquisse didactique. Travaux & documents, 1998, 10, pp.11–106. hal-02175033

HAL Id: hal-02175033

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02175033>

Submitted on 2 Sep 2020

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

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

1

QUELQUES COMPOSANTES DE LA RELATION AU FRANÇAIS D'ÉTUDIANT(E)S DE DEUG 1 – LETTRES MODERNES

- PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE
- PORTRAIT DU GROUPE
- LES COMPÉTENCES DU GROUPE
- LES ILLUSIONS GRAMMATICALES
- PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES
- ANNEXES

Présentation de l'étude

Cette étude de cas didactique est un préalable à l'idée d'aménager un lieu de travail autonome pour des étudiants désireux d'affermir ou affiner leur maîtrise du français. Un tel service figurerait au nombre des possibilités de soutien pédagogique offertes aux étudiants de la Faculté des Lettres. Avant d'en envisager les modalités pratiques de fonctionnement, il a semblé utile de tenter de décrire les relations au français d'un public précis choisi comme groupe de référence. Cette démarche est guidée et structurée par les notions d'Insécurité Linguistique (IL) et de Sécurité Linguistique (SL). Le transfert du couple IL/SL (issu de la sociolinguistique) à la didactique des langues est opératoire à trois niveaux :

- 1°) Dans le sens le plus banal, il renvoie à des états ou des comportements empiriques communément éprouvés ; même s'ils ne sont pas désignés par ces termes de « sécurité » et « insécurité », ils sont aisés à identifier en tant que « bien-être » ou « mal-être » linguistiques.
- 2°) Le couple IL/SL propose cependant une description de la relation d'un sujet à la langue déjà en partie construite d'un point de vue théorique, explorée dans de multiples contextes¹. En particulier, parmi les exigences de la description figure au moins la prise en compte de :
 - la relation socio-historique du sujet à la langue, en même temps que de la relation ponctuelle à un instant donné,
 - la relation globale à la langue en même temps que des aspects spécifiques de cette relation,
 - le caractère évolutif et réversible de cette relation,
 - la double vision de cette relation, du sujet par/pour lui-même, et du sujet pour autrui dans le processus de la communication.
- 3°) Enfin le couple IL/SL suggère une trajectoire de recherche en didactique, un objectif et une méthodologie. Cet objectif est de

1. Cf. p. 59, pour une bibliographie sommaire.

permettre au sujet de passer de l'IL à la SL ; une méthodologie consiste à cerner les composantes de l'IL, celles de la SL, et à envisager le chemin de l'une à l'autre selon un parcours précis pour le sujet.

C'est avec ces contenus de sens² que le couple IL/SL a été pris ici comme outil d'analyse ; le public-sujet est le groupe des étudiants de DEUG 1 de Lettres de l'année 1995-1996 ; l'objectif est de faciliter leur appropriation de normes linguistiques qui ne régissent pas encore telle ou telle de leurs formulations écrites³. La démarche opère par observations successives, allant d'une approche globale à une expression plus fine de la relation au français.

Cette étude doit être considérée comme un « sondage » linguistique, non comme une enquête exhaustive et rigoureusement quantifiée ou qualifiée, à cause des modalités de recueil des données. D'une part, bien que le questionnaire général⁴ ait été proposé à la séance d'ouverture de l'année universitaire, présenté comme une formalité « administrativo-pédagogique », dans un premier face à face « enseignant-public » encore anonyme, sans contrainte absolue de fournir tous les renseignements, quelques distorsions des réponses par rapport au réel restent possibles, soit par souci de donner une image de soi dont on s'imagine qu'elle conviendrait mieux à la situation, soit par inadvertance d'écriture, puis de lecture ou de report... D'autre part, au fil des cours, le nombre d'étudiants présents n'est jamais exactement le même sans qu'on puisse identifier les absents, et les non-réponses sont toujours possibles, si bien que du questionnaire général initial aux tests suivants le volume des réponses présente des variations. Le corps constant des réponses reste de taille consistante, à peu près équivalent au nombre des étudiants portés présents à la session de juin 1996 du DEUG 1, ce qui permet d'admettre les observations chiffrées globales pour esquisser un profil de groupe. Les fluctuations restent limitées, toutefois les chiffres doivent être appréciés comme indicateurs de tendances et non stricto sensu.

-
2. Ce travail a fait l'objet d'une communication sur les préconstruits de la notion d'IL : *Sur la piste des illusions grammaticales...* lors de la 4^e Table Ronde du Moufia organisée par l'UPRESA 6058 du CNRS dans le cadre d'un programme AUEPFL-UREF du réseau : « Sociolinguistique et dynamique des langues en contact » ; à paraître, 10 pages, in *Cahiers de Linguistique Sociale*, Université de Rouen.
 3. Cf. annexe, p. 65, pour le descriptif de l'enseignement : « Langue française ».
 4. Cf. annexe, p. 66, pour le détail des questions.

PORTRAIT DU GROUPE :
QUELQUES ATTRIBUTS DE LA RELATION AU FRANÇAIS

Le groupe a été invité à se présenter en répondant au questionnaire général de rentrée. Ces représentations de soi dressent, en quelque sorte, un autoportrait. La distinction entre données « objectives » et données « subjectives » de la description dissocie les attributs « d'extériorité » de la relation au français – conférés au sujet par son histoire – et les attributs « d'intériorité » que le sujet s'accorde à lui-même.

LES DONNÉES OBJECTIVES

La première langue parlée

La première donnée objective qui entre dans la relation à une langue est la composante historique : dans la vie du sujet, à travers quelle(s) langue(s) a été découvert le langage ?

Le groupe des étudiants de DEUG 1 de Lettres de l'année 1995-1996 est hétérogène de ce point de vue : pour 148 réponses obtenues, on compte :

- 39 étudiant(e)s dont la 1^{re} langue parlée est le créole (ils seront désignés comme créolophones unilingues natifs),
- 56 étudiant(e)s dont « la 1^{re} langue parlée » est le créole et le français (ils seront désignés comme bilingues natifs),
- 51 étudiant(e)s dont la 1^{re} langue parlée est le français (ils seront désignés comme francophones unilingues natifs),
- 1 étudiant(e) dont la 1^{re} langue parlée est le malgache,
- 1 étudiant(e) dont la 1^{re} langue parlée est le gujrati.

On remarque donc que 97 étudiant(e)s sont bilingues, soit 65 % du public, et 35 % francophones natifs. La composition linguistique du groupe suffit à poser la question de l'approche pédagogique de l'enseignement de langue française la mieux adaptée pour ce public⁵.

5. Il n'a pas été demandé précisément dans ces cas de bilinguisme quelle est la langue dominante. Pour les différents types de bilinguisme, cf., par exemple, HAMERS J.F. et BLANC M., *Bilingualité et bilinguisme*, Mardaga, 1983.

Ce public rassemble 130 étudiantes et 18 étudiants, l'élément masculin ne représente que 12,3 % de l'effectif ayant répondu à l'enquête – et une proportion sensiblement équivalente des inscrits. On ne note pas de différenciation nette par rapport à la première langue parlée : 12,8 % d'éléments masculins parmi les créolophones unilingues natifs, 10,7 % parmi les bilingues natifs et 13,7 % parmi les francophones unilingues natifs. Ce choix majoritairement féminin des études de lettres correspond à une tendance généralement observée, elle est très marquée ici.

La première langue parlée et l'appartenance
socio-professionnelle de la famille

L'appartenance socio-professionnelle de la famille des étudiants est encore une donnée objective qui permet d'apprécier un rapport à la langue et à la culture. Mises en relation avec la première langue parlée, ces données creusent-elles ou non l'hétérogénéité du groupe ? Quelle est la représentativité des « héritiers » des différents milieux socio-professionnels ? Quelle fut leur première langue parlée ? En d'autres termes, la distribution des usages linguistiques de la petite enfance reflète-t-elle, ou non, une hiérarchie sociale ?

On considérera à part les réponses des foyers de retraités et sans emploi dont on ne peut extrapoler la situation professionnelle antérieure ; elles constituent un 1^{er} sous-ensemble.

Le 2^e sous-ensemble groupe les milieux sociaux où se rencontre le créole comme première langue parlée.

Le 3^e sous-ensemble rassemble les milieux sociaux où ne se rencontre pas le créole comme première langue parlée.

Si on prend comme critère de regroupement de sous-ensembles la première langue parlée, on remarque une distribution inégale des catégories socio-professionnelles. Le second sous-ensemble où sont présents les créolophones unilingues natifs correspond aux situations les moins favorisées alors que le troisième sous ensemble où ne sont pas recensés de créolophones unilingues natifs correspond à des situations plus favorisées, avec toutefois la mention de parents « agriculteurs » (mais on sait que cette profession est hétérogène).

6. Cf. les travaux de DURU-BELLAT M., par exemple : « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 109-110, 1994-1995.

CONFIGURATION SOCIOLOGIQUE DU GROUPE				
MILIEU SOCIOPROFESSIONNEL	PREMIERE LANGUE PARLEE			
	Créole	Créole et Français	Français	% par rapport aux réponses
retraités	5	5	3	9
sans emploi	14	9	4	18,5
<i>1^{er} sous-ensemble*</i>	19	14	7	27,5
ouvriers	1	2	0	2
employés de maison	3	2	0	3,4
employés de services (publics-privés)	2	8	8	12,3
artisans	14	10	4	19,2
<i>2^e sous-ensemble</i>	20	22	12	37
agriculteurs	0	3	0	2
infirmiers	0	1	2	2
commerçants	0	2	3	3,4
enseignants	0	8	19	18,4
militaires	0	0	3	2
techniciens	0	1	3	2,7
cadres	0	4	0	2,7
ingénieurs	0	0	1	0,6
propriétaire immobilier	0	1	0	0,6
P.D.G.	0	0	1	0,6
<i>3^e sous-ensemble</i>	0	20	32	35,5
TOTAL	39	56	51	100

*dont on ne peut extrapoler la situation professionnelle antérieure

On peut mettre en perspective cette configuration sociolinguistique du groupe avec les données les plus globales du tableau : Population - Activité - Ménages, extrait du *Recensement Général de la Population* de l'INSEE (1990, p. 30, cf. tableau ci-dessous).

Les catégories sous-représentées dans le groupe des étudiant(e)s par rapport à la référence INSEE sont celles des ouvriers surtout : 2 % d'étudiants pour une représentation INSEE de 30,2 % et des agriculteurs (dont aucun représentant créolophone natif unilingue n'est présent). Les catégories sur-représentées sont celles

des artisans, commerçants (22,6 % des familles d'étudiants pour une représentation INSEE de 5,4 %) et des instituteurs et professions intermédiaires.

POPULATION – ACTIVITES – MENAGES, D'APRES LES PERSONNES, CHEFS DE FAMILLE DE REFERENCE	
	%
agriculteurs	4,2
artisans, commerçants, chefs d'entreprise	5,4
cadres, professeurs, professions libérales	5
instituteurs, professions intermédiaires	8,4
employés, personnel de service	15,2
ouvriers	30,2
retraités	14,7
inactifs	16,8
TOTAL	100

Données INSEE - 1990

Depuis 1990, date du dernier recensement général de l'INSEE, les estimations annuelles font apparaître que deux secteurs perdent des emplois, l'agriculture et la construction, tandis que le secteur tertiaire, le commerce et les services, en créent (cf. *Tableau économique de La Réunion*, éd. 1997-1998, p. 102). La comparaison des réponses des étudiants et des taux de représentativité de l'INSEE est sans doute délicate à plus d'un titre. Toutefois on constate que l'école, le collège, le lycée réunionnais ont permis à des jeunes dont la famille n'appartient pas aux strates les plus aisées de la société d'accéder à l'Université, les situations de non-emploi correspondant aussi à des milieux sociaux plutôt démunis.

Il est à noter, de plus, qu'il n'est pas possible de déduire strictement de la situation socio-professionnelle des parents que la première langue parlée de l'étudiant est exclusivement le créole ou exclusivement le français car le bilinguisme familial est fortement représenté (56 familles = 38,35 % des cas), et dans chaque sous-ensemble. Dans le troisième sous-ensemble, la plus forte représentativité des francophones natifs est due surtout à la présence plus nombreuse d'enfants d'enseignants (19), ce qui n'est pas une particularité de la société réunionnaise⁷.

7. Pour une description des usages du créole et du français chez les jeunes de 15 à 24 ans en 1993, d'après une enquête URAD INSEE, voir annexe, p. 68.

MILIEU SOCIOPROFESSIONNEL	PREMIERE LANGUE PARLEE EN %			
	Créole	Créole et Français	Français	TOTAL
1 ^{er} sous-ensemble	47,5	35	17,5	100
2 ^e sous-ensemble	37	40,7	22,2	100
3 ^e sous-ensemble	0	38,4	61,5	100

Le bilinguisme familial efface ici des exclusives sociales du créole ou du français comme seule première langue parlée et interdit tout stéréotype socio-linguistique ou socio-culturel envers ce public étudiant.

La première langue parlée et les résultats à l'épreuve écrite du bac de français (EAF)

La note attribuée à l'épreuve écrite de français du bac, passée en fin de classe de première sous l'anonymat de l'examen, constitue une évaluation de cette performance que l'on peut considérer comme indicative d'un niveau global de langue. Comment ces notes sont-elles corrélées à la relation historique au français, c'est à dire à l'indication de la première langue parlée ?

Précisons d'abord que 77,7 % des étudiant(e)s sont titulaires d'un bac L (littéraire), 12,8 % d'un bac ES (sciences économiques), 2 % d'un bac S (scientifique) : ils ont tous été notés sur le même type d'épreuve. Mais on recense 6,7 % de titulaires d'un bac STT (tertiaire) et 0,6 % d'un bac F (professionnel), pour lesquels l'épreuve et le barème ne sont pas identiques. De plus, tous les étudiants n'ont pas répondu et à l'indication de la première langue parlée et à la demande de la note de français écrit du bac. Les estimations qui concernent ces notes sont à prendre avec réserves.

Pour tenir compte du fait que les groupes linguistiques ne sont pas équivalents en nombre, on posera la question : parmi les candidats dont la première langue parlée est le créole, ou le créole et le français, ou le français, combien ont obtenu moins de 10, ou 10, 11, 12, ou 13 et plus ?

On observe un pourcentage à peu près semblable de candidats créolophones natifs et francophones natifs déclarant moins de 10 au bac, un taux plus élevé de bilingues natifs. Ceux qui ont obtenu 10 ou plus représentent environ 55 % du groupe bilingue et 64 % des groupes créolophones et francophones natifs.

PREMIERE LANGUE PARLEE	NOTE A L'EPREUVE ECRITE DU BAC			TOTAL
	< 10	10 - 11 - 12	13 et +	
créole	14	16	9	39
soit	35 %	41%	23%	100%
créole et français	25	22	9	56
soit	44,6 %	39,4%	16%	100%
français	18	17	16	51
soit	35,3 %	33,3%	31,4%	100%
ENSEMBLE	57	55	34	146
soit	39 %	37,6%	23,2%	100

N.B. : non prises en compte les 2 réponses : première langue parlée : gujrati, malgache

Ici on ne peut établir de hiérarchie qui irait, par exemple, des plus faibles aux meilleurs devoirs en fonction de la première langue parlée par ces étudiants et selon la gradation : créole, puis français et créole, puis français.

Les résultats à l'issue des examens du DEUG 1, sessions de juin et de septembre 1996

A la session de juin 1996, 180 personnes étaient inscrites sur les listes, 36 ont été portées absentes (20 %), 34 ont été admises (18,8 % des inscrits ; 23,6 % des présents) et 110 ajournées. A la session de septembre, 32 ont été admises et 52 portées absentes. Pour l'année, 36,6 % des inscrits ont été reçus.

NOTES DU BAC	NOMBRE D'ETUDIANT(E)S REÇU(E)S AU DEUG 1			% SUR TOTAL DES INSCRITS
	juin	sept.	1996	
moins de 10 (57 personnes)	8	14	22	12,2
10,11,12 (55 personnes)	7	7	14	7,7
13 et + (34 personnes)	16	3	19	10,5
non-réponse	3	8	11	6,1
ENSEMBLE	34	32	66	36,6

On observe toutefois que les non-réponses par rapport à la note du bac sont élevées (11). Il n'est pas évident que les notes non données soient des notes cachées car faibles. Les étudiant(e)s mauricien(ne)s, par exemple, qui ont passé le HSC, n'ont pas répondu à la question, or on compte parmi ces étudiant(e)s des réussites (avec en particulier une mention « assez bien », une mention « bien » et la mention « très bien » de la session). On donnera par conséquent des fourchettes en ventilant les non-réponses au prorata des poids initiaux :

NOTE OBTENUE AU BAC	% DE REUSSITE DE CETTE CATEGORIE
moins de 10	de 38,5 à 45
10, 11, 12	de 25,4 à 31
13 et +	de 55,8 à 59

On remarque que le recouplement n'est pas absolu entre les évaluations de l'épreuve anticipée de français au bac et les réussites en DEUG 1 : même si les tendances ne sont pas inversées, les chances de réussite et d'échec sont en partie redistribuées, ce qui laisse le jeu ouvert...

En cherchant les relations des réussites à l'issue de l'année de DEUG 1 avec la première langue parlée, on obtient les distributions suivantes :

PREMIERE LANGUE PARLEE	NOMBRE D'ETUDIANT[E]S REÇU[E]S		
	juin	sept.	1996
Créole (39 personnes)	8	4	12
Créole et français (56 personnes)	12	9	21
Français (51 personnes)	10	14	24
Gujrati (1 personne)	0	1	1
non-réponse	4	4	8

Ici encore des pourcentages globaux pour chaque catégorie sont à considérer dans une fourchette tenant compte comme ci-dessus des non-réponses.

PREMIERE LANGUE PARLEE	% DE REUSSITE DE CETTE CATEGORIE
Créole	de 30,7 à 32,8
Créole et français	de 37,5 à 40
Français	de 47 à 51

On ne saurait prendre ces chiffres « à la lettre », mais le jeu paraît moins ouvert. Les résultats du DEUG 1 sont hiérarchisés sous le rapport de la première langue parlée, de façon plus marquée que les résultats de l'épreuve de français du bac. Le fait d'être bilingue – natif ou successif – n'exclut pas les chances de réussite, d'après ce tableau, et pour le DEUG 1 1995-1996, mais néanmoins les pourcentages croissent selon la première langue parlée, créole, créole et français, français. Ces résultats, à la fois, vont à l'encontre de préjugés du type : « peu de chances de réussite en cursus de Lettres si on est créolophone natif ou bilingue natif », mais obligent à moduler des représentations qui négligeraient toute influence de la première langue parlée sur les pourcentages de réussite au DEUG 1.

Par rapport à la série du bac dont ces étudiants sont titulaires, on ne note aucun reçu issu de série STT et F (11 personnes parmi les réponses du questionnaire général), 2 reçus et 1 absent de la série S (3 personnes), 12 reçus, 3 absents et 4 ajournés de la série ES (19 personnes), soit 20 % des candidats reçus non issus de série littéraire mais de S et de ES. L'ensemble des données objectives montre du moins qu'il serait abusif de tirer des conclusions définitives, pour un groupe de petite importance comme celui-ci, à partir de la première langue parlée, de l'appartenance à un milieu socio-professionnel, d'une note obtenue à l'épreuve du bac. Il apparaît erroné de supposer un échec ou une réussite déterminés de façon absolue et mécanique par une relation historique à la langue, une appartenance sociale, ou un passé institutionnel. A grande échelle, les statistiques livreraient peut-être d'autres observations, mais en présence d'un groupe d'environ 150 personnes, de tels schémas « sociologistes » ou « nativo-centristes » sont inadéquats. Est-on sûr qu'ils ne sont jamais pré-construits et latents dans l'observation des comportements linguistiques ? Autres questions : la proximité du créole et du français, langues parentes, n'est-elle pas un facteur d'homogénéisation des données recueillies ici ? ou bien, le goût commun pour les études de Lettres ne joue-t-il pas le rôle de filtre linguistique ?

LES DONNÉES SUBJECTIVES

Quelle est la langue la plus intime ?

PREMIERE LANGUE PARLEE	LANGUE LA PLUS INTIME			
	Créole	Créole et Français	Français	TOTAL
Créole (39 personnes)	16	17	6	39
soit	41 %	43,6 %	15,6 %	100 %
Créole et français (56 personnes)	17	24	15	56
soit	30,3 %	42,8 %	26,8 %	100 %
Français (51 personnes)	2	14	35	51
soit	3,9 %	27,5 %	68,6 %	100 %
TOTAL	35	55	56	146
soit	24 %	37,7 %	38,3 %	100 %

Presque la moitié du public acquiert un autre type « d'intimité linguistique » que celle de la prime enfance. On observe que les francophones natifs maintiennent davantage la situation d'intimité de la première langue parlée mais cependant 31,4 % d'entre eux trouvent un rapport intime avec le créole. Le bilinguisme « d'intimité » est signalé par 55 étudiant(e)s, 37,7 % de l'ensemble des réponses. Le français est la langue la plus intime pour 38,3 % de ce public étudiant (56 personnes), et le créole la langue la plus intime pour 24 % du public (35 personnes).

Ces données corrigent donc le profil linguistique de l'ensemble du groupe, dont on peut dire à présent que au moins 113 étudiants sur 148 sont bilingues de fait (si on inclut à nouveau les étudiant(e)s de langue première gujrati et malgache), donc 75 % de l'effectif qui a répondu au questionnaire ; 48,6 % du groupe a des choix « d'intimité linguistique » différents de la première langue parlée, ce qui atteste d'une réelle mobilité linguistique.

Quel est votre projet professionnel ?

