

Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales

Isabelle Gauvin

Université du Québec à Montréal

Joël Thibeault

Université de Regina

Pour citer cet article :

Gauvin I. & Thibeault J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales . Scolagram n°2.

En ligne : [http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?](http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=item&cid=20:deux&id=219:pour-une-didactique-integree-de-l-enseignement-de-la-grammaire-en-contexte-plurilingue-quebecois-le-cas-des-constructions-verbales&Itemid=536)

[option=com_flexicontent&view=item&cid=20:deux&id=219:pour-une-didactique-integree-de-l-enseignement-de-la-grammaire-en-contexte-plurilingue-quebecois-le-cas-des-constructions-verbales&Itemid=536](http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=item&cid=20:deux&id=219:pour-une-didactique-integree-de-l-enseignement-de-la-grammaire-en-contexte-plurilingue-quebecois-le-cas-des-constructions-verbales&Itemid=536)

Résumé :

Cet article traite de la pertinence d'une didactique intégrée des langues pour l'enseignement de la grammaire du français langue d'enseignement en contexte plurilingue. Des interactions verbales d'élèves québécois lors d'une tâche de correction d'erreurs portant sur la construction transitive indirecte du verbe *téléphoner* sont révélatrices de leur répertoire plurilingue, principalement intra- et, dans une moindre mesure, interlinguistique. L'analyse de ces réflexions métalinguistiques suggèrent que :

- (1) Le jugement de grammaticalité pour détecter et corriger les erreurs **téléphoner Valérie* et **la téléphoner* s'effectue à partir de la langue que maîtrise les élèves, ce qui les amène à accepter plus d'une fois sur cinq la construction transitive directe, construction acceptée dans le registre familier du français québécois;
- (2) Les élèves recourent parfois à une équivalence entre le français et l'anglais pour justifier leur correction. Malgré leur occurrence limitée, ces interventions témoignent du fait que la deuxième langue apprise à l'école peut spontanément servir d'appui à la réflexion métalinguistique de certains élèves.

Il semble qu'un enseignement grammatical intégré pourrait avantageusement induire cette réflexion intra- et interlinguistique au profit du français langue d'enseignement. Une didactique intégrée devrait aussi offrir aux élèves un enseignement explicite des outils analytiques que sont la phrase de base et les manipulations syntaxiques afin de leur permettre de mettre au jour le fonctionnement des langues mises en perspective les unes avec les autres et de mieux comprendre la variation intra- et interlinguistique de certaines constructions verbales, mais également d'autres notions grammaticales.

Mots-clés :

Didactique intégrée, contexte plurilingue, enseignement, apprentissage, grammaire, langue, français langue d'enseignement, construction verbale, jugement de grammaticalité, outil analytique

Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales

Isabelle Gauvin

Université du Québec à Montréal

Joël Thibeault

Université de Regina

Les populations scolaires des écoles québécoises affichent une diversité linguistique qui ne cesse de croître. Ainsi, les élèves du Québec se construisent un répertoire linguistique composite, à la confluence du français langue d'enseignement (FLens), de l'anglais, langue seconde (AL2) dont l'apprentissage commence dès la première année du primaire, des potentielles autres langues d'origine des élèves et des variations intralinguistiques de ces langues. Bien que cette hétérogénéité linguistique soit indéniable, nombreux sont les chercheurs à remarquer que l'école peine encore à reconnaître le bagage de connaissances plurielles qui caractérisent les apprenants qui la fréquentent ; pourtant, selon plusieurs (Cummins, 1979; Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013; Hamers, 2005), il pourrait servir de tremplin à la construction de connaissances solides en français.

Le but de cet article est de discuter, comme d'autres avant nous (Falempin et David, 2012; De Pietro, 2006; 2014; Forel, 2014), la pertinence d'une didactique intégrée des langues qui tient compte de la réalité plurilingue des élèves pour l'enseignement de la grammaire en FLens au Québec. Après avoir précisé comment nous envisageons le plurilinguisme, la didactique intégrée et l'enseignement de la grammaire en contexte québécois ([section 1](#)), nous nous appuyons sur une partie des résultats d'une recherche qui vise à identifier des « passerelles » dans l'enseignement du FLens et de l'AL2¹ pour illustrer notre propos ([section 2](#)). Enfin, nous précisons ce que nous entendons quand nous nous référons à l'enseignement de la grammaire en FLens dans une perspective intégrée en contexte plurilingue, plus particulièrement pour l'enseignement des constructions verbales ([section 3](#)).