On ne relève que 21 réponses ne formulant pas de projet professionnel (14,4 %). Pour la majorité de ce groupe, la projection dans la vie sociale passe par une bonne maîtrise du français, ce qui

explique, en partie, les orientations vers les études de Lettres. En effet, le public interrogé se destine majoritairement à l'enseignement :

- 36 personnes souhaitent devenir « professeurs »,
- 30 personnes « instituteurs »,
- 9 personnes « professeurs de français à l'étranger »,
- et 14 personnes veulent se diriger vers « l'enseignement ».

Pour 60 % des réponses, l'enseignement est le seul projet professionnel déclaré. D'autres étudiants (11,12 %) hésitent entre l'enseignement et une autre voie : journalisme (5), éducation spécialisée (5), ou : ambassadrice, assistante sociale, documentaliste, écrivain, carrière paramédicale, psychologue (1). Les réponses ne mentionnant pas l'enseignement (13,6 %) indiquent : journalisme (5), documentation (4), « dans la communication » (2), agence de voyage (2), assistante sociale (1), cameraman (1), diplomate (1), ethnologie (1), Education Physique et Sportive (1), écrivain (1), sciences de l'éducation (1).

Vous estimez-vous bon en français ? oui non

Les réponses ne sont pas limitées au choix binaire proposé. Certain(e)s s'expriment par : *moyen, ni bon ni mauvais, plus ou moins, oui et non...* ou « ? »... et ces réponses sont regroupées ici sous l'intitulé : « moyen ». D'autres ont préféré ne rien déclarer, ce qui est signalé comme : « non-réponse ».

Pour l'ensemble du groupe, on recueille les réponses suivantes :

VOUS ESTIMEZ VOUS :	NBRE	%
bon en français ? oui	59	39,8
bon en français ? non	54	36,4
moyen en français	21	14,1
non-réponse	14	9,5
TOTAL	148	99,8

On considérera que « se sentir bon en français » est un sentiment de « sécurité linguistique » (SL), « ne pas se sentir bon », un sentiment d'insécurité linguistique (IL), et ne pas répondre ou répondre « moyen » une hésitation entre l'IL et la SL, un sentiment

en suspens (alors 23,6 %)⁸... Les deux groupes (d'IL et SL) sont presque également représentés dans le public malgré le choix d'études de Lettres, ce qui incite à interroger davantage ces représentations : quelle correspondance établir entre les sentiments linguistiques et les données objectives précédemment présentées ?

En confrontant ces sentiments d'IL, de SL, d'hésitation entre l'IL et la SL avec les notes écrites du bac, on obtient la répartition suivante pour chaque catégorie de notes en % (pour l'effectif ayant pu ou voulu déclarer une note) :

NOTES DU BAC	VOUS ESTIMEZ-VOUS BON EN FRANÇAIS ? (EN %)		
	oui	non	pas de détermination
moins de 10	19,3	47,3	33,4
10,11,12	38,2	38,2	23,6
13 et +	50	26,5	23,5

On observe ici une hiérarchie bien établie : plus les notes sont élevées, plus le nombre de sentiments d'IL ou d'incertitude diminue, plus le nombre de sentiments de SL augmente. Comment interpréter ces correspondances ?

Il se peut que la note du bac entraîne, par son caractère de verdict, une conformité du sentiment linguistique à la valeur attribuée à l'examen. Il se peut également que le sentiment linguistique corresponde à la lucidité du sujet sur son niveau de compétence, et que la note du bac confirme seulement une auto-appréciation « déjà-là ». Dans ce cas la redistribution partielle des échecs et réussites du DEUG 1 modifierait ces sentiments d'IL et de SL... car parmi les reçus, 15 % ne se sentaient pas « bons » en français en début d'année, et 27 % ne s'étaient pas déterminés. Ce qui est intéressant dans cette observation est que les amplitudes de variation des pourcentages sont fortes d'une catégorie à une autre : 30 % d'écart pour les sentiments de SL, 20 % d'écart pour les sentiments d'IL, et que l'on ne retrouve ni cette hiérarchie, ni ces fortes amplitudes lorsque l'on met en correspondance ces sentiments de SL ou d'IL avec la première langue parlée.

8. Cette catégorisation se fonde sur une définition globale et empirique de l'IL et de la SL, telle que perçue communément. Pour les différentes définitions théoriques de ces notions, cf. les références bibliographiques page 59.

PREMIERE LANGUE PARLEE	VOUS ESTIMEZ-VOUS BON EN FRANÇAIS ? (EN %)		
	oui	non	pas de détermination
Créole	33,3	48,7	18
Créole et français	41	28,5	30,5
Français	45	31,4	23,6

Il apparaît que les francophones natifs sont plus en SL que les autres groupes, et ils sont légèrement plus nombreux en IL que les bilingues natifs. Le groupe des créolophones natifs exprime le moins de sentiments de SL, le plus de sentiments d'IL, le moins d'indétermination. Mais les écarts sont moins importants que dans la configuration précédente, les groupes de francophones et bilingues natifs sont relativement proches par rapport à la compétence globale déclarée.

Être bon en français ou non, compétences partielles et compétence globale

Une autre série de questions demande aux étudiant(e)s de se prononcer sur leur niveau en grammaire, orthographe, vocabulaire général et vocabulaire littéraire. Trois réponses sont proposées chaque fois : estimez-vous votre niveau : bon , moyen, faible.

On constate alors que le sentiment d'être bon globalement en français ne recouvre pas le sentiment d'être bon en grammaire *et* en orthographe *et* en vocabulaire général *et* en vocabulaire littéraire. Le sentiment de SL ou d'IL ne résulte pas strictement de l'addition de sentiments partiels d'IL ou de SL par rapport à chaque domaine linguistique.

Ceux qui ont répondu s'estimer « bons » en français globalement expriment les sous-réponses suivantes :

NOMBRE DE FOIS OU LE NIVEAU EST JUGE BON	
pour les quatre domaines	2
pour trois domaines sur quatre	7
pour deux domaines sur quatre	20
pour un domaine sur quatre	18
pour aucun domaine	12
TOTAL	59

De même ceux qui ne s'estiment pas bons en français peuvent exprimer toutefois un sentiment de SL dans tel ou tel domaine particulier. Leurs réponses sont les suivantes :

NOMBRE DE FOIS OU LE NIVEAU EST JUGE BON	
pour deux domaines sur quatre	4
pour un domaine sur quatre	18
pour aucun domaine	32
TOTAL	54

Ou encore ceux qui s'estiment moyens ou ne se déterminent pas globalement ont l'assurance d'être bons dans des domaines particuliers, non en grammaire, mais en orthographe (18 réponses « bon » sur 35), en vocabulaire général (13 réponses), et en vocabulaire littéraire (4 réponses). On remarque que cette catégorie ne se sent pas particulièrement « faible » dans les domaines partiels (5 réponses « faible » pour la grammaire sur 35, 2 pour l'orthographe, 1 pour le vocabulaire général et 6 pour le vocabulaire littéraire). Ce groupe confirme en sous-réponses le sentiment de « moyen » ou non déterminé de la réponse globale.

Comment devient-on bon en français ?

Comment se pense l'amélioration dans la langue, comment s'éprouve le passage vers plus de SL ? On examinera les réponses de ceux qui se sont prononcés sur leur compétence globale, exprimant soit un sentiment d'IL, soit un sentiment de SL.

Pour l'ensemble de ces 113 étudiant(e)s, la lecture est la clef de la meilleure réussite en français : 95 fois le terme « lecture » est relevé, et en général il est accompagné d'adverbes intensifs : *lire beaucoup, lire énormément, lire sans cesse...* Est-ce que cette injonction a été mise en pratique par les étudiants ? Voilà qui est difficile à deviner... Il est, en tout cas, utile de connaître les constats établis par C. Baudelot et M. Cartier d'après une vaste enquête menée auprès d'environ 900 élèves de classes Terminales de la banlieue parisienne. L'article « *Lire au collège et au Lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance* », paru dans le numéro 123 de *Actes de la recherche en sciences sociales* (juin 1998) débute ainsi :

« Comment rendre compte de deux faits paradoxaux que vient d'établir une enquête en cours ? Plus les élèves vont à

l'école et moins ils lisent de livres. Plus on leur fait lire des auteurs classiques et plus ils préfèrent les œuvres de Stephen King⁹, aujourd'hui devenu, et de très loin, l'auteur le plus lu et le plus apprécié des lycéens. Quel que soit l'indicateur retenu, la tendance à la baisse est nette et n'épargne aucune catégorie d'élèves, garçon et fille, élève à l'heure ou en retard, enfant de cadre ou d'ouvrier. »

Les étudiants réunionnais de DEUG 1 sont-ils une exception ?

On a demandé en début d'année de donner par tranche chronologique le nom de 4 titres d'œuvres de la littérature française (plus une tranche pour l'Antiquité !) avec la mention de leur auteur. L'association : « bonne période + bon titre + bon auteur » accordait un demi-point, le total équivalant à 20. Certes ce mode de sondage de lectures éventuelles et de connaissances d'histoire littéraire est des plus rudimentaires, mais on peut considérer que les réponses le furent souvent aussi... Les résultats obtenus sont les suivants pour les 107 personnes ayant répondu¹⁰ :

de 0 à 5 (sur 20)	54 personnes qui ont cité au maximum 10 titres d'œuvres avec nom d'auteur, placées dans leur siècle (50,5 %)
de 6 à 10	45 personnes qui ont cité de 12 à 20 titres d'œuvres avec nom d'auteur, placées dans leur siècle (42 %)
de 11 à 15	7 personnes qui ont cité de 21 à 30 titres d'œuvres avec nom d'auteur, placées dans leur siècle (6,5 %)
16 et +	1 personne a cité plus de 31 titres d'œuvres avec nom d'auteur, placées dans leur siècle (1 %)

Quant au 27 auteurs les plus cités par le public réunionnais, ils sont aussi, pour la moitié d'entre-eux, les plus cités par les lycéens de Terminale de la banlieue parisienne, même si les rangs de popularité ne sont pas les mêmes. Voilà une certaine parenté culturelle de part et d'autre de l'océan... Ce sont, dans l'ordre de citation des lycéens de la banlieue parisienne :

-
9. « Morts violentes, monstres, dons surnaturels, frustrations, pulsions destructrices, etc. Stephen King explore l'univers des terreurs enfantines et des fantasmes humains en restituant avec une précision manériste tous les détails de l'horreur », extrait de l'encadré de la revue présentant Stephen King, p. 29.
 10. Cf. annexe p. 70-72, pour la fréquence des auteurs cités par les étudiants réunionnais et par les lycéens de Terminale de la région parisienne.

Maupassant, Voltaire, Zola, Balzac, Camus, Sartre, Molière, Hugo, Flaubert, Racine, Baudelaire, Platon, Rousseau, Pagnol.

Les étudiants réunionnais citent :

Molière, Balzac, Camus, Voltaire, Zola, Platon, Rousseau, Sartre, Hugo, Flaubert, Racine, Maupassant, Baudelaire, Pagnol.

Toujours est-il que viennent ensuite, loin derrière, comme clefs de l'amélioration en français : la pratique de la langue orale, (27 fois citée), et la nécessité de la volonté et du travail, des efforts, (citée aussi 27 fois). Puis on relève des considérations aspectuelles : les progrès en français viennent de l'étude de la grammaire, de l'orthographe ou des conjugaisons, (citée 22 fois), de celle du vocabulaire, de l'usage du dictionnaire (citée 20 fois). Ecrire régulièrement est donné par 17 réponses, aimer la langue par 11, s'exposer au français oral, aux médias, 7 fois.

On mettra en correspondance les réponses obtenues avec les données précédentes pour des appréciations plus fines des sentiments de SL et d'IL. Comment ceux qui s'estiment bons pensent qu'on le devient ? Comment ceux qui ne s'estiment pas bons pensent pouvoir le devenir ? Les écarts de stratégie sont-ils importants ?

NECESSITE DE	S'ESTIMENT BONS EN FRANÇAIS	
	oui (59)	non (54)
lecture	47	48
pratique orale	17	10
travail, efforts, volonté	18	9
grammaire	9	13
vocabulaire	9	11
écrire	11	6
aimer	9	2

S'il n'y a pas de différence exprimée par rapport à la nécessité unanimement reconnue de la lecture, on remarque des attentions plus nombreuses pour la pratique orale, l'écriture, le travail, les efforts, et l'amour de la langue chez ceux qui s'estiment bons, des préoccupations plus souvent techniques, étude de la grammaire, du vocabulaire, chez ceux qui ne s'estiment pas : bons. Mais il n'y a pas de stratégie exclusive de l'une ou l'autre catégorie

d'étudiant(e)s, en IL ou en SL ; les données du jeu sont saisies de façon assez semblable par l'ensemble du groupe. La distribution des réponses selon la première langue parlée par les sujets ne laisse apparaître aucun clivage important, sauf en ce qui concerne la nécessité de parler, de s'exprimer régulièrement oralement en français. Cette nécessité est citée 4 fois par les francophones natifs, 12 fois par les bilingues natifs et 11 fois par les créolophones natifs. Cette distribution est dans la logique des situations de bilinguisme ou non bilinguisme.

On a donc à présent une vision plus nuancée des attitudes du groupe par rapport à la langue, qui affine également les représentations des sentiments d'IL et de SL. Il apparaît important de noter d'abord qu'il existe une frange de positions flottantes de personnes qui ne se sentent ni spécialement en SL, ni spécialement en IL. On aurait tendance à opposer ces deux types de relation à la langue, comme s'il fallait à tout prix être en IL ou être en SL, or on peut n'être ni dans l'IL, ni dans la SL, ou être dans les deux à la fois, ce qui dérange les catégorisations a priori tranchées de l'observateur. Ensuite le sentiment global de SL ou de IL n'est pas la somme mathématique de sentiments partiels de SL ou de IL dans les domaines techniques de la langue : on peut se sentir globalement en SL avec un sentiment d'IL partiel, ou globalement en IL avec un sentiment partiel de SL.

Autre constat, les sentiments d'IL ou de SL ne sont pas, en situation de langues en contact, nécessairement liés à la relation historique de la première langue parlée. Une frange importante ici de personnes ne désigne pas comme langue la plus intime uniquement la première langue parlée. Beaucoup paraissent apprécier le confort du bilinguisme, même s'il n'est pas acquis dès la prime enfance. Pour ce public, on ne saurait non plus établir de déterminations strictes entre les milieux socio-professionnels et la première langue parlée, le passage ou non à une autre intimité linguistique que celle de la découverte du langage, et les réussites du bac ou de l'examen de fin de DEUG 1. Enfin les moyens pour gagner en SL sont perçus généralement de façon identique pour les uns et les autres, et le travail, la volonté, les efforts sont plus du côté des personnes en SL qu'en IL... Ces observations introduisent bien du jeu dans les représentations de la distribution des sentiments d'IL et de SL. Est-ce le caractère jeune du public, ou le vécu social d'un bilinguisme ouvert et habituel, ou l'attrait de ce public pour les

Lettres – sa spécificité – qui introduisent cette liberté du sujet dans sa relation à la langue ? Même si on ne sait l'expliquer précisément, le constater suffit pour attirer la vigilance de l'observateur sur l'existence possible de zones flottantes, qu'un cadre conceptuel rigide posé a priori peut négliger. Le couple IL/SL fait ménage à trois... Ce « moyen terme » est à retenir et à creuser dans une perspective didactique car il indique qu'il reste à parcourir un « mi-chemin » vers la SL, qui peut vraisemblablement être balisé assez précisément pour des compétences partielles et spécifiques...

LES COMPÉTENCES TECHNIQUES : DES CONDUITES D'IL ET DE SL AUX PERFORMANCES OBSERVÉES...

Après avoir décrit la fréquence et la distribution des sentiments d'IL et de SL par rapport au français pour ce public de 130-140 personnes, dont les trois-quarts sont bilingues de fait, on abordera l'analyse des conduites de SL et d'IL déclarées dans le domaine du vocabulaire général et de la grammaire avec une description d'abord issue de données subjectives.

LES COMPÉTENCES TECHNIQUES DÉCLARÉES

Pour l'ensemble du groupe

Comment se sent-on en grammaire, orthographe, vocabulaire général, vocabulaire littéraire ? bon, moyen ou faible ? L'ensemble des réponses, 146, donne la distribution suivante :

NIVEAU DECLARE	BON		MOYEN		FAIBLE	
	NBRE	%	NBRE	%	NBRE	%
Grammaire	18	12	101	70	27	18
Orthographe	77	53	63	43	6	4
Vocabulaire Général	46	31,5	93	63,7	7	4,8
Vocabulaire Littéraire	13	9	92	63	41	28

Certes, les réponses les plus nombreuses sont les moins tranchées, « moyen ». Uniquement en orthographe les étudiants se

situant à un pôle bon ou mauvais sont plus nombreux que ceux se plaçant dans la moyenne, une forme sans doute d'expression de SL. Cependant d'après ces réponses on peut considérer que l'ensemble du groupe est plutôt en SL pour l'orthographe (77 bons, 6 faibles) et le vocabulaire général (46 bons et 7 faibles), que le groupe est plutôt en IL pour la grammaire (18 bons, 27 faibles) et le vocabulaire littéraire (13 bons et 41 faibles). Nous choisirons les conduites et attitudes par rapport à la grammaire et par rapport au vocabulaire général pour établir une comparaison de conduite d'IL et de SL. L'orthographe regroupe à la fois l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale, si bien qu'il aurait été beaucoup plus difficile d'établir de nets clivages de comportements par rapport à des domaines techniques distincts renvoyant à l'IL et à la SL. Dans l'esprit des étudiants, de plus, l'orthographe n'est pas, a priori, associée à la grammaire puisque, par exemple, surgit l'étonnement de devoir ranger un accord au pluriel non réalisé dans la catégorie : erreur grammaticale... *mais, c'est de l'orthographe !*

Les différenciations du groupe

Si on compare les estimations de niveau en grammaire (IL) et en vocabulaire général (SL) des étudiants groupés d'après les notes obtenues à l'épreuve écrite du bac, on remarque à nouveau que la progression des notes correspond à une gradation allant de plus d'IL vers moins d'IL et plus de SL. L'estimation des compétences techniques suit la même logique que l'estimation de la compétence globale.

Par rapport à chaque tranche de notes, on relève les pourcentages suivants de niveaux estimés : B (bon), M (moyen), F (faible)

NOTES	GRAMMAIRE EN %			VOCABULAIRE GENERAL EN %		
	B	M	F	B	M	F
moins de 10	12	68	20	22	71	7
10,11,12	10	70	20	32	63	5
13 ou +	15	76	9	42	58	0

Par rapport à la première langue parlée, on n'observe pas de hiérarchie aussi caractérisée, on retrouve à nouveau la conformité avec les réponses des estimations de compétence globale.

PREMIERE LANGUE PARLEE	GRAMMAIRE EN %			VOCABULAIRE GENERAL EN %		
	B	M	F	B	M	F
Créole	10,2	79,6	10,2	25,6	66,6	7,6
Créole et français	7	66,6	26,7	33,9	62	3,5
Français	19,6	64,7	15,6	33,3	62,7	3,9

Quelle que soit la catégorisation envisagée, chaque sous-groupe est plutôt en IL ou en SL dans les mêmes domaines techniques. On a la confirmation de la tendance à un profil commun des étudiants sous ce rapport.

Comparaison des domaines d'IL et de SL : qu'est-ce qui vous gêne particulièrement... ?

Dans les domaines de la grammaire et du vocabulaire général les étudiant(e)s ont répondu à la question : « qu'est-ce qui vous gêne particulièrement ? » selon la fréquence suivante (nombre de réponses exprimées par rapport au nombre d'étudiant(e)s questionnées) :

PREMIERE LANGUE PARLEE	GENE EN GRAMMAIRE	EN VOCABULAIRE GEN.
Créole	43 %	11 %
Créole et français	46 %	23 %
Français	49 %	10 %

Les francophones natifs s'expriment davantage par rapport aux gênes éprouvées en grammaire, ce qui n'est pas un résultat tout à fait attendu, et les bilingues natifs s'expriment davantage par rapport aux gênes du vocabulaire général. Ces fréquences peuvent signaler davantage de difficultés éprouvées en ces domaines ou une attention plus grande à ces aspects du maniement de la langue, il n'est guère possible de trancher.

Parmi les gênes exprimées en vocabulaire, les mêmes descriptions se retrouvent pour chaque groupe : vocabulaire trop pauvre ou incomplet, difficultés à trouver le mot juste, non compréhension de certains termes... Parmi les gênes exprimées en grammaire, on ne note pas non plus de différence qualitative d'un groupe à l'autre. Les règles d'abord et partout suscitent des réactions négatives ouvertes : *l'aspect technique rébarbatif ; les règles barbantes ; les petites règles bêtes et méchantes ; les règles tordues qui rendent le*

français difficile ; les règles trop nombreuses et pas évidentes ; les règles ! à bas le conformisme... Les accords, les conjugaisons et l'emploi des temps, les fonctions, les subordonnées sont les autres gênes les plus fréquemment citées, sans commentaires. Les difficultés semblent communes.

CONDUITES ET REPRÉSENTATIONS EN IL ET EN SL

Nous comparerons ici des attitudes ayant trait au vocabulaire général et à la grammaire. Par rapport au vocabulaire seront retenues des descriptions de l'usage du dictionnaire, et par rapport à la grammaire seront analysées les réponses à la question : « que représente pour vous le mot "grammaire" ? » Comme le maniement du livre de grammaire est rarissime dans les années passées au lycée en particulier, et que le mot « vocabulaire » n'active pas une diversité de représentations, on a préféré poser des questions dissemblables pour obtenir des réponses riches.

Les représentations du mot « grammaire »

Le mot grammaire renvoie à cinq types de réponses qui en général sont exclusives l'une de l'autre. Pour l'ensemble du groupe, la grammaire évoque le plus fréquemment (42 fois) des termes grammaticaux précis, la terminologie usitée dans le discours métalinguistique. La grammaire est alors l'étude des domaines suivants :

accords, conjugaisons, concordance des temps, prépositions, fonctions, structures, construction des phrases, agencement des mots autour du verbe, analyse...

La représentation de la grammaire est fragmentée, parcellisée. Viennent ensuite des réactions globales, subjectives à la grammaire (28 fois) qui s'expriment sur différents registres :

aie ! – l'horreur – l'ennui – un ennui potentiel – la patience – un mystère, une phobie, un mauvais souvenir, une étape obligatoire – beaucoup de problèmes en perspective, une des phobies que je vais essayer de surmonter – un obstacle que j'espère franchir cette année – un obstacle non pas infranchissable, mais... – l'obstacle à franchir – quelque chose qui ne me plaît pas trop, c'est bizarre, j'aime pas trop ça – contraintes.

Dans un ton plus neutre :

le français au collège – ce qu'on apprend en premier à l'école – le côté compliqué de la langue française – difficulté – les difficultés du français – une matière difficile qui n'est jamais assimilée intégralement – leçons, formules, contraintes – structure, rigueur, choses établies.

La grammaire attire rarement (3 fois !) :

toute une vie que j'aimerais approfondir et comprendre – tout un domaine encore à découvrir – le début du monde littéraire...

Ne s'agit-il pas d'humour par antiphrase ? On trouve aussi : rien – rien de très précis – tout à fait vague... et puis : la femme du grammaire...

On devine, en revanche, comme ambivalente l'équation : grammaire = règles (16 fois exprimée ici). Si les règles sont assez souvent associées à *difficultés*, elles sont ressenties aussi de façon neutre ou positive :

les règles du jeu – les règles pour bien s'exprimer – règles nécessaires pour acquérir un bon niveau écrit et oral – ensemble des règles qui définissent / régissent / une langue – toutes les règles théoriques, voire scientifiques qui jettent les bases du français – les lois, les règles qui organisent le langage.

On entre déjà dans le dernier type de représentations, plus large : grammaire = base(s) de la langue (20 fois). Le mot *base(s)* est relevé 12 fois ; se trouvent aussi :

les techniques de la langue – la construction de la langue – les fondements essentiels régissant la langue – les piliers d'une langue – l'ossature / le squelette de la langue française – toute la science d'une langue – sans grammaire, pas de langue.

L'utilité de la grammaire pour la pratique de la langue ou son étude est présentée 11 fois ;

essentiel pour continuer à apprendre le français / pour la compréhension du français / pour un étudiant et pour maîtriser la langue française – un outil indispensable pour s'exprimer en français, à l'écrit pour faire des phrases

correctes – pour savoir utiliser la langue française – c'est ce que représente la mathématique pour les sciences appliquées, on ne peut bien écrire sans connaître la grammaire – la mère de toutes les langues, la communication de celles-ci en dépend, donc de toute relation humaine...

Telles sont donc les représentations du mot grammaire. Mais la distribution de ces « traits sémantiques » du mot grammaire n'est pas exactement identique d'un groupe linguistique à l'autre. Il n'est pas lieu d'opérer ici des pourcentages, mais si l'on note :

T, les représentations techniques et terminologiques,

S, les vives réactions subjectives,

R, l'équation grammaire = règles,

B, l'équation grammaire = base(s),

U, la vision utilitaire de la grammaire,

on remarque les distributions suivantes des réponses exprimées :

PREMIERE LANGUE PARLEE	T	S	R	B	U
Créole [28]	18	3	5	5	4
Français et créole [41]	10	11	4	10	6
Français [41]	14	14	7	5	1
TOTAL : 110 PERSONNES	42	28	16	20	11

En tenant toujours compte du nombre plus faible des étudiant(e)s créolophones natifs, on note que ces derniers associent fréquemment la grammaire à la terminologie technique, et pratiquement pas à des réactions subjectives (parmi les 3 citées, nous trouvons 2 des 3 réactions positives, et le terme *vague*). On pourrait croire que l'apprentissage grammatical par l'école, les leçons de grammaire explicite indisposent... Le groupe des étudiant(e)s créolophones natifs (–ves) ne s'exprime pas en ce sens. Au contraire, les bilingues et francophones natifs sont autour de 25 % à manifester une allergie grammaticale, alors qu'ils ont acquis la grammaire intériorisée de la langue dès leur apprentissage du langage. Dans la même logique, il ne vient pas à l'esprit des francophones natifs de représentation utilitaire et pragmatique de la grammaire (1 fois citée). Reste le nombre de non-réponses... difficilement interprétable.

La fréquentation du dictionnaire

Les relations au vocabulaire seront appréciées à travers les usages déclarés du dictionnaire. D'abord la fréquentation du

dictionnaire est très courante¹¹ : aucun étudiant ne l'utilise jamais sur les 138 interrogés, 44 l'utilisent parfois et 94 souvent. Pour 8 étudiant(e)s son usage est exclusivement scolaire, pour 32 plutôt scolaire, et pour 95 pas nécessairement scolaire. Du reste, 41 personnes l'utilisent par exemple pour le scrabble et les mots fléchés, 15 pour les mots fléchés uniquement, 5 pour les mots croisés, 71 déclarent que chercher dans le dictionnaire les amuse, 14 disent que parfois oui, 9 sont plus nuancées :

ça dépend des jours/ des circonstances – quand je ne suis pas pressé – oui et non – plus ou moins.

24 répondent catégoriquement que *ça ne les amuse pas*, et 12 :

pas particulièrement/pas vraiment/pas nécessairement/pas spécialement – non, cela m'énerve – non, je perds le fil de mes idées, distraite par d'autres mots sans rapport avec ce que je cherchais.

Mais tout de même 85 personnes (+ 9 certains jours = 94 personnes) vont sans déplaisir, sinon avec amusement dans le dictionnaire quand 36 trouvent ceci fastidieux... Les charges affectives sont à l'inverse de celles que secrète la grammaire... Il semble que le dictionnaire soit un vieux compagnon de route : 51 personnes ont appris à s'en servir à l'école primaire, à travers des jeux souvent – et 20 en ont eu un, très jeunes, à la maison, leurs parents leur ont appris à l'utiliser ; 16 personnes ont appris à s'en servir au collège en 6^e au cours de français ou au CDI (2), au cours d'anglais (1), de latin (1). Bref la pratique du dictionnaire entre tôt dans les habitudes, cependant 36 étudiant(e)s signalent que personne ne leur a appris à utiliser un dictionnaire.

La quête dans le dictionnaire semble sérieuse : 132 personnes sur 138 disent aller chercher à un autre mot les informations souhaitées quand le premier article ne les satisfait pas. A quoi sert donc un dictionnaire ? Les utilisations déclarées sont :

VERIFICATION	NBRE DE PERSONNES	% DES REPONSES
du sens d'un mot	124	89,8
de l'orthographe d'un mot	108	78
de l'existence d'un mot	98	71

11. Cf. annexe, p. 73, pour le libellé des questions posées.

Les arbitrages de conflit sont moins fréquents, tout en restant importants :

ARBITRAGE DE CONFLIT	NBRE	% DES REPOUSES
sur l'orthographe d'un mot	70	50
sur le sens d'un mot	63	46
sur l'existence d'un mot	48	35

D'autres fonctions du dictionnaire apparaissent dans la réponse à la question : autres usages ?

chercher le genre d'un mot – la prononciation – les synonymes, les contraires – les proverbes – ou je cherche par curiosité – quand je n'ai rien à faire – pour approfondir une lecture – pour la culture générale...

Finalement, en résumé, le dictionnaire sert à :

UTILITE DU DICTIONNAIRE	NBRE DE PERSONNES	% DES REPOUSES
augmenter son vocabulaire	127	92
mieux connaître le sens des mots	126	91
améliorer son orthographe	109	79
mieux écrire la langue	43	31
mieux parler la langue	39	28

La familiarité plutôt heureuse avec le dictionnaire produit et explique sans doute en grande partie le sentiment de SL par rapport au vocabulaire général. Le dictionnaire est un outil normatif qu'on peut dire populaire. A l'inverse, le sentiment d'IL par rapport à la grammaire vient probablement – en partie aussi – de ce que le livre de grammaire en tant que livre de référence n'est pas encore apprivoisé. Combien de familles possèdent-elles une grammaire, et qui s'y reporte pour vérifier un usage ou pour arbitrer un conflit ?

Les performances en grammaire et en vocabulaire... vérification d'IL et SL ?

On a proposé aux étudiants des petits tests de vocabulaire général, de correction grammaticale et de repérage morphologique.

Ces sondages¹², bien que rapides, confirment le niveau plutôt bon en vocabulaire général, le niveau plutôt faible en correction grammaticale et pour l'étiquetage. En vocabulaire, il fallait donner la signification textuelle de 20 termes tirés d'un roman inscrit au programme *Le lys dans la vallée*, (roman de Balzac, 1836). Les termes ont été proposés avec les 5-6 lignes de leur contexte : *émigration, chevaleresque, précepteur, régisseur, industrie, friable, impertinence, dot, neigeux, despotisme, se tapir, lassitude, pomme, estime, parcimonie, indulgence, probité, glaive, tyrannie, pâture*. On obtient la distribution suivante des scores quand 1 point rémunère une explication complète (acception historique ou figurée, par exemple, explicité) d'après 144 réponses :

NOTE OBTENUE	NBRE DE PERSONNES	%
moins de 8 sur 20	11	7,6
de 8 à 10 compris	20	13,9
de 11 à 14 compris	62	43
15 et plus	51	35,5

Pour la correction grammaticale on a soumis au public un texte cacographique court (11 lignes) et ont été pénalisées d'1 point à la fois les erreurs non corrigées et les erreurs introduites pour modifier un texte correct (sur un total de 20). On obtient la distribution suivante d'après 152 réponses :

NOTE OBTENUE	NBRE DE PERSONNES	%
moins de 8 sur 20	37*	24,3
de 8 à 10 compris	43	28,2
de 11 à 14 compris	65	42,8
15 et plus	7	4,6

*(moins de 5 : 18 personnes, de 5 à 7 : 19 personnes)

La répartition des notes se passe de commentaires et confirme les compétences déclarées des étudiant(e)s : bon niveau, SL en vocabulaire général, moyen ou faible niveau en grammaire, IL.

Quant au repérage morphologique qui demandait à identifier soit des formes de conjugaison, soit des mots outils

12. Cf. les annexes, p. 75-79, pour les libellés des tests.

grammaticaux, il donne des résultats proches de ceux de la correction grammaticale (d'après 116 personnes) :

NOTE OBTENUE	NBRE DE PERSONNES	%
moins de 8 sur 20	24	20,6
de 8 à 10 compris	41	35,3
de 11 à 14 compris	43	37
15 et plus	8	7

Ces exercices sont tout à fait contraints, du type connu « bête et méchant », mais on a également demandé un travail de recherche, où l'initiative personnelle peut s'exprimer, à l'occasion du dernier partiel. Puisque les secteurs déclarés en IL étaient la grammaire et le vocabulaire littéraire, il fallait constituer un dossier à deux volets. Le premier consistait à présenter cinq termes du vocabulaire littéraire appris durant cette première année universitaire, et le second à présenter l'étude de cinq erreurs grammaticales relevées et répétées dans les compositions écrites des partiels de littérature¹³.

La différence de traitement des domaines du lexique et de la grammaire a été saisissante. Les notes traduisent ce déséquilibre, mais plus encore le nombre des ouvrages de référence cités. Dans les quelque 70 dossiers constitués en binôme, plus de 180 indications bibliographiques ont été relevées en ce qui concerne la partie lexicale, 30 pour la partie grammaticale... On trouvera en annexe cette luxuriance d'ouvrages compulsés qui manifeste une sorte d'euphorie dans ce type de recherche lorsqu'on met en regard les tristes et pauvres pages le plus souvent consacrées à la grammaire¹⁴... Un troisième constat incite encore à la réflexion : les termes choisis dans le volet lexical sont assez souvent pointus. Ont été étudiés par ordre de fréquence : *déictique* (étudié 26 fois), *ellipse* (25 fois), *prolepse* (23 fois), *métonymie* (10 fois), *analepse*, *cosmogonie* (8 fois), *anaphore*, *exégèse* (7 fois), *didascalie*, *itératif* (6 fois), *diglossie*, *incipit*, *mythe* (5 fois), *allégorie*, *dialogisme*, *diégèse*, *hypallage*, *hyperbole*, *hypotypose*, *jongleur*, *narratologie* (4 fois), *(mise en) abyme*, *baroque*, *chiasme*, *épistolaire*, *focalisation*, *hypocoristique*, *inchoatif*, *intertextualité*, *isotopie*, *lai*, *néologisme*, *préciosité*, *sommaire*, *synchronie*, *synecdoque* (3 fois), puis 2 fois ou 1 fois quelque 120 autres termes savants... Les

13. Cf. annexe, p. 80, pour le libellé des consignes.

14. Cf. annexe, p. 82-84, pour ces bibliographies de recherche.

erreurs grammaticales, elles, sont souvent grossières : elles renvoient à l'école primaire... Voici un exemple de ce type d'erreur¹⁵ :

*Etienne à évolué/¹⁶ a évolué

- analyse morphologique : le radical (ou base) du verbe plus le morphème préposé disjoint qui a la forme du verbe « avoir » conjugué, qui porte les marques catégorielles de mode, temps, personne...

- l'illusion grammaticale est que j'associe les homophones de la préposition « à » et du verbe « avoir ». Je mets un accent grave autant à la préposition qu'au verbe, alors que l'accent sert à distinguer les deux homophones : accent pour la préposition, pas d'accent pour le verbe.

- autres erreurs de ce type dans les partiels :

*le feu à consumé...

*Charles VI à inventé...

*la voyelle à subi une double articulation...

Cette présentation montre un hiatus entre le discours élaboré du commentaire et la banalité de l'incorrection venue sous la plume. Objectivement et subjectivement les rapports au lexique et à la grammaire diffèrent, ils sont presque inverses. L'analyse des conduites dans ces deux domaines révèle de forts contrastes entre les attitudes et comportements associés aux sentiments de SL et de IL. Le fait d'être francophone natif ne les gomme pas. Reste à creuser ce qui globalement et spécifiquement sécurise ou insécurise dans ces rapports au lexique et à la grammaire pour en déduire des applications pratiques, pédagogiques... On peut chercher d'abord du côté de l'objet-de-savoir les différenciations, et elles sont nombreuses. L'ensemble du lexique est rassemblé dans le dictionnaire, outil répandu, commode à manipuler, alors que le livre de grammaire reste celui des exercices du collègue – dans les mémoires. La structure d'un livre de grammaire de référence n'apparaît pas clairement ; on ne sait pas rapidement où chercher les informations nécessaires, par quelle entrée aborder le problème rencontré. Les grammaires qui comportent des index alphabétiques emploient déjà un vocabulaire spécialisé, hermétique au premier venu. Ensuite le « mot lexical » est une forme stable sinon statique, un objet assez bien cerné même dans le discours oral quand les marques grammaticales changent sans cesse selon les configurations, sont

15. Le signe * signale une formulation incorrecte trouvée dans la copie.

16. Le signe / introduit la correction proposée par l'étudiant ; le commentaire de l'étudiant, en italique, fait suite à la correction.

fuyantes, passent souvent inaperçues à l'oral. Le fait de ne pas connaître l'existence ou le sens d'un mot est immédiatement perceptible par le sujet : il ne comprend pas, donc s'interroge, se renseigne, il peut même interrompre son interlocuteur pour demander un éclaircissement, c'est dans les usages. Arrêtons-nous une conversation pour établir un point de grammaire ? Le sens passe, au delà de la variation grammaticale, qui n'est pas, en général, un obstacle à la compréhension orale. Les petits enfants communiquent avec la syntaxe d'une phrase à deux mots et leur bagage lexical... On pourrait poursuivre la confrontation, sans rien changer aux caractères de l'objet. C'est la relation du sujet à l'objet-de-savoir qui est peut-être modifiable.

Sans aller chercher loin dans l'épistémologie, on peut admettre que la caractéristique de l'erreur grammaticale, comme de toute erreur, est qu'elle n'est pas volontaire et consciente. Dans son écrit le sujet est libre de choisir telle ou telle formulation pour éviter les configurations non maîtrisées, or les erreurs se produisent. En nous plaçant du côté du sujet, nous avons donc désigné ces erreurs par le terme d'« illusions grammaticales » : comme dans les illusions d'optique, on croit voir la bonne forme — et l'écrire. Ces illusions sont dues à la fois à certains caractères de l'objet qui les favorisent, et à certaines propriétés du sujet dans sa relation à l'objet. Ce sont ces propriétés que les étudiants ont été invités à repérer : il leur fallait découvrir la source de ces illusions en eux par rapport à tel ou tel objet, et relever dans leurs écrits les occurrences du même type d'illusions. L'objectif était de « conscientiser » sa propre activité d'écriture grammaticale en l'explicitant pour déjouer (peut-être !) les illusions futures.

LES ILLUSIONS GRAMMATICALES, COLLECTIVES ET PERSONNELLES

Evidemment le travail de recherche demandé aux étudiant(e)s a fourni un très grand nombre d'exemples d'erreurs dont toutes n'ont pas été décrites en tant qu'illusions, mais simplement dans les termes : *je n'ai pas tenu compte de...* On ne se

livrera pas ici à un classement quantitatif dans la mesure où l'objectif est la description qualitative du processus de l'erreur du côté du sujet. Toutefois on peut dégager, du côté de l'objet, comme occurrences les plus fréquentes d'erreurs : les accords et les terminaisons verbales, l'emploi des prépositions et des pronoms, les anacoluthes dans les phrases longues. Ce sont les entrées prioritaires d'un programme d'auto-entraînement à la correction grammaticale, qui ont été approuvées par le dernier sondage auprès des étudiants. 83 % des 87 réponses jugent utile de proposer un libre-service d'auto-entraînement à la correction grammaticale, et avec une utilité reconnue pour les conjugaisons : à 85 %, pour les accords : à 80 %, pour les pronoms et les prépositions : à 74 %¹⁷. Il se trouve que ces difficultés sont celles que signale Pierre Calvé, dans *Vingt-cinq ans d'immersion au Canada – 1965-1990*, (ELA n° 82 – 1991) pour les étudiants canadiens anglophones en situation d'immersion :

« Le problème réside en grande partie dans la "fossilisation" de nombreuses erreurs touchant entre autres la morphologie verbale, l'emploi des pronoms, des prépositions, le genre des mots... »

L'usage du créole n'est donc vraisemblablement pas la source spécifique des erreurs de même type. Les modalités selon lesquelles les erreurs sont commises par les sujets sont diversifiées, ce qui donne à réfléchir sur les approches pertinentes, à ce niveau du cursus, des points de grammaire non maîtrisés car la logique de chaque illusion est presque individuelle... On peut toutefois essayer de caractériser quelques sources d'erreurs, des erreurs collectives connues aux erreurs personnelles moins explorées.

LES CONNAISSANCES GRAMMATICALES APPROXIMATIVES : LES CONJUGAISONS

En ce qui concerne la graphie verbale, on trouve souvent, dans les explications de l'erreur, le terme « *mauvais* » sous la plume des sujets. Il ne s'agit pas réellement « d'illusions », en ce domaine : les erreurs sont très fréquentes de l'avis même des étudiant(e)s par incompetence et les faits le confirment sur l'ensemble des travaux produits :

17. Cf. annexe, p. 85, pour le libellé des questions.

*aussi ce passage réuni les deux personnages/réunit

- je croyais qu'un verbe du 2^e groupe à la 3^e personne du singulier au présent de l'indicatif avait pour terminaison -i. Une mauvaise connaissance de la conjugaison m'a induite en erreur.

*je meure... il coure.../meurs/court

- c'est une confusion entre le premier et le troisième groupe.

*il a réussit/réussi

- j'ai pensé à « réussite ».

*la grève a prit fin/pris

- l'erreur commise est due à une mauvaise mémorisation de la conjugaison.

*cette idée nous renvoit/renvoie

- mauvaise connaissance des terminaisons verbales.

*elle emploie le « tu » des amants/emploie

- l'illusion grammaticale est ici la transposition du verbe « renvoyer » à des verbes en « oir » comme voir, qui, à la 3^e personne du singulier de l'indicatif présent se terminent par « t ». Mais, plus généralement, la mauvaise connaissance de la conjugaison des verbes présentant des irrégularités d'écriture et de prononciation dans le radical fait que les terminaisons sont associées à celles du 2^e et 3^e groupe.

*il lui est apparut/apparu

- le participe passé du verbe n'est pas connu, alors le verbe conjugué au passé simple est « entré » dans une forme composée avec l'auxiliaire « être ».

Ces erreurs suggèrent seulement de retourner à la morphologie verbale, et les étudiant(e)s en sont conscients puisqu'ils considèrent cette cible d'exercices comme prioritaire.

LES ILLUSIONS GRAMMATICALES ATTENDUES : LES GRAPHIES DE L'ORAL, LES HOMOPHONES

On signalera seulement les cas fréquents des homophones prêtant à une écriture incorrecte puisque c'est une des sources d'illusion grammaticale les plus connues, mais les variantes sont parfois inattendues :

***d'ou l'importance de leur voyage/ d'où**

- *l'illusion vient de l'homophonie, encouragée par le peu de référence au concept de lieu auquel « d'où » renvoie ici.*

***il par le cœur léger/il part**

- *confusion venant de la prononciation, les deux mots se prononçant de la même façon.*

***l'apothicaire était emprisonnée/ emprisonné**

- *c'est aussi une erreur d'origine phonétique car l'apothicaire lorsqu'il est prononcé prête à confusion du fait qu'il y a le son [a].*

***en faite/en fait**

- *la locution adverbiale « en fait » est prononcée comme s'il y avait un --e après le -t.*

***l'Histoire possède un rôle positif car il éclaire la conscience des personnages/ elle éclaire**

- *l'erreur provient du fait que les articles définis singuliers, correspondant aux genres du féminin (la) et du masculin (le) comportent tous deux une forme éliée (l'). En effet, « l' » peut aussi bien représenter un substantif masculin que féminin. Par conséquent il faut faire preuve d'attention pour éviter l'erreur, et surtout, lorsqu'on se trouve face à une incertitude, employer la méthode de substitution : l'Histoire = une Histoire.*

***cet idole/cette idole**

- *l'erreur survient parce que le mot « idole » commence par une voyelle et on se dit que deux voyelles ne peuvent se suivre et qu'il faut éliminer les alphabets (te) dans « cette » et n'employer que « cet ». Mais c'est une faute grammaticale courante car l'adjectif doit être utilisé au féminin devant un nom féminin même s'il commence par une voyelle. Il y a plusieurs exemples qui montrent cette faute : devant les mots tels que « eau », « image », « icône », on a tendance à écrire « cet eau », « cet image », « cet icône ».*

Certains reconnaissent être trop guidés par l'oral dans leur écriture

- *la phrase est mal construite ; on utilise des mots qu'on prononce pour l'oral. L'écrit est plus littéraire. Il faut que la phrase ait un sens. L'adverbe « ne » n'est pas pris en compte dans les phrases. Pour que la phrase s'accorde, il fallait utiliser : « ne... que » ; autres erreurs de même type ;*

**on transmettait les savoirs qu'à l'oral*

**l'enseignement se faisait qu'en latin*

**la notion de littérature intervient que très tardivement*

**elle naît qu'à la fin du XV^e siècle*

*nous avons le théâtre profane et comique aux XIV^e et XV^e siècles
comme la *Farce de Maître Pathelin*

- *l'illusion grammaticale est due à la fonction elliptique que peut prendre
« comme » dans certaines comparaisons intensives ; exemple : elle est
bavarde comme une pie.*

LES ILLUSIONS REPÉRÉES PAR L'AUTO-CORRECTION EXPLICITÉE

Les difficultés de repérage du domaine grammatical

La première difficulté est de démêler les erreurs qui relèvent du domaine grammatical et les autres. Par exemple, dans des versions de textes espagnols, un contre-sens est pris pour une erreur de grammaire française. L'erreur sémantique de la traduction d'un terme à l'occasion du passage d'une langue à l'autre est prise pour une erreur formelle dans le système de régulation interne du français. Dans les essais littéraires, l'inexactitude sémantique est aussi considérée souvent comme erreur de grammaire, comme si tout ce qui est souligné dans les devoirs sans commentaire du professeur, tout ce qui ne va pas dans la langue, renvoyait à la grammaire. Ainsi :

*un cri *perça* au cœur des Espagnols/un cri sortit de la poitrine des Espagnols

*peut-on pour autant *renier* l'existence d'une littérature ?/nier

*l'immense succès de cet ouvrage lui *profère* un prestige/confère

*Ogé est *mitigé* entre son devoir et son envie/partagé

*les chansons de geste *s'estompent*/se raréfient

Parfois le trait rouge est un peu long, où est alors l'erreur ? On trouve une erreur là où il n'y en a pas sans repérer l'erreur en place. Par exemple :

*son sentiment est ambigu ; elle annonce qu'ils sont frère et sœur et elle se laisse toucher par des *brides* de passion/elle a des sentiments ambigus ; elle avait dit lors d'une conversation précédente qu'ils devaient se considérer comme frère et sœur ; mais dans ce passage elle montre qu'elle n'est pas insensible aux sentiments passionnels.

- *illusion* : l'ordre des mots est parfois décisif de la fonction dans la phrase et du sens de cette phrase ; ici l'allusion fait référence à des termes situés trop en amont dans le texte ; cette erreur est due à l'habitude de faire des allusions à des idées qui ont déjà été dites pour ne pas avoir de répétition d'idées.

Si l'erreur relève de la grammaire, il faut encore identifier le point sur lequel elle porte, ce qui n'est pas toujours évident :

*ce passage s'inscrit dans une rupture des personnages avec un passé qui semblait *les avoir pesés*/ce passage... avec un passé qui semblait les avoir pesé.

On corrige une erreur mais on ne voit pas l'erreur voisine du même type :

*l'image qu'il a *gardé* d'elle et qui est celle de la première fois qu'il l'a *rencontré*/l'image qu'il a *gardé* d'elle et qui est celle de la première fois qu'il l'a *rencontrée*.

*il était à *proximativement* trois heures du matin/il était *approximativement*...

- *il n'a pas été tenu compte de la propriété morphologique du mot, du fait que approximativement était un adverbe construit à partir de l'adjectif « approximatif ». On a pensé à « à proximatif », la locution adverbiale.*

Ou bien, après l'analyse de l'erreur, on propose comme erreurs du même type des erreurs qui relèvent d'un autre point de grammaire. Le classement des erreurs selon leur origine se révèle un travail grammatical délicat. La recherche des variantes demande apparemment un effort nouveau.

*c'est de... qu'est extrait le texte *n étudié*/à *étudier*

- *autres réalisations du même type d'erreur* :

**il n'est pas choqué des rencontres qu'il a faites*

**ces changements lui parurent étrange et incompréhensible*

**c'est sa raison qui est ébranlé*

**la vision d'horreur qui lui est affligé...*

On corrige l'erreur sans en repérer la source :

*V. H. *dont* il s'est pris d'amitié/V.H. pour qui il s'est pris d'amitié

- *c'est une hypercorrection fautive concernant les pronoms relatifs. L'antécédent n'a pas été pris en compte : l'usage de « qui » s'applique,*

d'ordinaire, à des personnes, alors que « dont » ne concerne que des personnes ou des choses : d'où l'erreur.

Autre difficulté d'ajustage, on repère bien l'erreur, on propose une formulation conforme à la norme, mais le discours qui doit expliciter la norme se trompe de norme. Le méta-linguistique n'a rien à voir avec le linguistique :

*Sofia ne fait pas *parti* de ce voyage/Sofia ne fait pas partie de ce voyage

- *c'est une faute de syntaxe. Ici le verbe partir est utilisé comme un participe passé qui doit s'accorder en genre et en nombre avec le sujet. Donc il faut accorder « parti » avec elle.*
- *l'origine de cette illusion provient d'un oubli de la règle d'accord du participe passé.*

La norme retenue comme explication de la forme correcte est, elle, illusoire :

*les mineurs reprennent le travail, mais il semble que tout *n'est pas* totalement fini/les mineurs reprennent le travail mais il semble que tout ne soit pas totalement fini

- *le verbe « être » est employé au subjonctif présent, à la 3^e personne du singulier car, dans ce cas, le pronom relatif « que » demande le subjonctif.*

On s'aperçoit que les illusions sont tenaces, et difficiles à débusquer même si leur zone est désignée par un correcteur. Des exercices non accompagnés d'explicitation méta-linguistique ont peu de chance d'atteindre leur objectif d'auto-appropriation de la norme. Ces travaux manifestent une perception flottante des objets grammaticaux mais en même temps suggèrent des activités, du type sus-décrit, à mettre en œuvre pour vérifier des repérages qui obligent à la réflexion grammaticale. Depuis le collège aucun exercice n'a réactivé les connaissances grammaticales par une pratique raisonnée et systématique de la correction des compositions écrites. Les termes des explications et commentaires sont souvent approximatifs car le discours métalinguistique n'est pas dans les habitudes scolaires acquises. On peut imaginer comme exercice des commentaires grammaticaux « à trous », qui obligeraient à l'exactitude terminologique. La grammaire intériorisée n'a que faire de terminologie, mais l'effort de conscientisation, et donc d'expli-

citation, n'est possible qu'avec les outils qui puissent l'exprimer. Or les cours de linguistique permettent aux étudiants d'accéder à un point de vue nouveau sur la langue, enrichissent et précisent leur terminologie, les entraînent à des observations rigoureuses. Ils sont mieux armés pour disséquer leurs propres énoncés.

Autre constat : la grammaire intériorisée peut s'appuyer sur des acquis précis mais erronés : c'est ce qu'on appellera des « fausses règles », des normes illusoire. Or l'enseignant ne peut penser l'existence et le contenu des « fausses règles » pour les traiter que si les sujets les ont explicitées. Voici d'autres exemples de « fausses règles » personnelles...

Les illusions grammaticales : les fausses règles

Dans ces cas de figure, la grammaire intériorisée par les sujets est constituée de savoirs précis mis en œuvre dans l'écriture rigoureusement, mais ces savoirs sont des actes manqués de l'apprentissage et/ou de l'enseignement, provenant d'une mémorisation lacunaire ou d'une interprétation inexacte. La norme captée est illusoire. On s'aperçoit que certaines normes illusoire sont individuelles :

*il sait qu'il tient la vie de Y et de Z entre ses mains, que de chaque côté la mort arriverait s'il *les* manquait/s'il *leur* manquait

- « *les* » est employé à la place de « *leur* ». « *Les* » et « *leur* » sont tous les deux pronoms personnels en fonction de complément et il semble possible d'employer l'un ou l'autre de ces deux pronoms sans distinction. Dans la phrase du devoir, il faut employer « *leur* » car la phrase est au style indirect et la règle veut que l'emploi de « *les* » ne se fasse pas dans une phrase de ce style.

*les choses, les mentalités ont *changées*, *évoluées*/changé, évolué

- *j'avais toujours en tête que le participe s'accorde même quand il y avait l'auxiliaire avoir*

- *autres réalisations dans les devoirs :*

**la littérature a réellement forgée*

**Madame de... a estimée*

**elle a perdue...*

On peut penser que la confusion entre les constructions directes des verbes et les constructions indirectes engendre l'emploi

du pronom personnel « la » à la place de « lui » alors qu'il s'agit, dans l'esprit du sujet, d'une variation exigée par le genre et/ou le sexe du référent du pronom :

***F. l'ordonne de se reprendre/lui ordonne**

- il y a souvent erreur car on pense souvent que le pronom « lui » est seulement utilisé lorsqu'il remplace un nom masculin, et non un féminin. Par exemple on dit : « ma nièce, je la consacre tout mon temps ». Le pronom personnel « lui » doit donc être employé même si le référent qu'il remplace est féminin. On doit dire « dis à ta mère que je lui téléphonerai ce soir » (et non pas « la »).

On découvre que d'autres normes sont collectivement mal interprétées car les prototypes relevés par les étudiant(e)s sont très nombreux. C'est le cas des accords du participe des formes passives :

***lutter pour préserver les vertus qui lui ont été inculqué/inculquées**

- la présence du verbe « avoir » dans le syntagme a mis en application automatiquement le « non accord du participe passé ».

***la littérature a été transmis oralement/transmise**

- l'omission de « e » est une erreur fréquente car la présence du verbe « avoir » dans la conjugaison laisse penser que « transmis » ne doit pas s'accorder avec « avoir » placé devant car c'est toujours le cas avec « avoir ». En fait c'est que le temps employé est le passé composé et la présence du verbe « être » entraîne le changement : « transmise ».

***la Renaissance a été considéré comme.../considérée**

- la présence de « a » laisse penser que le verbe « considéré » s'accorde avec l'auxiliaire « avoir ». Mais l'accord doit porter sur l'auxiliaire « être ».

***cinq romans qui ont été traduit à l'étranger/traduits**

- mise en erreur par la forme passive, j'ai pris l'auxiliaire « être » pour l'auxiliaire « avoir ».

La plus répandue des normes illusoire est l'application à la lettre et généralisée de : « quand deux verbes se suivent le second se met à l'infinitif », qui fourvoie nombre de sujets :

***il a tout laisser derrière lui/laisse**

- l'auxiliaire « avoir », ici, a été pris pour un verbe, c'est à dire que le second doit se mettre à l'infinitif. En fait, il ne faut pas le voir sous la forme simple mais sous la forme composée.

Le même type d'explication est donné pour de multiples configurations où sont présents les auxiliaires :

- *elle lui avait *révéler*
- *sans savoir ce que c'est d'être *aimer*
- *elle jongle avec les rôles et semble être *dépasser*
- *ayant déjà *dépasser* le stade platonique
- *les choses ayant mal *tourner*
- *la plupart des textes sont *réciter*

L'application de la règle se généralise, ou s'inverse :

- *F. se trouve *partager* entre l'amour de deux femmes
- *C. et E se voient *bloquer* dans une mine
- *il revient *troubler* par cet entretien
- *Nathalie s'est sentie *frustrer* devant tant de soumission
- *ce passage semble *marqué* la fin du roman/marker
 - sachant que le verbe « sembler » est un verbe d'état, il paraissait possible de le remplacer par le verbe « être », ce qui a impliqué ici « marqué » comme attribut du sujet.

LES DÉSILLUSIONS GRAMMATICALES : LES ACTES MANQUÉS DE L'ÉCRITURE

Il est encore fréquent de rencontrer des erreurs élémentaires, en particulier des accords singulier-pluriel, sujet-verbe non respectés. Les explications qui précisent la source de l'illusion mettent ce genre de ratés de l'écrit sur le compte de : *l'inattention, le manque de concentration, l'étourderie, la rapidité de l'écriture, la précipitation, le stress, l'oubli de la forme quand on est pris par le sens*. Certes, cet état de moindre vigilance est bien l'origine du non respect de normes tout à fait connues et appliquées par ailleurs, ce qui engendre alors des « désillusions » grammaticales :

- *les rapports *physique/ physiques*
 - cette erreur n'a vraiment pas lieu d'être ici, ce n'est sûrement qu'un oubli.
- *Ogé *arrivent* avec la triste nouvelle/ arrive
 - nous pouvons dire que cette erreur est due à un manque de concentration lors de l'examen et au fait de ne pas avoir relu la copie avant de la remettre.

- *le monde paysan retourne à *leur* occupations habituelles/ses
 - cela est dû à une précipitation par le temps et la panique.

Cependant en collectionnant et en examinant ces « ratés », on s'aperçoit qu'ils sont favorisés par des configurations spatiales particulières : l'ordre inversé des structures les plus usuelles, la proximité physique de termes disjoints par le sens, ou l'éloignement dans la phrase de termes joints par le sens. L'activité en grande part automatisée et linéaire de l'écrit a tendance à régler la forme des termes selon leur position ou par contact quand l'oralisation n'attire pas l'attention sur une marque grammaticale. Ainsi des « ratés » se produisent à l'occasion de configurations :

— D'INVERSION

- *dans Le siècle des Lumières où se mêle à la fois tragédies et passions/se mêlent

- le verbe étant antéposé, la recherche de son sujet a été négligée. Cette négligence est due à la construction courante : sujet + verbe + complément.

- *elle a posé les bases sur lesquelles repose les littératures postérieures/ reposent

- le sujet se trouvant après le verbe on a tendance à oublier l'accord surtout dans cette situation où le fait d'accorder ou pas ne change pas la prononciation, qui, dans d'autres cas, peut attirer l'attention sur la faute.

— DE PROXIMITÉ

- *le jour de la révolte venue/ venu

- je commets souvent des erreurs d'étourderie de ce genre :

*le temps de la révolte passée

*la partie du jour consacré aux promenades

- *ils ne perdent pas espoir de voir ces conditions changées/ changer

- l'erreur est due à la proximité des deux mots « conditions » et « changées » et à l'oubli du verbe voir

- même type :

*après lui avoir demandé de la remplacée

*l'essor de la littérature sera donc permise

*l'opposition entre les termes montrent

- *l'utilisation redondante des exclamations montrent/ montre

- le nom « exclamations » étant plus proche du verbe, la conclusion a été que le sujet est le substantif « exclamations ».

*la forme des textes médiévaux *diffèrent* aussi de celle des textes contemporains/ *diffère*

- *l'erreur est liée à la présence du groupe nominal pluriel « textes médiévaux » placé avant le verbe. C'est une illusion qui est assez fréquente en grammaire. Ici elle engendre une erreur de syntaxe et la phrase n'a alors aucun sens.*

*les rapports amoureux auxquels *s'étaient habitués* Félix/ *s'était habitué*

- *les fautes d'accord sont nombreuses dans les devoirs, très souvent parce que l'environnement syntaxique est au pluriel ou au singulier et qu'on oublie d'accorder avec les mots auxquels ils se rapportent.*

— D'ELOIGNEMENT

*enfin, *songeant* au présent, à l'avenir, la résurrection d'une nature autrefois malsaine s'offre à lui...

- *nous sommes en présence d'une anacoluthie, c'est à dire qu'on remarque une rupture de construction de la phrase. En effet, le premier membre de phrase qui comprend un participe présent fonctionnant comme un adjectif est mis ici en apposition ; il devrait normalement renvoyer au nom auquel il est apposé (en l'occurrence à une personne). Pourtant nous voyons bien qu'il existe une discontinuité entre le mot « résurrection » et l'adjectif apposé « songeant » réservé à des êtres animés. L'illusion grammaticale doit venir du fait sans doute que, lorsqu'on écrit le deuxième membre de la phrase, on ne pense déjà plus à ce qu'on avait écrit avant. Cette faute est à mettre davantage sur le compte d'une faute d'inattention.*

*en effet, par cette grève dirigée par Etienne, *il croyait* tous triompher de la bourgeoisie/ ils croyaient

- *la complexité des phrases rend difficile la manipulation des pronoms. L'étudiante se perd un peu dans ses réflexions précipitées et peu structurées. Ses phrases souffrent d'un manque de clarté, mais elle s'empresse de les « plaquer » sur le papier de peur de les oublier. A quel moment se fait l'élaboration de la structure grammaticale ?*

Ces erreurs ne proviennent pas d'un non-savoir grammatical, d'un défaut de compétence. Elles surprennent le sujet qui connaît ces pièges et se pense à l'abri. Que faire ? Si les actes manqués sont rares, pas grand chose, sinon une relecture. S'ils sont relativement fréquents, il est possible qu'un entraînement spécifique à ce genre de configurations syntaxiques aiguise la vigilance grammaticale. Puisque le sujet s'efforce de conscientiser son écriture, c'est la valeur sémantique des accords qui fournirait la logique d'une réflexion autonome.

LES IGNORANCES GRAMMATICALES

Enfin nous rencontrons des ignorances grammaticales, reconnues comme telles — il ne s'agit plus à proprement parler d'illusions ou de désillusions. Nous mettons sous ce registre, par exemple, les emplois inexacts des prépositions. Il est vrai que le peu d'emploi des prépositions en créole ne facilite pas la tâche de certain(e)s, mais les différences d'emploi pour un même verbe de diverses prépositions prêtent à de multiples confusions même pour un francophone natif (par exemple les emplois de « à » ou « de » en syntagme verbal). Il est à conseiller de se reporter au dictionnaire pour saisir plus aisément ces variations sémantiques et syntaxiques. Tout un chacun découvre les subtilités d'une langue lentement, sans prétendre jamais qu'il les aura un jour toutes circonscrites.

E est contraint à suivre un mouvement/contraint de suivre un mouvement.

- en fait nous ne faisons aucune distinction entre « contraindre à » et « contraindre de », nous ignorons la double construction de « contraindre à » (voix active) et « contraindre de » (voix passive).

l'*incapacité d'*H de dévoiler/à

**on* s'attachera d'analyser les auxiliaires/à

**à* cause de sa volonté à vouloir faire appliquer.../de

L*D a toutes les chances pour mourir comme une personne normale/de

ayant réussi de* faire dire à *F ce qu'elle voulait entendre/à

Dans le cas d'ignorances déjà repérées, le sujet peut se sentir en IL et parier :

**nous nous intéressons / intéressons*

- le fait que la consonne « s » soit doublée influe sur le doublement du « r ». De plus, on sait que le mot a deux consonnes doublées, on hésite sur le fait que ce soit « r » ou « s », dans le doute on met les deux.

**la mère devient, femme et adultère — on voit donc, se peindre, une déchirure proche*

- il s'agit d'une confusion quant à la subdivision phrastique. Je ne fais pas grande différence entre la plupart des signes de ponctuation et les conséquences qu'ils impliquent.

Le sujet pourrait chercher lui même à se renseigner. Tel n'est pas le cas pour les illusions qui correspondent à un sujet qui se sent tout à fait en SL et qui, objectivement, commet des erreurs. Lorsque l'observateur le fait remarquer, il déstabilise le sujet ; seule l'explication et la compréhension permettent à nouveau d'être sécurisé. Mais il semble que nombre d'erreurs, maintes fois signalées, ne sont pas comprises ou mal interprétées, ce qui laisse sur un sentiment de désarroi quand la norme qu'on croyait captée cause encore des désagréments. Une étude précédente auprès de lycéens en difficulté de cursus scolaire¹⁸ permettait d'observer que chez eux la notion de règle n'existait pas en général, ils écrivaient ce qui leur « passait par la tête, au hasard ». C'est rarissime pour le public étudiant à part les deux exemples précédents, tout à fait ponctuels, et conscients. Chez les lycéens les structures de l'écrit n'étaient pas repérées. Une enquête menée auprès d'étudiants de BTS¹⁹ montrait un autre niveau de difficulté grammaticale, dans le passage à l'écriture de pensées correctement oralisées... Comparativement, les étudiants de DEUG 1 ont surtout des détails de formulation écrite à ajuster et à régler, en prenant de la distance par rapport à leur propre écriture. Lorsque les sources et les conduites d'IL sont dissemblables, on peut supposer que les modes de « remédiation » doivent l'être aussi.

PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

La grammaire, en tant que domaine d'étude de la langue, ne bénéficie pas du changement qualitatif du rapport au savoir établi entre les années de collège et celles de lycée, puisqu'elle n'est plus enseignée en tant que telle au lycée. L'enseignement « scolaire » de la grammaire ne propose en général que deux types d'activité : soit la lecture des manuels, des livres de références, l'écoute d'explications,

-
18. Cf. FIOUX P., *Enseigner le français à La Réunion...*, Saint-Denis : éd. du Tramail, 1993.
 19. Ce travail a fait l'objet d'une communication lors de la 3^e Table Ronde du Moufia organisée par l'UPRESA 6058 du CNRS, sous le titre de : « *A quoi bon corriger toutes ses copies ?... Traitement d'un corpus d'erreurs* », septembre 1995.

et, dans ce cas, seuls sont présentés les bons modèles explicités – soit les corrections d'exercices, de devoirs, qui éliminent les avatars de la grammaire intériorisée pour les remplacer par les bons modèles dont on explique les fonctionnements. Il n'y a guère eu de place, au bilan d'un cursus, pour le discours grammatical « personnel » : les « créations » et les « trouvailles » de l'élève dans ce domaine n'ont souvent droit qu'au trait rouge de l'enseignant... Pourtant elles sont les indices de la grammaire intériorisée qui régit ses productions, c'est-à-dire des hypothèses sur le fonctionnement du système linguistique qui constituent la « grammaire » de cet « apprenant », même si cette « grammaire » est déviante par rapport à la norme.

Comment proposer des passerelles entre la grammaire intériorisée et la grammaire descriptive normative, ici ? S'il faut tirer des travaux présentés ci-dessus quelques indications pratiques à objectif professionnel, on retiendra d'abord que les erreurs grammaticales se maintiennent souvent à cause de la difficulté de leur repérage (de leur forme, de leur type, ou de leur source) – ce en quoi elles sont bien « illusions d'optique grammaticale ». Épiphénomènes d'une grammaire intériorisée, elles demandent donc à être explicitées à partir des réalisations des sujets pour modifier leurs représentations puisqu'une description des seules propriétés de l'objet n'épuise jamais tous les environnements possibles et risque d'être faussement interprétée. Mais il est impossible de concevoir a priori toutes ces rencontres sujet-objet puisque l'imagination grammaticale de chacun travaille selon ses propres données en ce domaine. On remarquera ensuite que, de ce fait, et à cause du « lapsus manus » beaucoup plus fréquent que le « lapsus linguae » – on ne cherchera pas pourquoi ici –, il est très difficile de concevoir une « progression » grammaticale à partir des acquis d'un groupe et de ses réalisations pour une remédiation pertinente de l'écrit pendant des heures de cours. Ceci explique la tentation et la pratique pédagogiques courantes de toujours tout reprendre à la base... De là naissent parfois le sentiment et l'effet d'un rabâchage grammatical inéluctable. De plus, on devine aux commentaires qui accompagnent les erreurs, surtout lorsqu'ils sont pertinents et étoffés, que leurs auteurs sont eux-mêmes désappointés d'avoir à mener encore de tels constats. Et pourtant...

Suite à ces observations, il semble intéressant de proposer un lieu de travail autonome pour une remédiation plus personnalisée,

guidée au départ par l'enseignant, aussi bien dans le cadre des enseignements de « Langue française » que des « Techniques d'expression²⁰ ». On retiendrait alors la nécessité, pour certains étudiants, de retourner à des exercices de régulations élémentaires (homophones, accords, conjugaisons), de manipuler pronoms et prépositions pour des exercices peut-être requis plus particulièrement par le public réunionnais, ce qui constituerait un premier menu, somme toute classique : « *grammaire et pratique usuelle de la langue écrite* ». Le second menu : « *grammaire de référence et grammaire intériorisée* » pourrait être composé par un large éventail de configurations génératrices ou supports « d'illusions » en rassemblant celles que tel ou tel sujet a forgées et en les proposant comme énigmes, des plus variées, à d'autres, pour exercer l'œil et le raisonnement. Repérer les erreurs, les identifier, les interpréter, les analyser, les classer, les commenter en termes exacts sont autant d'activités linguistiques et normatives qui prennent du temps pour être efficaces. Ce travail correspond à une utilité indéniable, mais il serait dommage d'éliminer des cours de la grammaire, pour se consacrer à cette appropriation de la norme formelle, tout ce qui touche à l'expression, littéraire ou commune : un troisième menu concernerait le domaine : « *grammaire et sémantique* » qui est souvent insoupçonné et inconnu des étudiants de DEUG 1. Enfin un quatrième menu : « *grammaire et analyse méta-linguistique* » programmerait des exercices d'analyse grammaticale « métalinguistique », au sens ancien du terme, comprenant les identifications des parties et des constituants du discours. L'objectif terminologique clairement affiché proposerait, par exemple, des commentaires grammaticaux « à trous » pour vérifier la pertinence des outils métalinguistiques les plus courants.

Le marché éditorial prouve que les supports d'autoformation sont de plus en plus nombreux pour la maîtrise de la langue. Par exemple, la collection *Profil formation* chez Hatier aligne comme opuscules : *500 fautes de français à éviter*, *Le français sans faute*, *Améliorez votre style* (2 tomes), *Testez vos connaissances en vocabulaire, en orthographe*, *Enrichissez votre vocabulaire*, *Ecrire avec logique et clarté*. Un tel investissement signale que l'autonomie d'apprentissage en ce domaine est sans doute payante, pour les acheteurs, au double sens

20. Cf. la *Post-face programmatique*, p. 95-105, pour les propositions concrètes d'aménagement d'un tel lieu de travail, bénéficiant d'équipements informatiques « interactifs ».

du terme. Il faudrait, certes, s'enquérir des auxiliaires pédagogiques disponibles. Il n'est pas inconcevable, non plus, de produire des questions et diverses réponses, dont la bonne, sur mesure... et d'associer des étudiants volontaires à ce travail de préparation des exercices, à la créativité en ce domaine... Evidemment, le présent propos ne concerne que la grammaire, source déclarée, pour ce public rencontré, d'insécurité linguistique. Mais ultérieurement on pourrait fouiller d'autres aspects de la maîtrise de la langue, du côté du lexique par exemple, et penser à d'autres menus, car le sentiment de SL éprouvé par rapport au vocabulaire général ne signifie pas pour autant une compétence suffisante confirmée pour tous.

Le public des étudiants réunionnais du DEUG 1 n'est pas le seul pour qui ce travail de perfectionnement de la langue s'avèrerait sans doute utile. La lecture de quelques études de public universitaire sous ce rapport montre que son bilinguisme ne le « marginalise » pas, même s'il lui confère des particularités. Par exemple, le numéro de *Travaux et recherches en linguistique appliquée* consacré à *Enseigner le français, la formation linguistique des professeurs de Lettres en question* fait état d'une enquête d'après laquelle apparaissent bien des signes d'une Insécurité Linguistique de stagiaires d'IUFM (de Versailles, Reims et Rennes) dans leur rapport à la grammaire et encore davantage à l'enseignement de la grammaire. Dans *Le Français aujourd'hui* n° 105, l'article *Sécurité/Insécurité linguistiques chez les étudiants et les jeunes enseignants de français*, proposé par N. Gueunier, s'appuie sur une enquête menée à Louvain (par Klein et Pierret, 1990) et sur ses propres travaux à Tours. Elle note dans « *Attitudes par rapport à la grammaire* »...

Elles donnent finalement lieu à moins d'erreurs que le lexique, ce qu'établit encore l'enquête de Klein et Perret (40 % de bonnes réponses en lexique contre 66 % en grammaire, sans qu'il soit là tenu compte des compétences méta-linguistiques : identification des fonctions, etc.) ; mais « là encore règne une réelle IL ».

Elle conclut :

« pour résumer l'étape où je me trouve dans la réflexion en cours sur l'IL de cette population-clé, je suis persuadée que la réduction de l'IL implique d'une part celle de certains

points d'incompétence et d'autre part un travail plus profond, consistant à essayer de faire tout doucement changer les représentations de la langue et de l'écrit... »

Bref, il ne paraît ni extravagant ni discriminant de proposer un lieu de ressources pour traiter de quelques incompétences et de mini-représentations de l'écrit comme ci-dessus présentées... Ne serait-ce pas aussi l'occasion d'une nouvelle rencontre des étudiant(e)s avec la grammaire ? En début d'année, 13,5 % d'entre eux (elles) disaient que c'était « ce qui leur plaisait le plus dans le cours de français » – mais « la grammaire » était souvent associée à d'autres aspects des études littéraires dans ces réponses – et 43,6 % déclaraient que c'était « ce qui leur déplaisait le plus », sans mentionner, en général, d'autres repoussoirs²¹...



21. Cf. annexes, p. 87-94, une comparaison des publics étudiants de DEUG 1 Lettres Modernes : années 1995-1996 et 1998-1999 (traits constants et variations).

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

OUVRAGES GENERAUX ET RECENTS SUR L'INSECURITE LINGUISTIQUE

- BAVOUX C. (ed), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Actes de la deuxième Table Ronde du Moufia, 23-25 septembre 1994, Paris : L'Harmattan, 1995.
- FRANCARD M. (ed), *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur l'insécurité linguistique*, 10-12 novembre 1993, in *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain*, CILL 19 3-4, et CILL vol. I et II, 1994.
- GUEUNIER N., *Le français au Liban : cent portraits linguistiques*, CIRELFA – ACCT, Paris : Didier, 1993.

OUVRAGES, REVUES ET ARTICLES CITES

- BAUDELOT C. et Cartier M., *Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance* in *Actes de la recherche en sciences sociales* (directeur : Pierre Bourdieu) : *Genèse de la croyance littéraire*, n° 123, juin 1998, Seuil.
- CALVE P., *Vingt-cinq ans d'immersion au Canada - 1965-1990*, in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 82, 1991.
- DURU-BELLAT M., *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales*, note de synthèse, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 109 : 1^{re} partie, oct.-nov.-déc.- 1994, et 2^e partie, janv.-fév.-mars, 1995.
- ELALOUF M.-L., BENOIT J.-P., TOMASSONE R., *Enseigner le français, la formation linguistique des professeurs en question*, in *Travaux et recherches en linguistique appliquée*, Série A, n° 1, publication de L'AFLA 1996.
- FIoux P., *Enseigner le français à La Réunion...*, Saint-Denis : éd. du Tramail, 1993.
- GUEUNIER N., « Sécurité/Insécurité linguistiques chez les étudiants et les jeunes enseignants de français », in *Le français aujourd'hui*, n° 105, « Entrer dans le métier », 1994.

HAMERS J.-F. et BIANC M., *Bilinguisme et bilinguisme*, Mardaga, 1983.

HELMY Ibrahim A. et ZALESSKY M., *Enquête : l'usage du dictionnaire*, in *Lexiques, Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*, août-septembre 1989.

INSEE-Réunion :

- *Recensement général de la population - 1990, Population - Activité - Ménages.* Tableau : *Ménages et population des ménages selon la catégorie socio-professionnelle de la personne de référence*, p. 30.
- *Etude sur la jeunesse réunionnaise* - Union Régionale Animation Développement, Saint-Denis, 1993
- *Tableau économique de La Réunion*, éd. 1997-1998, p.102-103, *Evolution de l'emploi salarié et non salarié depuis 1990 par secteur d'activité*. (Situation au 31 décembre de chaque année).

WEINRICH H., *Grammaire textuelle du français*, traduit par G. Dalgalian et D. Malbert, Didier/Hatier, Paris, 1989.

LOGICIEL CITE

Discotext 1. Textes Littéraires Français 1827-1923.

Une base de données regroupant 300 œuvres littéraires et un logiciel d'analyse.

Conception : INaLF

Réalisation : Van Dijk/CNRS-INaLF

Edition : Hachette supérieur

Avec le concours du Ministère de la Recherche et de la Technologie (DIST).



ANNEXES

- DESCRIPTIF DE L'U.V. LANGUE FRANÇAISE
(DEUG 1) 1995-1996
- QUESTIONNAIRE DE RENTREE
- DISTRIBUTION DES USAGES DU CREOLE ET DU
FRANÇAIS CHEZ LES JEUNES DE 15 A 24 ANS A
LA REUNION, EN 1993
- REPONSES AU QUESTIONNAIRE D'HISTOIRE
LITTERAIRE
- QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES DU
DICTIONNAIRE
- TEST DE VOCABULAIRE
- TEST DE CORRECTION GRAMMATICALE
- MORPHOLOGIE : IDENTIFIER LES FORMES
SOULIGNEES
- DEUG -1- LETTRES MODERNES - U.V.
LANGUE FRANÇAISE 1 - PARTIEL 2 - 11/3/96
- OUVRAGES CITES EN REFERENCE DANS LA
PARTIE DU DOSSIER LANGUE :
FICHES LEXICALES
- OUVRAGES CITES EN REFERENCE DANS LA
PARTIE DU DOSSIER LANGUE :
FICHES GRAMMATICALES
- SONDAGE SUR LES ACTIVITES
GRAMMATICALES DE L'ANNEE
- UN OBJET DE PLUS POUR DES EXERCICES :
LA STRUCTURE D'UNE PHRASE COMPLEXE
- COMPARAISON DE PUBLICS ETUDIANTS DE
DEUG 1-LETTRES MODERNES :
ANNEES 1995-1996 ET 1998-1999

PRESENTATION DE L'ENSEIGNEMENT

Cet enseignement vise d'abord à permettre aux étudiants de vérifier leur appropriation des règles et usages du fonctionnement de la langue, du point de vue de la grammaire et du lexique, en rappelant les données fondamentales de la description grammaticale et lexicale traditionnelle du français. Le second objectif est de les familiariser avec une démarche de réflexion grammaticale sur leur propre discours (pour affiner leur compétence d'auto-correction) en même temps que sur les ambiguïtés et les limites de la description traditionnelle de la langue.

PROGRAMME

Les différentes acceptions du mot « grammaire ». Quelques repères dans l'histoire de la grammaire occidentale.

Les données de la description traditionnelle et les limites : les constituants du discours, les parties du discours. La valeur sémantique des emplois grammaticaux.

Grammaire intériorisée et divergences par rapport à la norme visée. Constitution d'un corpus d'erreurs. Utilisation des différentes grammaires en usage.

Lexique du français : que nous apprend la lecture des dictionnaires ? Quelles informations grammaticales peut-on y trouver ?

L'organisation d'un lexique spécifique des études littéraires.

BIBLIOGRAPHIE

— pour une « re-prise de contact »

DUBOIS J., LAGANE R., *La nouvelle grammaire du français*, Paris : Larousse, 1973.

— à consulter :

CHEVALIER J.C., BLANCHE-BENVENISTE C., ARRIVE M., PEYARD J., *Grammaire du français contemporain*, Paris : Larousse, 1988.

WAGNER R. L., PINCHON J., *Grammaire du français classique et moderne*, Paris : Hachette, 1991.

GREVISSE M., *Le bon usage*, 12^e édition, Duculot, 1986.

— pour aller plus loin :

cf. bibliographie de l'U.V. de linguistique générale.

—dictionnaires de référence :

Larousse de la langue française.

Le petit Robert, dictionnaire de la langue française.



QUESTIONNAIRE DE RENTREE

NOM : (facultatif)

Prénom : (facultatif)

1- Sexe : féminin masculin

2- Année de naissance :

3- Département de naissance :

4- Profession du père :

5- Profession de la mère :

6- Nombre de frères et sœurs :

7- Commune de résidence des parents :

8- Avez-vous été à l'école maternelle ? oui non

9- Avez-vous redoublé une ou plusieurs classes ? jamais

- 1 fois du CP au CM2 2 fois

- 1 fois de la 6^e à la 3^e 2 fois

- 1 fois de la 2^e à la T. 2 fois

- 1 fois dans études sup. 2 fois

10- Activité de l'année scolaire 1994-1995

11- Département

12- Année du bac :

13- Département :

14- Série du bac : L (Littéraire) S (Scientifique)

ES (Sciences Economiques) STT (Technologie) PRO (Professionnel)

15- Bac obtenu avec mention : TB B AB Passable

Oral de rattrapage

16- EAF - note de l'écrit :

- note de l'oral :

18- Terminale : note de l'écrit

19- Avez-vous fait du latin : oui non

20- Rapport à l'ordinateur :

- « accro »

- sais utiliser un traitement de texte : oui non

21- Vous estimez-vous bon en français : oui non

22- Que signifie pour vous : être bon en français

23- D'après vous, comment devient-on bon en français ?

24- Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans les cours de français ?

25- Qu'est-ce qui vous déplaît le plus ?

26- Estimez-vous votre niveau en :

- grammaire Bon Moyen Faible

- orthographe Bon Moyen Faible

- vocabulaire général Bon Moyen Faible

- vocabulaire littéraire Bon Moyen Faible

30- Qu'est-ce qui vous gêne particulièrement en :

- grammaire : rien

ou

- orthographe : rien

ou

- vocabulaire général : rien

ou

- vocabulaire littéraire : rien

ou

- lecture littéraire : rien

ou

- rédaction des devoirs : rien

ou

36- Qu'attendez-vous précisément des cours pour :

la grammaire

.....

le lexique

.....

38- Quel est votre projet professionnel ?

.....

39- Pourquoi êtes-vous inscrit en DEUG-Lettres ?

.....

40- Quelle a été pour vous la première langue parlée

créole français créole et français autre

41- Quelle est pour vous la langue la plus intime

créole français créole et français autre

42- Dans quelles situations employez-vous

- le créole :

.....

- le français :

.....

- le créole et le français :

.....

- une autre langue :

46- Combien de fois avez-vous été au théâtre l'an dernier ?

47- Combien de livres lus les deux derniers mois ?

48- Quel est votre livre préféré ? auteur et titre ?

49- Avez-vous quitté l'île de La Réunion ?

jamais moins de 15 jours plus de 15 jours

50- Que représente pour vous le mot « grammaire » ?



DISTRIBUTION DES USAGES DU CREOLE ET DU FRANÇAIS CHEZ LES JEUNES DE 15 A 24 ANS A LA REUNION, EN 1993

(Enquête URAD INSEE)

L'URAD (Union Régionale Animation Développement), avec la collaboration de l'INSEE-Réunion, a interrogé, en 1993 près de mille jeunes de 15-24 ans. « La Réunion est une région jeune. En 1990, 20% des personnes recensées étaient âgées de 15 à 24 ans », précise l'introduction de cette *Etude sur la jeunesse réunionnaise*. Evidemment l'enquête a recueilli, non des pratiques linguistiques réelles, mais des représentations. La première question posée reçoit les réponses suivantes :

« quelle langue utilisez-vous le plus volontiers ? »

- langue créole : 72%
- langue française : 19%
- indifféremment les deux : 7%
- autre langue : 1%
- ne se prononce pas : 1%

Le rapport de l'URAD note en commentaire : « environ 3/4 des jeunes ont recours plus volontiers au code créole pour s'exprimer. En ce qui concerne les pratiques linguistiques, la socialisation par la famille est prépondérante sur la socialisation par l'école ». Des questions plus précises, selon l'espace de communication, obtiennent les réponses suivantes :

« à la maison ou en famille, quelle langue utilisez-vous le plus souvent ? »

- langue créole : 77%
- langue française : 11%
- indifféremment les deux : 12%

« dans la rue, entre amis, quelle langue utilisez-vous le plus souvent ? »

- langue créole : 69%
- langue française : 9%
- indifféremment les deux : 22%

« à l'école, entre les cours, quelle langue utilisez-vous le plus souvent ? »

- langue créole : 51%
- langue française : 19%
- indifféremment les deux : 30%

« sur les lieux de travail, quelle langue utilisez-vous le plus souvent ? »

- langue créole : 48%
- langue française : 20%
- indifféremment les deux : 32%

En outre, d'après les réponses, plus les revenus du ménage où vit le jeune sont faibles, plus le créole est utilisé. Mais l'emploi du créole est aussi corrélé aux zones d'habitation, qui ne recourent pas exactement les catégories économiques établies précédemment :

UTILISATION DU CREOLE	REVENUS		
	Moins de 4000F	de 4000 à 8000F	+ de 8000F
Quelle que soit la situation	87 %	76 %	51 %
En famille	87 %	81 %	55 %
Dans la rue entre amis	83 %	70 %	50 %
A l'école entre les cours	68 %	50 %	35 %

UTILISATION DU CREOLE	ZONES D'HABITATION		
	RURALE	URBAINE DEFAVORISEE	URBAINE
Quelle que soit la situation	81 %	71 %	54 %
En famille	85 %	79 %	61 %
Dans la rue entre amis	79 %	73 %	48 %
A l'école entre les cours	60 %	55 %	39 %

Même si les résultats de cette observation sont à considérer avec les précautions d'usage, ils donnent un aperçu du vécu du bilinguisme des jeunes à La Réunion selon différents milieux sociaux et permettent de mieux situer le profil des étudiants de Lettres Modernes dans l'ensemble social.



REPONSES AU QUESTIONNAIRE D'HISTOIRE LITTÉRAIRE

Nombre d'étudiants interrogés : 107

Les périodes dont les auteurs sont le plus souvent cités, avec ou sans titre d'œuvre :

- le XX^e siècle : 254 citations (163 auteurs disparus et 91 auteurs vivants)
- le XIX^e siècle : 235 citations
- le XVII^e siècle : 154 citations
- le XVI^e siècle : 112 citations
- le XVIII^e siècle : 107 citations
- l'Antiquité grecque ou latine : 68 citations
- le Moyen-âge : 59 citations

Pour chaque période, si chaque étudiant citait 4 auteurs, le nombre de citations attendu était de : $107 \times 4 = 428$

Les auteurs dont les noms sont le plus souvent cités (10 fois et +), situés dans leur période (avec ou sans titre d'œuvre) :

- Molière : 80 citations
- Balzac : 75 citations (auteur au programme de DEUG 1 en 1994-1995)
- Homère : 68 citations
- Sophocle : 48 citations (auteur au programme des classes Terminales en 1994-1995)
- Camus : 45 citations
- Voltaire : 44 citations
- Zola : 42 citations
- Platon : 41 citations
- Rousseau : 40 citations
- Montaigne : 34 citations (auteur au programme des classes Terminales en 1994-1995)
- Ronsard : 33 citations
- Rabelais : 32 citations
- Césaire : 31 citations (auteur au programme des classes Terminales en 1994-1995)
- Sartre : 30 citations
- Hugo : 25 citations
- Flaubert : 23 citations
- Racine : 23 citations
- Maupassant : 20 citations
- Duras : 19 citations
- Baudelaire : 18 citations
- Montesquieu : 18 citations
- la *Chanson de Roland* ou *Roland* : 17 citations
- Corneille : 16 citations
- La Fontaine : 15 citations
- Diderot : 14 citations
- Du Bellay : 11 citations
- Pagnol : 11 citations

Les œuvres dont les titres sont le plus souvent cités (10 fois ou +), avec le nom de leur auteur et situées historiquement :

- Sophocle - *Œdipe Roi* : 39 citations (au programme des classes Terminales en 1994-1995)
- Balzac - *Le lys dans la vallée* : 32 citations (au programme de DEUG 1 en 1994-1995)
- Homère - *L'Odyssée* : 32 citations
- Voltaire - *Candide* : 32 citations
- Homère - *L'Iliade* : 27 citations
- Montaigne - *Les Essais* : 27 citations (au programme des classes Terminales en 1994-1995)
- Camus - *L'étranger* : 23 citations
- Rabelais - *Gargantua* : 23 citations
- Balzac - *Le Père Goriot* : 20 citations
- Césaire - *Cahier d'un retour au pays natal* : 20 citations (au programme des classes Terminales en 1994-1995)
- Zola - *Germinal* : 19 citations
- Baudelaire - *Les fleurs du mal* : 18 citations
- Camus - *La Peste* : 17 citations
- *La Chanson de Roland* : 15 citations
- Hugo - *Les Misérables* : 15 citations
- Molière - *Dom Juan* : 15 citations
- Corneille - *Le Cid* : 14 citations
- Flaubert - *Madame Bovary* : 14 citations
- Balzac - *Eugénie Grandet* : 13 citations
- Platon - *Le Banquet* : 13 citations
- Zola - *L'Assommoir* : 12 citations
- La Fontaine - *Fables* : 11 citations
- Césaire - *Discours sur le colonialisme* : 11 citations
- Duras - *L'amant* : 11 citations
- Molière - *Le malade imaginaire* : 11 citations
- Racine - *Andromaque* : 11 citations
- Platon - *La République* : 10 citations

ENQUETE DE C. BAUDELLOT ET M. CARTIER

Ces auteurs préférés rassemblent 50 % des citations des 894 élèves de Terminale de la banlieue parisienne interrogés (par ordre décroissant de citations ; tous élèves confondus) :

1	2	3	4
King	Zola	Sartre	Gaarder
Higgins Clark	Balzac	Molière	Hugo
Maupassant	Christie	Stendhal	Flaubert
Voltaire	Camus	Vian	Deforges

5	6	7	8
Racine	Shakespeare	Rousseau	Tolkien
Pennac	Freud	Bellemare	Süskind
Baudelaire	Samson	Pagnol	Kundera
Platon	Steel	Giono	Kafka
Barjavel	Werber	Coelho	
Zweig	Andrews	Anouilh	

Extrait de Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance — Actes de la recherche en sciences sociales, n° 123, juin 1998, p. 27.



QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES DU DICTIONNAIRE

NOM : (facultatif)

Prénom : (facultatif)

1 - Quand avez-vous consulté pour la dernière fois un dictionnaire de langue française ?

2 - A propos de quel mot ?

3 - Au cours de quelle activité ?

4 - En classe ? A la maison ? A la bibliothèque ? Autre ?

5 - Possédez-vous un dictionnaire de langue française ? OUI NON

6 - si oui, lequel

7 - si non, que faites-vous pour connaître le sens ou l'orthographe d'un mot ?

8 - Si vous possédez un dictionnaire, le consultez-vous

JAMAIS PARFOIS SOUVENT

9 - Si vous avez répondu *jamais*, précisez pourquoi.

10 - Si vous avez répondu *parfois* ou *souvent*, précisez la fréquence.

11 - Quand il vous arrive d'utiliser un dictionnaire, vous le faites surtout pour :

- vérifier l'existence d'un mot
- vérifier l'orthographe d'un mot
- vérifier le sens d'un mot
- arbitrer un conflit sur le sens d'un mot
- arbitrer un conflit sur l'orthographe d'un mot
- arbitrer un conflit sur l'existence d'un mot
- vous aider au cours d'un jeu (lequel ?)
- d'autres raisons (lesquelles ?)

12 - L'utilisation d'un dictionnaire est-elle liée pour vous à l'activité scolaire ?

Exclusivement plutôt non nécessairement

13 - Lorsque votre première recherche ne vous satisfait pas, cherchez-vous à un autre mot ?

14 - Cela vous amuse-t-il de passer d'un mot à l'autre pour trouver ce que vous cherchez ?

15 - Un dictionnaire, ça sert à

- bien écrire
- connaître l'orthographe
- augmenter son vocabulaire

- mieux parler la langue
- mieux connaître le sens des mots
- autre fonction :

16 - Selon vous, faut-il apprendre à utiliser un dictionnaire ?

17- Si oui, vous a-t-on appris à l'utiliser ?

18 - Si on vous a appris à l'utiliser, dites quand, où et comment.

N.B. Les questions posées sont en grande partie reprises de : *Enquête : l'usage du dictionnaire*, article de Amr Helmy Ibrahim et Michèle Zalessky, paru dans *Lexiques, Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*, août-septembre 1989.



TEST DE VOCABULAIRE

LEXIQUE : Quelle est la signification textuelle des termes soulignés ?

(Les passages proposés sont extraits de *Le lys dans la vallée* (H. de Balzac - 1836)

- 1 - émigration
- 2 - chevaleresque
- 3 - précepteur
- 4 - régisseur
- 5 - industries
- 6 - friables
- 7 - impertinence
- 8 - dot
- 9 - neigeux
- 10 - despotisme
- 11 - se tapir
- 12 - lassitude
- 13 - pomme
- 14 - estime
- 15 - parcimonie
- 16 - indulgence
- 17 - probité
- 18 - glaive
- 19 - tyrannie
- 20 - pâture

Réponses :

1 =

Passages extraits de *Le lys dans la vallée* par le CD. ROM « Discotext 1 »
à l'entrée des mots soulignés :

Quoique les dix années d'émigration et les dix années de l'agriculteur eussent influé sur son physique, il subsistait en lui des vestiges de noblesse. Le libéral le plus haineux, mot qui n'était pas encore monnayé, aurait facilement reconnu chez lui la loyauté chevaleresque, les convictions immarcescibles...

Je suis aussi le précepteur de Jacques, la gouvernante de Madeleine. Ce n'est rien encore. Je suis intendant et régisseur. Vous connaîtrez un jour la portée de mes paroles quand vous saurez que l'exploitation d'une terre est ici la plus fatigante des industries.

Si je volais d'un bout du salon à l'autre pour lui ramasser son mouchoir, elle ne me disait que le froid merci qu'une femme accorde à son valet. Obligé de l'observer pour

reconnaître s'il y avait en son cœur des endroits friables où je pusse attacher quelques rameaux d'affectation, je vis en elle une grande femme sèche et mince, joueuse, égoïste, impertinente comme toutes les Listomère chez qui l'impertinence se compte dans la dot.

Je ne saurais vous exprimer quelles angoisses pressaient mon âme, alors aussi facile à s'épanouir qu'à se contracter, quand en entrant, je me disais : comment va-t-il me recevoir ? Quelle anxiété de cœur me brisait alors que tout à coup un orage s'amassait sur ce front neigeux ! C'était un qui-vive continu. Je tombai donc sous le despotisme de cet homme.

Je voulais vivre et attendre l'heure du plaisir comme le sauvage épie l'heure de la vengeance ; je voulais me suspendre aux arbres, ramper dans les vignes, me tapir dans l'Indre ; je voulais avoir pour complices le silence de la nuit, la lassitude de la vie, la chaleur du soleil, afin d'achever la pomme délicieuse où j'avais déjà mordu.

Je connus alors l'envie du vol, ces crimes rêvés, ces épouvantables rages qui sillonnent l'âme et que nous devons étouffer sous peine de perdre notre propre estime. Les souvenirs des cruelles méditations, des angoisses que m'imposa la parcimonie de ma mère, m'ont inspiré pour les jeunes gens la sainte indulgence de ceux qui, sans avoir failli, sont arrivés sur le bord de l'abîme comme pour en mesurer la profondeur. Quoique ma probité, nourrie de sueurs froides, se soit fortifiée en ces moments où la vie s'entrouvre et laisse voir l'aride gravier de son lit, toutes les fois que la terrible justice humaine a tiré son glaive sur le cou d'un homme, je me suis dit : les lois pénales ont été faites par des gens qui n'ont pas connu le malheur.

Notre connaissance intime avait porté ses fruits, il ne se gênait plus avec moi. Chaque jour il essayait de m'envelopper dans sa tyrannie, d'assurer une nouvelle pâturage à son humeur.



TEST DE CORRECTION GRAMMATICALE

LES APPAREILS A SOUS

Dans les coins d'ombre de chaque boutique, ou presque, se cache des machines lumineuses et bruyantes qui attendent son client comme une proie. Elles semblent bien inoffensif bien que, en fait, ce sont des monstres qui mordent comme des serpents, nuisibles comme eux, car les conséquences à la longue de leur influence sur la jeunesse. En général, si un jeune, un jour, pour essayer, glissera leur argent dans l'appareil, il sera pris au piège. Pourquoi ? L'impression, sans doute, de montrer sa force contre la machine qui lui fascinera. Tandis qu'en réalité, les machines avalent les pièces de monnaie en un clin d'œil et rapporte rien. Mais, comme au fond de soi-même, sans en avoir conscience, les jeunes prient pour que la machine perd ce duel, ils espèrent toujours retrouver la fortune ou limiter les dégâts. Ce qui les entraînera à continuer de jouer et payer parce qu'ils veulent qu'à la fin la machine les obéit. Certaines personnes utilisent ces machines comme ils prendraient une drogue, à la recherche de l'oubli du monde. D'autres en profitent de ce commerce.

Soulignez les erreurs de langue de ce texte et numérotez les en marge.

Proposez ci-dessous pour chacune d'elles l'expression correcte appropriée.



MORPHOLOGIE : IDENTIFIER LES FORMES SOULIGNEES

(Les passages proposés sont extraits de *Le lys dans la vallée* (H. de Balzac - 1836)

- 1 - comprendrez
- 2 - comprendriez
- 3 - qu'
- 4 - reverdissent
- 5 - impunément
- 6 - mettez
- 7 - y
- 8 - en
- 9 - que
- 10 - ou
- 11 - aurais plié
- 12 - eût compris
- 13 - avais fini
- 14 - en
- 15 - retrouvais
- 16 - avait été
- 17 - devint
- 18 - que
- 19 - se soit fortifiée
- 20 - où

EXTRAITS DE DISCOTEXT 1

Vous comprendrez cette délicieuse correspondance par le détail d'un bouquet, comme d'après un fragment de poésie vous comprendriez Saadi. Avez-vous senti dans les prairies, au mois de mai, ce parfum qui communique à tous les êtres l'ivresse de la fécondation, qui fait qu'en bateau vous trempez vos mains dans l'onde, que vous livrez au vent votre chevelure, et que vos pensées reverdissent comme les touffes forestières ? Une petite herbe, la flouve odorante, est un des plus puissants principes de cette harmonie voilée. Aussi personne ne peut-il la garder impunément près de soi. Mettez dans un bouquet ses lames luisantes et rayées comme une robe à filets blancs et verts, d'inépuisables exhalations remueront au fond de votre cœur les roses en bouton que la pudeur y écrase.

Son habillement était celui du campagnard en qui les paysans aussi bien que les voisins ne considèrent plus qu' la fortune territoriale. Ses mains brunies et nerveuses attestaient qu'il ne mettait de gants que pour monter à cheval ou le dimanche pour aller à la messe. Sa chaussure était grossière.

Non, dans les noires dispositions où me mettait le malheur, j'aurais plié le genou, j'aurais baisé ses brodequins, j'y aurais laissé quelques larmes, et je serais allé me jeter dans l'Indre.

Pendant le dîner je remarquai, dans la dépression de ses joues flétries et dans certains regards jetés à la dérobée que ses élancements expiraient à la surface. En le voyant, qui ne l'eût compris ?

J'avais fini par entendre en elle des remuements d'entrailles causés par une affection qui voulait sa place. Sans argent, adieu les soirées. J'avais écrit à ma mère de m'en envoyer ; ma mère me gronda, et ne m'en donna pas pour huit jours. A qui donc en demander ? Et il s'agissait de ma vie ! Je retrouvais donc, au sein de mon premier grand bonheur, les souffrances qui m'avaient assailli partout ; mais à Paris, au collège, à la pension, j'y avais échappé par une pensive abstinence, mon malheur avait été négatif ; à Frapesle il devint actif ; je connus alors l'envie du vol, ces crimes rêvés, ces épouvantables rages qui sillonnent l'âme et que nous devons étouffer sous peine de perdre notre propre estime. Les souvenirs des cruelles méditations, des angoisses que m'imposa la parcimonie de ma mère, m'ont inspiré pour les jeunes gens la sainte indulgence de ceux qui, sans avoir failli, sont arrivés sur le bord de l'abîme comme pour en mesurer la profondeur. Quoique ma probité, nourrie de sueurs froides, se soit fortifiée en ces moments où la vie s'entrouvre et laisse voir l'aride gravier de son lit, ...



DEUG -1- LETTRES MODERNES - U.V. LANGUE FRANÇAISE 1 - PARTIEL 2 -
11/3/96

Constitution en binôme d'un **dossier langue** comprenant

A : 5 fiches lexicales

B : 5 fiches grammaticales + la photocopie d'une composition littéraire réalisée en partiel

A - FICHES LEXICALES

Chaque fiche concerne 1 mot du vocabulaire spécifique des études littéraires qui vous était inconnu ou mal connu et que vous avez découvert depuis le début du cursus universitaire. Vous réaliserez 1 fiche autonome par mot.

Vous indiquerez sur chaque fiche :

1) le corpus de la distribution du mot (citation des phrases où vous l'avez rencontré avec les références précises de chaque emploi).

2) les propriétés morphologiques, syntaxiques, sémantiques de ce terme que vous apprennent les dictionnaires (référence à signaler) et qu'il vous semble utile de mémoriser.

3) le ou les termes que vous utilisiez auparavant dans cet emploi (aucun mot : possible) et les informations techniques auxquelles ce nouveau terme est lié, qui vous manquaient auparavant (réseau conceptuel du terme).

4) les mots de la même famille que vous avez appris en même temps,
+ les mots ou expressions pouvant prendre place dans le même paradigme - avec les nuances d'emploi,
+ les termes les plus souvent associés dans la distribution fonctionnelle de ce terme.

B - FICHES GRAMMATICALES

Chaque fiche concerne une erreur de langue que vous avez répétée dans vos écrits de compositions littéraires. Vous réaliserez une fiche par erreur.

Vous indiquerez pour chaque erreur :

1) 1 exemple-type de l'erreur et la formulation correcte qui lui correspond

2) l'identification de cette erreur :

- son classement (morphologie / syntaxe / sémantique),

- son explication : les propriétés grammaticales non prises en compte dans ce discours - les « illusions » grammaticales et leur origine.

3) les autres réalisations de ce même type d'erreur dans ce devoir et dans les autres devoirs où elle se rencontre : c'est le corpus des occurrences engendrées par cette « illusion grammaticale », avec leurs références précises et leur classement pour les variantes.

4) l'ensemble des 5 fiches sera accompagné de la photocopie du devoir où ces erreurs sont présentes — (devoir contenant le plus d'erreurs de langue parmi les dernières compositions) — avec la fréquence de cette erreur (nombre des occurrences de cette erreur / nombre total des erreurs de langue).



OUVRAGES CITES EN REFERENCE DANS LA PARTIE
DU DOSSIER LANGUE : FICHES LEXICALES

Dictionnaire général du français - Delagrave

Dictionnaire encyclopédique de la langue française - Hachette

Dictionnaire Littré

Dictionnaire Quillet

Larousse : *Petit Larousse* - *Grand Larousse* - *Grand Larousse de la Littérature* - *Grand*

Larousse Universel - Thesaurus Larousse : *Des idées aux mots, des mots aux idées* -

Dictionnaire étymologique et historique du Français Larousse - *Dictionnaire Universel*

des Littératures Larousse - *Dictionnaire historique, thématique et technique des*

Littératures

Lexis

Robert : *Petit Robert* - *Grand Robert* - *Robert méthodique* - *Dictionnaire des synonymes*

et des contraires - Usuel Robert : *Le dictionnaire des anglicismes*

Trésor de la langue française - Gallimard

Dictionnaire du XIX^e et XX^e - Klincksieck

Dictionnaire de l'ancien français

Dictionnaire étymologique du français - Picoche

Dictionnaire étymologique de la langue française - Bloch et Wartburg

Dictionnaire de linguistique - Mounin

Dictionnaire de critique littéraire - Gardes-Tamine - Hubert

Dictionnaire de poésie et de rhétorique - Morier

Dictionnaire des difficultés du français - Colin

Dictionnaire des structures du vocabulaire savant

Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage - Ducrot - Todorov

Dictionnaire de didactique des langues - Galisson - Coste

Encyclopédie Bordas - Le logos - Bordas

Encyclopédie des connaissances actuelles - éd. Ph. Auzou

Vocabulaire du commentaire de texte - Larousse

Vocabulaire de l'analyse littéraire - Bergez - Géraud - Robrieux

Vocabulaire de la stylistique - Mazaleyrat - Molinié

Les figures de style - Bacry

Les figures de style - Suhamy

Les procédés littéraires - Gradus

Les figures du discours - Fontanier

Précis d'analyse littéraire - Patillon

La stylistique aux concours - coll. Unichamp - éd. Champion

Analyse du discours narratif - Gourdeau

Les grands courants de la critique littéraire - Gengembre

Éléments de linguistique pour le texte littéraire - Maingueneau

Introduction à la vie littéraire du Moyen-âge - Badel

Le grand atlas des littératures

Les études littéraires - Rohou

Guide pratique de la poésie traditionnelle sous l'égide des Arts et Lettres de France

(éd. Les presses du Montcil)

S/Z - Barthes

Figures I - Figures III - Genette

Code du français courant - Bonnard

Procédés annexes d'expression - Bonnard

Réussir le commentaire stylistique - Theron

La coordination - Antoine

Réussir le DEUG de Lettres Modernes

Organibac - Français 1

Orthographe pratique - Nathan 1980

Méthodes et techniques - Nathan-lycée

Français bac 2^e-1^{re}-Terminale - Hachette



OUVRAGES CITES EN REFERENCE DANS LA PARTIE
DU DOSSIER LANGUE : FICHES GRAMMATICALES

Grammaire du français classique et moderne - Wagner -Pinchon

Grammaire du français contemporain - Chevalier

Grammaire méthodique du français - Riegel - Pellat - Rioul

Grammaire textuelle du français - Weinrich

Introduction à la phonétique du français - Carton

La Grammaire - Gardes-Tamine

La grammaire d'aujourd'hui – Arrivé – Gadet - Galmiche

La grammaire nouvelle à l'école - Court

La grammaire pour tous -Bescherelle

La nouvelle grammaire du français - Dubois- Lagane

Le bon usage - Grévisse



SONDAGE SUR LES ACTIVITÉS GRAMMATICALES DE L'ANNÉE

Evaluation du 26/4/96 - U.V. Langue française

Au choix

NOM -Prénom :

ou

Note du 1^{er} partiel ?

1 - Avez-vous l'impression d'avoir progressé dans l'étude de la langue ?

a - OUI - sur quels points en particulier ?

b - NON - pourquoi selon vous ?

c - OUI et NON - quel est l'aspect positif ? l'aspect négatif ?

Réponse :

2 - Est-ce que les fiches de révision vous ont été : utiles ? inutiles ?

Faut-il les :

a - supprimer ? pourquoi ?

b - conserver ? pourquoi ?

c - modifier ? en quoi ?

3 - Qu'y-a-t-il à réformer au déroulement :

des cours ?

des TD ?

des partiels ?

4 - Pensez-vous que des exercices sur logiciels seraient utiles - inutiles pour mieux maîtriser :

les accords

les conjugaisons

les pronoms

les prépositions

5 - Autres observations :



UN OBJET DE PLUS POUR DES EXERCICES : LA STRUCTURE D'UNE PHRASE COMPLEXE

Au début de l'année 1997-1998, il a été demandé aux étudiants de rédiger 20 phrases, chacune d'elle comportant un « objet » grammaticalement défini, à souligner, rétribué d'un point :

- les 5 premières proposant un exemple de : pronom ; déterminant ; adverbe ; préposition ; conjonction de coordination
- les 5 suivantes illustrant une fonction de : complément d'objet ; complément de nom ; attribut ; épithète ; complément d'agent
- les 10 suivantes incluant des propositions subordonnées : 1 relative ; 2 complétives ; 7 circonstancielles différentes dont la relation de sens était à préciser pour chacune

La distribution des scores obtenus par 126 étudiants a été la suivante :

- moins de 10 : 100 étudiants (79, 4 % du public)
- 10-11-12 : 20 étudiants (15, 8 % du public)
- 13 et plus : 6 étudiants (4,8 % du public)

Ce sondage a nettement montré que les demandes d'exemples de propositions subordonnées pouvaient rarement être satisfaites. Le public de 1998-1999 a manifesté un égal désappointement devant les mêmes tâches. Evidemment, tout un chacun, du moment qu'il s'exprime en français, possède la grammaire « intériorisée » des usages de la langue, et des diverses propositions subordonnées. Toutefois, il est reconnu que la compétence de lecture, de textes d'argumentation en particulier, est relativement liée à la précision de l'analyse syntaxique des phrases complexes. Il ne serait, par conséquent, pas inutile de proposer, dans le programme de « français : libre service », des exercices d'entraînement à ce qui se nommait naguère : *l'analyse logique*, éclairée, cependant, de quelques repères de la *Grammaire textuelle du français* de H. Weinrich, par exemple.

Le public des étudiants de l'année 1997-1998 n'a, du reste, pas rejeté complètement, ensuite, les exercices de syntaxe qui ont constitué les activités les plus nombreuses des séances de Travaux dirigés. En fin d'année, il leur a été demandé d'évaluer sur une échelle allant de 0 à 5 « l'utilité » et « l'intérêt », entre autres, des cours délivrés. Parmi les 81 étudiants ayant répondu de façon anonyme, 61 ont attribué 5 à « l'utilité » de la grammaire présentée, et 42 ont attribué 5 à son « intérêt », alors que pour l'étude du lexique, ils n'ont été que 31 à attribuer 5 à son « utilité », et 16 à attribuer 5 à son « intérêt »... Ces réponses inattendues signifieraient-elles, sans suspicion de complaisance (avec un « *peut mieux faire* » en appréciation du cours sur le lexique), que l'allergie à la grammaire ne serait pas incurable ?

COMPARAISON DE PUBLICS ETUDIANTS DE DEUG1-LETTRES MODERNES : ANNEES 1995-1996 ET 1998-1999

A partir de l'année 1996-1997, la semestrialisation des enseignements n'a plus laissé le temps d'entretenir avec les étudiants de DEUG 1-Lettres Modernes un dialogue « formel » régulier, à travers des sondages et des tests. Toutefois, le questionnaire général de rentrée distribué en septembre 1998 permet d'observer des traits communs aux groupes d'étudiants de 1995-1996 et de 1998-1999, malgré quelques variations.

DU PROFIL DE GROUPE DE 1995-1996 A CELUI DE 1998-1999... : LES TRAITS CONSTANTS

La configuration linguistique du public

Au premier cours de l'année 1998-1999, les étudiants doublant leur année de DEUG 1 étant, pour la plupart, absents, le public qui a répondu au questionnaire anonyme de rentrée (101 personnes) s'est présenté ainsi :

- étudiants créolophones unilingues natifs : 32
- étudiants bilingues natifs (créole – français) : 31
- étudiants francophones unilingues natifs : 32
- autre première langue parlée : le malgache (1), le comorien (2), l'allemand et l'anglais (1), le danois (1), l'italien (1)²².

Les étudiants bilingues représentent donc 67,3 % du public, d'après ces premières réponses. Parmi les étudiants francophones natifs, 8 personnes ont, ensuite, désigné soit le créole, soit le créole et le français comme leur langue la plus « intime ». De fait, 75,5 % du public s'est déclaré bilingue. En 1995-1996, la proportion était de 75 %.

Autre trait constant, la moitié de ce public acquiert un autre type « d'intimité linguistique » que celle de la prime enfance : 52 personnes sur 98, et c'était 48,6 % du groupe en 1995-1996.

L'appartenance socioprofessionnelle des familles des étudiants

L'appartenance socioprofessionnelle des familles des étudiants a peu varié entre 1995-1996 et 1998-1999 dans la mesure où les catégories socioprofessionnelles sous-représentées et sur-représentées par rapport aux classifications de l'INSEE sont les mêmes. Même si les catégorisations de l'INSEE sont discutables au regard de la réalité socio-économique de La Réunion, elles fournissent au moins des repères identiques entre 1995-1996 et 1998-1999 pour tenter d'apprécier des transformations éventuelles du profil socio-économique des familles du public de DEUG 1-Lettres Modernes. Bien qu'une

22. Les trois étudiants venus à La Réunion dans le cadre des programmes Erasmus ne seront pas « pris en compte » dans les calculs statistiques, mais leur présence est à noter car elle enrichit les échanges « méta-linguistiques », entre autres, du cours de Langue française.

centaine de réponses ne permette pas de tirer des conclusions généralisables à la société réunionnaise, on remarque, comme constante, que « les nouveaux étudiants », engagés dans des études universitaires alors que leurs parents n'ont pas, vraisemblablement, une telle formation, sont bien présents (les enfants d'artisans et d'employés représentent encore près de 20 % du public). Les parents pour qui les étudiants ne mentionnent pas de profession avoisinent les 20 % également.

Le projet professionnel des étudiants

L'enseignement est la carrière à laquelle se destine la majorité des étudiants, ce projet de vie professionnelle est aussi fréquent qu'en 1995-1996 : il est formulé par 60 % des réponses des étudiants.

La série du baccalauréat dont l'étudiant est titulaire

En 1995-1996, on notait que 77 % des étudiants étaient titulaires d'un bac littéraire, série « L », alors que 12,8 % venaient d'un bac ES, 2 % d'un bac S, 6,7 % d'un bac STT et 0,6 % d'un bac professionnel F.

À la rentrée de l'année 1998-1999, on note que 75,5 % des étudiants sont titulaires d'un bac littéraire, série « L » et 9 % d'un bac ES, 3 % d'un bac S, 6,2 % d'un bac STT et 2 % d'un bac professionnel F.

Les notes obtenues à l'Epreuve Anticipée de Français du bac (E.A.F.)

En 1998-1999, la distribution des notes déclarées — ou non — à l'épreuve de français est proche de celle des notes du public de 1995-1996 :

NOTE OBTENUE A L'EAF	ANNEE 1995-1996	ANNEE 1998-1999
< 10	39 %	25,5 %
10 – 11 – 12	37,5 %	38,7 %
13 et +	23,5 %	21,4 %

Si les notes inférieures à 10 semblent moins fréquentes en 1998-1999, le nombre élevé de non-réponses (14,2 %) ne permet pas de conclure à un « meilleur cru »... Comme en 1995-1996, il n'est pas possible d'établir une hiérarchie quelconque au vu des notes déclarées par ces groupes, selon la première langue parlée :

NOTE OBTENUE A L'EAF	CREOLOPHONES	FRANCOPHONES	BILINGUES
Moins de 10	8	8	9
10 – 11 – 12	16	11	11
13 et +	7	8	6
Non-réponses	1	5	8
Total	32	32	34

La relation entre la note obtenue à l'EAF et l'estimation d'une compétence globale en français

En revanche, on retrouve, en 1998-1999, une relation forte entre la note déclarée à l'épreuve de français du bac et l'auto-évaluation des étudiants en réponse à la question : vous estimez-vous bon en français ? En effet, parmi les étudiants ayant déclaré une note à l'EAF, 46 s'estiment « bons » en français, soit 54 %. Ce groupe est composé pour 20 %, d'étudiants ayant obtenu moins de 10, pour 40 %, d'étudiants ayant obtenu 10 ou 11 ou 12 et pour 40 %, d'étudiants ayant obtenu 13 ou plus. Inversement, 23 étudiants s'estiment « pas bons » en français, soit 27 % de l'ensemble du groupe qui a déclaré une note à l'EAF, et ces réponses proviennent majoritairement, à 65 %, d'étudiants n'ayant pas obtenu 10/20 à cette épreuve écrite.

Comme en 1995-1996, l'estimation de la compétence globale ne montre pas des variations aussi fortement marquées selon la première langue parlée par le sujet.

NOTE OBTENUE A L'EAF	ESTIMATION DE LA COMPETENCE GLOBALE EN %	
	BON	PAS BON
< 10	20	56,5
10 - 11 - 12	40	30,5
13 et +	40	13
TOTAL	100	100

L'auto-évaluation des compétences techniques en français

Les domaines techniques de sécurité et d'insécurité linguistiques sont les mêmes d'un groupe au suivant. C'est encore en orthographe et en vocabulaire général que les assurances d'être « bon » sont déclarées le plus fréquemment, et en grammaire, en vocabulaire littéraire que l'insécurité est la plus grande. Les réponses des étudiants de 1998-1999 et de 1995-1996 se distribuent ainsi :

« BON » EN	GRAMMAIRE	ORTHOGRAPHE	VOCABULAIRE GEN.	VOCABULAIRE LITT.
1998-1999 (98 personnes)	19 %	42 %	43 %	14 %
1995-1996 (146 personnes)	12 %	53 %	31 %	9 %

On constate pourtant une différenciation marquée selon la première langue parlée, qui n'apparaissait pas d'après les réponses des étudiants de l'année 1995-1996, (ce qui sera analysé plus loin au titre des variations du profil des groupes).

Enfin le sentiment d'être « bon » en français ne signifie pas qu'on se sente bon dans les quatre compétences techniques (une seule exception), de même que le sentiment d'être « pas bon » en français ne veut pas dire qu'on se perçoive faible dans les quatre compétences techniques (une seule exception, aussi). La sécurité linguistique

« globale » renvoie à de multiples configurations d'évaluation des compétences partielles, tout comme l'insécurité linguistique :

	SL « GLOBALE » (44 personnes)	IL « GLOBALE » (29 personnes)
COMPETENCES	le niveau est jugé « bon »	le niveau est jugé « faible »
dans 4 domaines	1 fois	1 fois
dans 3 domaines	13 fois	0 fois
dans 2 domaines	19 fois	8 fois
dans 1 domaine	4 fois	8 fois
dans aucun domaine	7 fois	12 fois

En outre, avec les mêmes évaluations partielles, certains étudiants se sentent « bons » et d'autres « pas bons » en français. C'est le cas, par exemple, d'étudiants se situant comme « moyens » aux quatre compétences partielles : 4 se sentent « bons » en français, et 3 se sentent « pas bons »...

La lecture, clef de la réussite en français

C'est toujours, avant tout, *en lisant beaucoup, énormément...* qu'on devient bon en français de l'avis de la majorité des étudiants : pour 80 % du groupe de 1995-1996, et pour 63 % du public de 1998-1999. *Le travail* reste la première condition de la réussite pour 23 % des étudiants de 1998-1999 (pour 24 % en 1995-1996). Notons que Stephen King et Higgins Clark, les auteurs les plus lus par les lycéens de Terminales de la région parisienne, font leur entrée au palmarès des auteurs préférés, cités 1 fois et 2 fois en 1998-1999... A l'instar des lycéens interrogés par C. Baudelot et M. Cartier, on cite encore Coehlo (5 fois), Brontë, Christie, Mahmoody, Steel, Steinbeck. Mais les goûts exprimés restent classiques et les préférences vont, à 80 %, aux grands auteurs des programmes scolaires.

Ce qui déplaît le plus dans le cours de français : la grammaire

Les attraits du français ne se modifient pas, sauf qu'une nouvelle réponse apparaît : ce qui plaît le plus dans les cours de français ? *les filles...* Outre cet hommage rendu au public majoritairement féminin des études de Lettres, la littérature continue à séduire plus que la grammaire, qui demeure ce qui déplaît le plus dans le cours de français, pour 41 % des étudiants. A la rentrée universitaire de l'année 1995-1996, c'était le ressourçoir de 43,6 % des étudiants.

Les représentations de la grammaire

Les catégories établies en 1995-1996 rendent également compte des conceptions de la grammaire énoncées par le public de 1998-1999. Les réactions subjectives sont aussi vives à la question : que représente pour vous le mot grammaire ?

l'ennui – la galère – du travail !!! – difficultés, enfance malheureuse, problèmes avec les parents – des heures de lignes à copier – l'enfer...

DU PROFIL DU PUBLIC DE 1995-1996 A CELUI DU GROUPE DES ETUDIANTS DE 1998-1999 : QUELQUES VARIATIONS

Les effectifs

Bien qu'il soit prématuré, avant la proclamation des résultats de la session de septembre, de se prononcer sur les effectifs de l'année 1998-1999, l'assemblée de rentrée semble compter moins d'étudiants que l'année précédente. Or, en 1997-1998, les étudiants inscrits à l'examen de DEUG 1 Lettres Modernes, à la session de juin, étaient 161, tandis que les étudiants inscrits à la session de juin 1996 étaient 180. La diminution des effectifs, par rapport au groupe de référence, n'a pas altéré les traits principaux de la photographie du public étudiant de Lettres Modernes. Toutefois quelques modifications du profil sont à noter.

La distribution des profils linguistiques des étudiants selon l'appartenance socioprofessionnelle des familles

La distribution des profils linguistiques est légèrement différente de l'année 1995-1996 en ce sens que le public créolophone natif est plus représenté en 1998-1999 :

- créolophones natifs : 32,6 % en 1998-1999 (et 26,3 % en 1995-1996)
- bilingues natifs (créole et français) : 31,6 % en 1998-1999 (et 37,8 % en 1995-1996)
- francophones natifs : 32,6 % en 1998-1999 (et 34,4 % en 1995-1996)
- autres : 3 % en 1998-1999 (et 1,4 % en 1995-1996)

On note, en parallèle, une variation de la configuration sociolinguistique de ce public : le sous-ensemble regroupant les catégories socioprofessionnelles parmi lesquelles aucune famille n'est déclarée créolophone ou bilingue (35, 5 % des réponses en 1995-1996) se réduit en 1998-1999 aux catégories de : militaires, policiers, gendarmes et P.D.G (5 % du public). Pour toutes les autres catégories socioprofessionnelles, il apparaît au moins une famille créolophone ou bilingue. Bien qu'un sondage auprès de 100 personnes ne soit pas représentatif des stratifications sociolinguistiques de la société réunionnaise, une observation se confirme nettement : la première langue parlée en famille ne constitue pas un indicateur de l'appartenance socioprofessionnelle des parents de ce public étudiant de Lettres Modernes. Le bilinguisme familial est une pratique qui peut se rencontrer dans presque tous les milieux sociaux représentés au sein de ce groupe en 1998-1999, bien que la fréquence de cet usage diffère en fréquence d'un milieu à un autre.

La compétence globale déclarée : se sentir « bon » en français ou non

On constate que moins nombreux sont les étudiants qui se sentent « pas bons » en français : ils étaient 36,4 % du public de 1995-1996, et sont 30,6 % du public de 1998-1999. Peut-être cette remarque est-elle à lier à la diminution des effectifs : une partie de ceux qui ne se sentaient pas « bons » en français aurait-elle préféré ne plus tenter sa chance en Lettres Modernes ?

Les compétences partielles et la première langue parlée

Si le profil général du public reste analogue entre 1995-1996 et 1998-1999, en ce sens que les domaines techniques où s'éprouvent la sécurité et l'insécurité linguistiques sont identiques, on remarque toutefois une variation dans les auto-évaluations des compétences partielles selon la première langue parlée.

PREMIERE LANGUE PARLEE	GRAMMAIRE EN %			VOCABULAIRE GENERAL EN %		
	B	M	F	B	M	F
Créole (32 personnes)	18,7	62,5	18,7	37,5	53	9,3
Créole et français (34 personnes)	23,5	67,6	8,8	44	50	5,8
Français (32 personnes)	15	59	25	53	43,7	3,1

PREMIERE LANGUE PARLEE	ORTHOGRAPHE EN %			VOCABULAIRE LITTERAIRE EN %		
	B	M	F	B	M	F
Créole (32 personnes)	43,7	50	6,3	12,5	56,2	31,2
Créole et français (34 personnes)	47	47	5,8	11,7	67,6	20,5
Français (32 personnes)	37,5	40	21,8	21,8	59,3	18,7

Les réponses du groupe des étudiants bilingues natifs se démarquent de celles des autres groupes et de celles des étudiants bilingues de l'année 1995-1996. Ils sont beaucoup plus nombreux à exprimer une sécurité linguistique en grammaire (23,5 %) alors qu'ils n'étaient que 7 % du groupe en 1995-1996. Les francophones natifs sont, au contraire, les plus nombreux à exprimer une insécurité linguistique en grammaire (25 %) et en orthographe (21,8 %). En revanche, ils sont davantage sécurisés en vocabulaire, qu'il s'agisse du vocabulaire général (53 %) ou littéraire (21,8 %).

Cette différenciation se reconduit dans la réponse à la question : qu'est-ce qui vous déplaît le plus dans le cours de Français ? C'est, avant tout, la grammaire, mais pour 50 % des francophones natifs, pour 43,7 % des créolophones natifs et pour seulement 29,4 % des bilingues natifs.

Ce constat ne remet pas en cause les domaines d'élection de la SL et de l'IL, toutefois il incite à examiner de plus près les estimations d'une compétence globale en Français d'après la première langue parlée déclarée.

Les écarts entre les réponses des groupes constitués d'après le profil linguistique sont minimes par rapport aux écarts creusés par les « tranches » des notes obtenues à l'épreuve anticipée du baccalauréat :

PREMIERE LANGUE PARLEE	ESTIMATION DE LA COMPETENCE GLOBALE EN %			
	BON	PAS BON	MOYEN	NON-REPNSES
Créole (32 personnes)	40,6	37,5	15,6	6,2
Créole et français (34 personnes)	47	29,4	17,6	5,8
Français (32 personnes)	50	25	18,7	6,2

S'estompe également la différenciation soulignée ci-dessus dans la relation à la grammaire de la langue qui n'apparaît pas, ici, être d'un poids décisif pour le vécu global de la relation au français. En effet, si les estimations de la compétence globale sont mises en parallèle avec les estimations de la compétence en grammaire, l'insécurité linguistique grammaticale ne semble pas entraîner un sentiment d'insécurité linguistique globale. La concordance est plus évidente entre la sécurité linguistique en vocabulaire général et la sécurité linguistique globale.

PREMIERE LANGUE PARLEE	ESTIMATION DES COMPETENCES EN %		
	BON EN GRAMMAIRE	BON EN COMPETENCE GLOBALE	BON EN VOCABULAIRE GENERAL
Créole (32 personnes)	18,7	40,6	37,5
Créole et français (34 personnes)	23,5	47	44
Français (32 personnes)	15	50	53

Ces réponses dessinent les mêmes tendances que celles des étudiants de 1995-1996 :

PREMIERE LANGUE PARLEE	ESTIMATION DES COMPETENCES EN %		
	BON EN GRAMMAIRE	BON EN COMPETENCE GLOBALE	BON EN VOCABULAIRE GENERAL
Créole (39 personnes)	10,2	33,3	25,6
Créole et français (56 personnes)	7	41	33,9
Français (51 personnes)	19,6	45	33,3

En guise de conclusion...

Le sentiment de « bien-être » dans la langue n'a donc pas, régulièrement, une commune « mesure » avec le vécu des confrontations techniques ciblées ici, qui correspondent surtout à des exigences scolaires.

D'une part, ce dernier tableau rappelle que les calculs ne tiennent pas compte de la compétence orale en français et du goût pour la littérature; ces variables ne figurent pas au nombre des composantes « chiffrées » de la relation à la langue bien qu'elles participent de son vécu. Or les notes déclarées à l'épreuve orale du baccalauréat sont, en général, supérieures à celles obtenues à l'écrit. Même si cet oral tient plus du « préfabriqué » que du « spontané », et qu'il évalue davantage les acquis de critique littéraire que l'utilisation orale de la langue, une bonne note à cette prestation apporte, sans doute, du baume au cœur...

D'autre part, cette présente étude n'entre pas dans l'intimité linguistique du public et s'arrête aux aspects professionnels de l'usage du français écrit. Mais il est évident que la relation à toute langue inclut des composantes « psychologiques », les unes patentes, les autres enfouies, tantôt actives, tantôt passives.

Au seuil des études de Lettres — l'étude des Belles Lettres, comme on disait naguère — et le jour où, pour la première fois, ces jeunes étudiant(e)s prennent place dans un amphithéâtre de l'Université, une frange du public s'annonce « bon en français », à la barbe des décomptes pointillistes et technicistes qui suivront... Restons-en, pour conclure, à cette composante, plutôt heureuse, de la relation au français des étudiants de Lettres d'une île bilingue...



2

REMARQUES PRÉALABLES À L'ORGANISATION D'UN LIEU DE TRAVAIL AUTONOME : « FRANÇAIS : LIBRE-SERVICE »

- LES CHOIX LOGISTIQUES : LES OUTILS
DISPONIBLES
- LES CONFIGURATIONS DE TRAVAIL EN
« LIBRE-SERVICE »
- LA RELATION DIDACTIQUE INSTAURÉE
PAR UN LOGICIEL ET LES PROBLÈMES
COGNITIFS POSÉS PAR LES NOUVEAUX
MÉDIAS

QUELQUES PROBLÈMES TECHNIQUES, ORGANISATIONNELS, DIDACTIQUES LIÉS À DES PROPOSITIONS D'ÉQUIPEMENT INFORMATIQUE²³

Le recours à « l'informatique » pour aménager un service de soutien pédagogique aux activités grammaticales s'explique d'abord par quelques « idées » et/ou constats de départ :

- Chaque année des étudiants viennent demander dans quels livres ils peuvent s'entraîner à des exercices de grammaire prolongeant ceux des Travaux Dirigés. Or les ouvrages à leur conseiller, contenant des exercices avec les corrigés, sont plutôt rares, car il est exclu (sécurité linguistique oblige...) de les renvoyer à des manuels de collègue.
- L'outil informatique permet de créer des exercices « sur mesure » en relevant les erreurs de langue trouvées dans les compositions écrites des étudiants : on obtient une description des grammaires intériorisées d'étudiants « réels » et non « virtuels ».
- L'enseignant bénéficie de « fenêtres » de dialogue qui permettent un guidage relatif de la réflexion.
- Assez fréquemment les exercices proposés en Travaux Dirigés sont saisis sur traitement de texte ; il est envisageable de les laisser ensuite à la disposition des étudiants en « libre-service ».
- Enfin les efforts de plusieurs enseignants s'associeraient pour affronter « en équipe » le rapport à la norme du français écrit d'un public nombreux ; il ne peut guère y avoir que des solutions collectives dans ce domaine, médiatisées par les machines...

Mais avant de lancer un projet qui demande, pour le démarrage, du temps et de l'énergie, on a préféré s'enquérir de ce qui existait dans le même genre... Quels sont les apports transmissibles de l'expérience ? Ils n'ont pas été de l'ordre de statistiques assurant,

23. Ce texte reprend, en partie, le rapport d'une mission accordée par l'AUPELF-UREF en janvier 1997 dans le cadre du programme « Insécurité Linguistique » du réseau : *Sociolinguistique et dynamique des langues en contact*, UPRESA 6058 du CNRS.

chiffres à l'appui, les progrès d'écriture des étudiants ; ils ont attiré l'attention sur des précautions à prendre : bien que le travail des étudiants soit envisagé dans « l'autonomie », cette autonomie suppose un amont et un aval bien organisés auparavant, dont on peut, ici, esquisser quelques aspects de la gestion.

Même si on suppose résolus les problèmes de financement de l'équipement de salles informatiques, restent les questions du choix des logiciels et/ou didacticiels à installer, celles de leurs conditions d'utilisation par le public étudiant, celles des profits didactiques qu'en tireront les usagers. Ces trois niveaux de questionnement sont imbriqués, mais ils seront abordés ci-dessus dans cet ordre de présentation, et d'un point de vue concret, en fonction des données recueillies après un début d'exploration du domaine (l'option « Apple » prédominant à la Faculté des Lettres).

LES CHOIX LOGISTIQUES : LES OUTILS DISPONIBLES

A chaque objet d'apprentissage ou de perfectionnement, on pourrait penser qu'il correspond une gamme de produits finis comme sur le marché du livre. Or dans le domaine de l'amélioration de la maîtrise du français et de sa pratique grammaticale telle que nous l'avons définie précédemment, les produits finis semblent assez peu nombreux. Toutefois il existe des produits « à finir » si bien que s'établit une première distinction dans les choix d'outils : outils fermés et outils ouverts.

LES OUTILS FERMÉS

Pour une auto-évaluation de la pratique usuelle de la langue écrite

Deux logiciels proposent des exercices auto-corrigés sur les régulations fondamentales du français. Le premier CD-ROM *Autographe* n'est pas conçu pour un public universitaire, mais ce didacticiel permettrait à des étudiants se sentant particulièrement en insécurité linguistique de s'essayer d'abord sur un programme

d'orthographe et de syntaxe simple qui montrerait qu'ils n'en sont quand même plus au B-A BA, ou qui, exceptionnellement, pourrait raviver des souvenirs lointains.

Le second, *Les bases du français écrit*, est moins strictement orthographique. Il est conçu clairement comme un outil d'auto-évaluation, propose de répondre dans un temps limité (à fixer par l'utilisateur), enregistre des scores et se présente sous forme ludique et parfois imagée avec un Sphinx comme partenaire. Il pourrait constituer avec *Autographe* un niveau 1 de test d'auto-évaluation.

Enfin, des étudiants qui utilisent un traitement de textes peuvent s'aider de correcteurs orthographiques, par exemple du *Correcteur 101* pour le traitement de texte *Word*. Voilà encore une ressource pour l'auto-correction de la langue à ne pas négliger et à intégrer dans les pratiques.

Pour un fonds d'informations grammaticales et/ou lexicales : les banques de données

Les banques de données ne rendent pas directement service à l'auto-correction, mais donnent accès à des informations grammaticales et/ou lexicales fondamentales et peuvent être le support de travaux de recherche de tous niveaux. Le *CD-ROM Robert*, version électronique du dictionnaire Grand Robert de la langue française - avec des compléments grammaticaux tels que les tableaux des conjugaisons des verbes - constitue une banque de données instrumentales de la langue. Il comporte une banque de données textuelles accessible par un service de « recherche - multicritères » qui fournit des citations d'auteurs incluant les mots « interrogés ». Mais la banque de données textuelles la plus importante est celle du *CD-ROM Discotext 1*, contenant l'intégralité des œuvres les plus connues des grands auteurs du XIX^e siècle, lesquelles peuvent être analysées aussi du point de vue linguistique. Elle contient 300 œuvres (« 546 textes ») écrits ou publiés entre 1827 et 1923 par plus de 100 auteurs différents, soit près de 35 millions de mots-occurrences. C'est une source vive pour alimenter un menu de réflexion « grammairiale et sémantique », étayé par des citations d'auteurs illustrés.

LES OUTILS OUVERTS

Ce sont des logiciels du type « hypertexte » qui donnent la possibilité à l'utilisateur de créer des exercices de son choix à partir des

structures, des fenêtres de dialogue et des liens de navigation pré-programmés. Ces outils ont permis des expériences suivies d'enseignement assisté par ordinateur concernant directement la maîtrise grammaticale de la langue, à la Faculté des Lettres de l'Université Libre de Bruxelles, et à l'Ecole de Français Moderne de l'Université de Lausanne, notamment. Les deux hypertextes utilisés ont comme point commun d'avoir été conçus par des experts informaticiens en tenant compte des besoins formulés par leurs collègues enseignants de français, qui ont réalisé, sur ces supports, des didacticiels.

Sur le premier « hypertexte », *Hyperprof*, (Université Libre de Bruxelles) « tourne » un programme long : *L'Accord du participe passé*, s'adressant d'abord à des étudiants de la Faculté des Lettres - et un programme : *Le français scientifique* s'adressant d'abord aux étudiants de la Faculté des Sciences. Le premier traite un des problèmes reconnu prioritaire par les étudiants du DEUG 1 de Lettres dans leur pratique de la langue écrite. Le second vise à l'étude du contenu sémantique du lexique transversal aux textes scientifiques : les articulations logiques (inter-phrastiques et intra-phrastiques), outils de l'argumentation, y sont bien ciblées. Ces produits peuvent être utilisés selon une progression pédagogique.

Avec le second hypertexte, *Questionnaire* (Université de Lausanne) ont été réalisés plusieurs programmes plus courts, ciblant les points délicats de l'acquisition du français pour un public de Français Langue Etrangère. Ces difficultés propres du français – intralinguistiques – ont été relevées par une équipe d'enseignantes de *L'Ecole du Français Moderne* pour faire l'objet d'un entraînement particulier. Parmi ces travaux certains sont susceptibles d'apports pour les objectifs prioritaires, en niveau 1.

Outre ces didacticiels déjà conçus avec ces « hypertextes », il existe d'autres « hypertextes » pour produire d'autres didacticiels, par exemple, *4 D First* sur lequel les étudiants en cursus de formation pour l'enseignement du Français Langue Etrangère de la Faculté de Lettres de Tours apprennent à concevoir et réaliser des exercices pour leurs publics futurs. Ce serait un outil supplémentaire pour fabriquer des programmes sur mesure.

L'attrait et l'efficacité d'un lieu de travail autonome viennent de la multiplicité des exercices proposés et de leur variété. Même la phase d'ouverture d'un tel lieu requiert la possibilité du choix. L'achat de quelques didacticiels commercialisés est un investis-

sement nécessaire au départ. Ensuite l'on pourrait penser que l'usage d'un seul et unique hypertexte est suffisant. Mais chaque hypertexte a des potentialités différentes, ce qui diversifie les types d'exercices demandés et les commodités de leur fabrication. Là encore le choix de supports variés est souhaitable.

LES CONFIGURATIONS DE TRAVAIL EN « LIBRE-SERVICE »

On pourrait supposer qu'il n'y a qu'une forme de travail en « libre-service » par association d'idées avec le fonctionnement du « libre-service » commercial. Il n'en est rien...

L'expérience de plusieurs années d'enseignement assisté par ordinateur de l'Université de Bruxelles et celle de l'Ecole de Français Moderne de Lausanne permettent de brosser une typologie de configurations de travail autonome selon les publics concernés et les objectifs visés. L'organisation du Centre de Documentation Audio-visuelle de la Faculté des Lettres, et en particulier, de l'auto-formation « langues en libre-service », informe également sur les possibilités de fonctionnement d'un tel type de lieu. L'encadrement technique et l'encadrement pédagogique sont à prévoir simultanément.

L'encadrement technique

Il va de soi que l'accès aux salles, l'ouverture et la fermeture des portes sont sous le contrôle d'un personnel de service. De même la maintenance est sous l'autorité d'une personne qualifiée. Pour les problèmes de mise en marche et de déroulement technique des programmes, il est utile de prévoir des fiches simples sur support papier (plastifiées, une pour chaque machine) et/ou des affichettes explicatives apposées au-dessus des machines. Mais la présence d'un « moniteur » capable d'intervenir sur demande précise est encore une meilleure solution. En tout cas il convient qu'une personne organise « l'emploi du temps » de la salle, avec réservation nominative des machines, prêt éventuel de documents d'accompa-

gnement à l'utilisation des logiciels, distribution et prise en retour de fiches de travail ou d'observations selon ce que prévoit l'encadrement pédagogique.

L'encadrement pédagogique

Le travail peut ne pas être « encadré hors machine » : pour un public salarié qui n'assiste pas aux cours et pour un public qui prépare les examens pendant les vacances, certains cours de la Faculté de Sciences de l'Université Libre de Bruxelles sont disponibles sur ordinateur. Il s'agit pratiquement d'un enseignement « alternatif » à celui proposé à la majorité du public.

A mi-chemin entre l'enseignement « alternatif » et l'enseignement « intégré », on se contente d'indiquer l'existence d'un lieu de travail « informatique » à un public étudiant en incitant « simplement » à s'y rendre. A l'Ecole de français moderne de Lausanne on a alors constaté que la fréquentation du lieu n'était pas massive. Cependant à la Faculté des Sciences de Bruxelles les étudiants qui vont réviser leurs examens avec des programmes d'exercices corrigés mis à leur disposition sont nombreux.

Certains enseignants associent plus étroitement les travaux sur ordinateur « en libre-service » aux activités de leurs cours : pour préparer des séances de Travaux Dirigés à la Faculté des Sciences de Bruxelles, ou en prolongement du Cours à l'Ecole de Français Moderne de Lausanne. A Lausanne, des exercices disponibles en « libre-service » entrent à présent dans les tâches requises par tel ou tel enseignant. Les étudiants ont la possibilité de les réaliser quand ils le veulent. Ils ont, par exemple, un quota d'exercices à choisir dans une ou plusieurs séries proposées. Comme la salle permet également des travaux sur cassettes audio, sur cassettes vidéo, sur livres, le classement et le rangement des supports d'exercices désignés par des cotes sont une nécessité absolue comme pour n'importe quelle banque de prêt. On a donc une configuration de travail autonome « semi-dirigé » et il se produit que certains étudiants débordent du cadre imposé, même s'ils ne gagnent pas des points à comptabiliser pour obtenir des crédits (équivalents à des unités de valeur ou à des modules, validant des acquis).

Pour le projet précis concernant les étudiants de DEUG 1 dont l'insécurité linguistique a été repérée sur quelques points prioritaires, un encadrement pédagogique semble nécessaire dont la forme est à

définir en relation avec les cours et travaux dirigés des enseignants de Langue Française et de Techniques d'Expression. On peut envisager une auto-évaluation de départ des étudiants pour fixer des repères et préconiser des itinéraires, comme cela se passe à la Faculté des Lettres de Bruxelles pour les étudiants de première année. Ou encore une évaluation de départ d'après laquelle établir des groupes de « niveau » pour les séances de Travaux Dirigés. Ensuite le travail autonome peut être conçu comme préparatoire à... ou comme prolongement à... ou comme soutien de...

Enfin il sera important d'interroger encore les étudiants sur leur rapport au travail devant les machines et avec tel ou tel programme, pendant la première année d'utilisation de ce « libre-service » au moins. Est-il attrayant ? ou seulement utile ? ou ni l'un ni l'autre ?

Les observations des effets du nouveau rapport à la grammaire, dans les pratiques et les représentations seront à nouveau mesurables en termes de « sécurité »/« insécurité » linguistiques. Les bilans de fonctionnement orienteront les productions à venir, les modifications de gestion du lieu, l'ouverture et/ou l'extension de ce lieu à d'autres publics étudiants. La phase expérimentale nécessite donc des modalités d'enquête qui entrent dans l'accompagnement pédagogique mais renvoient également aux dispositions de l'encadrement « technique ».

LA RELATION DIDACTIQUE INSTAURÉE PAR UN LOGICIEL ET LES PROBLÈMES COGNITIFS POSÉS PAR LES NOUVEAUX MÉDIAS

Les échanges avec les conceptrices et réalisatrices des programmes produits selon *Hyperprof* et *Questionnaire*, les communications et débats qui ont animé les journées de l'ASDIFLE²⁴ en janvier 1997 sur le thème *Multimédia et FLE* ont posé le problème de la construction d'une compétence linguistique – ou du savoir, de façon plus générale – à travers l'usage des nouvelles technologies.

24. ASDIFLE : Association pour la Diffusion du Français Langue Etrangère.

Quelles sont les activités cognitives sollicitées par ces outils ? Il n'est pas lieu d'entrer ici dans cette interrogation bien trop importante de l'épistémologie des connaissances selon les media qui les véhiculent. Sa mention indique seulement un dernier axe de réflexion, inéluctable à toute intervention didactique, en même temps qu'elle introduit à de nouvelles précautions, à ne pas négliger dans un programme d'équipement informatique.

Les démarches des logiciels particuliers

Chaque « fabricant » d'exercices adopte une démarche d'enseignant par rapport à un apprenant auquel il s'adresse pour un objectif ciblé. On ne pourra donc pas comparer à un même étalon deux constructions de pratiques orientées vers des finalités différentes : la vérification des acquis d'usage ou l'incitation à la réflexion linguistique, par exemple.

Autographe (4 tomes regroupant 21 dialogues sur le mode : prétest, exploration, entraînement) comme *L'accord des participes passés* (30 leçons d'une durée moyenne de 45 minutes) proposent un tour complet et autonome d'une question à des niveaux divers. Les exercices de *Les bases du Français* et de *Questionnaire* balaient les erreurs les plus saillantes et les plus fréquentes de la pratique du français standard. Le bilan d'efficacité des itinéraires proposés proviendra des remarques des étudiants et de leurs critiques à l'emploi de ces didacticiels.

Les potentialités de démarches des hypertextes

Là encore il est difficile d'évaluer ces potentialités avant d'avoir fabriqué des exercices, d'avoir mesuré leurs commodités et leurs contraintes. *L'accord des participes passés* accompagne les 500 exercices de paratextes importants auxquels on peut – ou non – se reporter. *Hyperprof* pourrait engranger un « cours » de grammaire où renvoyer l'étudiant.

Dans *Questionnaire* une aide à la question est fournie sous formes d'indices à prendre en compte. Une explication succincte des réponses incorrectes ou un complément d'information à la réponse correcte constituent un paratexte juste approprié à chaque question. L'étudiant est guidé pas à pas. A ressources techniques différentes, modalités de réflexion autres.

Problèmes cognitifs : les risques et les gains par rapport à l'insécurité linguistique

Le tête à tête avec la machine et le statut de l'erreur au clavier, l'incitation à la performance accompagnée de scores auto-évaluatifs, la multiplication des entraînements et surtout le retour à des exercices de base impossibles à programmer en cours ou en TD, la prise en compte des « illusions grammaticales » des sujets, autant de bonnes raisons qui poussent à l'aménagement de ce lieu de travail. Toutefois les journées de l'ASDIFLE se sont ouvertes par un exposé de mise en garde de C. Beslile, sur *Enjeux et limites des multimédias* repérant les écueils éventuels de la navigation au gré des écrans.

Nous n'en retiendrons ici qu'un exemple : la présentation parcellaire, éclatée du savoir qui pose le problème de la cohérence de sa construction par le sujet. Quand il a été observé que l'insécurité linguistique est aussi liée à l'atomisation de la représentation de la langue, non envisagée comme fonctionnement de système mais poussière de détails, cette mise en garde attire la vigilance sur une nécessaire élaboration :

- d'une présentation d'ensemble des différents domaines au menu proposé ci-dessus²⁵ : grammaire et pratique usuelle de la langue écrite - grammaire de référence et grammaire intériorisée - grammaire et sémantique - grammaire et analyse méta-linguistique,
- d'une présentation de l'architecture de chaque domaine où les différents itinéraires proposés sont caractérisés dans une progression d'apprentissage,
- du descriptif global de l'itinéraire avec ses excursions et ses variantes possibles.

Mais quelle sera, ensuite, la navigation « autonome » des étudiants ? On devra être attentif à leurs observations sur cette configuration pour tenter d'évaluer les incidences de ce mode de perfectionnement en français sur leur rapport sécurisé/insécurisé à la langue.

Evidemment, s'ouvre là un champ de recherche étendu, même s'il ne s'agit que de proposer un programme restreint de

25. Comme il a été suggéré, p. 55, mais cette proposition est modulable ; pour un nouvel exercice ayant trait à la lecture autant qu'à l'écriture, cf. annexe, p. 86.

pratiques grammaticales prioritaires, déjà ciblées, destinées à un public précis. Ceci implique un travail d'équipe, dont les modalités restent à définir. Ce travail est toutefois préalable à des extensions futures du projet « français : libre-service » à la Faculté des Lettres, qui prendraient place dans une perspective « d'aide à la réussite » des étudiants de l'an 2000...



TABLE DES MATIÈRES

1

QUELQUES COMPOSANTES DE LA RELATION AU FRANÇAIS D'ÉTUDIANT(E)S DE DEUG 1 – LETTRES MODERNES

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE	11
PORTRAIT DU GROUPE : QUELQUES ATTRIBUTS DE LA RELATION AU FRANÇAIS	13
LES DONNÉES OBJECTIVES	13
La première langue parlée	13
La première langue parlée et l'appartenance socio-professionnelle de la famille	14
La première langue parlée et les résultats à l'épreuve écrite du bac de français (EAF)	17
Les résultats à l'issue des examens du DEUG 1, sessions de juin et de septembre 1996	18
LES DONNÉES SUBJECTIVES	21
Quelle est la langue la plus intime ?	21
Quel est votre projet professionnel ?	21
Vous estimez-vous bon en français ? oui non	22
Être bon en français ou non, compétences partielles et compétence globale	24
Comment devient-on bon en français ?	25
LES COMPÉTENCES TECHNIQUES : DES CONDUITES D'IL ET DE SL AUX PERFORMANCES OBSERVÉES...	29
LES COMPÉTENCES TECHNIQUES DÉCLARÉES	29
Pour l'ensemble du groupe	29

Les différenciations du groupe _____	30
Comparaison des domaines d'IL et de SL : qu'est-ce qui vous gêne particulièrement... ? _____	31
CONDUITES ET REPRÉSENTATIONS EN IL ET EN SL _____	32
Les représentations du mot « grammaire » _____	32
La fréquentation du dictionnaire _____	34
Les performances en grammaire et en vocabulaire... vérification d'IL et SL ? _____	36
LES ILLUSIONS GRAMMATICALES, COLLECTIVES ET PERSONNELLES _____	40
LES CONNAISSANCES GRAMMATICALES APPROXIMATIVES : LES CONJUGAISONS _____	41
LES ILLUSIONS GRAMMATICALES ATTENDUES : LES GRAPHIES DE L'ORAL, LES HOMOPHONES _____	42
LES ILLUSIONS REPÉRÉES PAR L'AUTO-CORRECTION EXPLICITÉE _____	44
Les difficultés de repérage du domaine grammatical _____	44
Les illusions grammaticales : les fausses règles _____	47
LES DÉILLUSIONS GRAMMATICALES : LES ACTES MANQUÉS DE L'ÉCRITURE _____	49
LES IGNORANCES GRAMMATICALES _____	52
PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES _____	53
BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE _____	59
ANNEXES _____	63

2

REMARQUES PRÉALABLES À L'ORGANISATION D'UN LIEU DE TRAVAIL AUTONOME : « FRANÇAIS : LIBRE-SERVICE »

QUELQUES PROBLÈMES TECHNIQUES, ORGANISATIONNELS, DIDACTIQUES LIÉS À DES PROPOSITIONS D'ÉQUIPEMENT INFORMATIQUE _____	97
LES CHOIX LOGISTIQUES : LES OUTILS DISPONIBLES _____	98
LES OUTILS FERMÉS _____	98
Pour une auto-évaluation de la pratique usuelle de la langue écrite _____	98
Pour un fonds d'informations grammaticales et/ou lexicales : les banques de données _____	99
LES OUTILS OUVERTS _____	99
LES CONFIGURATIONS DE TRAVAIL EN « LIBRE-SERVICE » _____	101
L'encadrement technique _____	101
L'encadrement pédagogique _____	102

LA RELATION DIDACTIQUE INSTAURÉE PAR UN LOGICIEL ET LES	
PROBLÈMES COGNITIFS POSÉS PAR LES NOUVEAUX MÉDIAS _____	103
Les démarches des logiciels particuliers _____	104
Les potentialités de démarches des hypertextes _____	104
Problèmes cognitifs : les risques et les gains par rapport à l'insécurité linguistique _____	105