1 - L'enseignement grammatical au Québec

Les didacticiens du Québec reconnaissent généralement deux finalités complémentaires et non hiérarchisées à l'enseignement de la grammaire : d'une part, il vise la bonification des productions langagières, orales et écrites, des élèves ; d'autre part, il leur permet de comprendre le fonctionnement des systèmes par l'entremise desquels s'actualise le français dans sa variété standardisée (Chartrand, 2012; 2016). Or, nombreux sont les apprenants qui, pour des raisons multiples et de différents

1 *Savoirs grammaticaux du français et de l'anglais : identification de « passerelles » dans ces savoirs pour la classe de français langue d'enseignement et d'anglais langue seconde au Québec*, CRSH Développement savoir, 2013-2015 (74 722\$). Isabelle Gauvin, professeure à l'Université du Québec à Montréal, est la chercheuse principale.

ordres, arrivent sur les bancs d'école avec des connaissances du français qui n'appartiennent pas à la variation de cette langue qui est valorisée par l'enceinte scolaire. D'autres connaissent carrément d'autres idiomes, dont l'anglais, et l'enseignement de la grammaire, pour satisfaire les deux objectifs qu'il s'est fixés, ne peut se permettre de faire fi de ce bagage de connaissances linguistiques hétérogènes.

1.1 - Le plurilinguisme : des langues et des normes en interaction

Depuis les travaux phares de Cummins (1979; 2000; 2009), qui postulent l'existence d'une interdépendance entre les langues qui composent le répertoire langagier de l'individu, nous savons que l'apprentissage linguistique est fonction des connaissances de l'apprenant dans les langues qu'il connaît déjà. Ce postulat permet donc d'envisager l'apprentissage des langues, premières et secondes, en termes de « passages, de continuités et de circulations interlinguistiques » (Sabatier, 2008, p.122), et encourage la mise en contraste du fonctionnement des langues connues par l'élève en classe.

Parallèlement, certains didacticiens (Auger, 2013; Romian et Treignier, 1985; Vargas, 1996) ont pour leur part proposé des avenues pédagogiques qui encouragent la prise en considération des variations intralinguistiques qui caractérisent les langues connues par les élèves. De manière générale, il s'agit donc de faire émerger les connaissances de l'apprenant à l'égard de la langue de l'école, de reconnaître qu'elles peuvent être teintées des normes qu'il utilise à l'extérieur de l'enceinte scolaire et de les modeler pour qu'elles deviennent davantage conformes aux conventions qui doivent être adoptées par l'apprenant en milieu éducatif.

Si, en regard de ses normes écrites, le français du Québec est fort similaire à celui des autres pays de la francophonie, il accuse, à l'oral, plusieurs particularités d'ordres syntaxique, lexical et phonologique qui peuvent influencer sur l'apprentissage du français de l'école. Il comporte en outre bon nombre de registres, du plus familier au français québécois standard, qui s'intégreront eux aussi au répertoire langagier de l'élève. Il devient dès lors difficile de faire fi du bagage linguistique pluriel qu'il développe, celui-ci renvoyant fréquemment à de nombreuses variations intralinguistiques acquises avant même son arrivée à l'école. Dans cette optique, nous argüons donc que l'enseignement de la grammaire, lequel vise notamment l'appréhension des normes et des régularités qui sont propres au français de l'école (Chartrand, 2016), doit tenir compte du répertoire langagier des élèves, aussi hétérogène soit-il.

Et ce répertoire langagier se voit, dès son entrée à l'école, enrichi d'une seconde langue, l'anglais. En effet, l'enseignement de l'AL2 est prescrit dès la première année du primaire au sein du réseau des écoles francophones de la province². L'anglais est donc la seconde langue commune, avec le français, à tous les élèves québécois.

Ainsi, nous situons nos travaux dans le cadre de la didactique intégrée des langues telle que proposée par Roulet (1980). Cette approche nous semble pertinente puisque nous envisageons le plurilinguisme des élèves québécois dans une perspective intralinguistique (parce qu'ils connaissent diverses variations des normes du français) et interlinguistique (parce qu'ils évoluent dans un milieu scolaire caractérisé par la circulation entre le FLens et l'AL2 dès leur entrée à l'école). Bien que de nombreuses

2 Au Québec, la scolarisation des enfants est majoritairement en langue française. Toutefois, la province dispose aussi d'un réseau d'écoles anglophones, accessible uniquement à une minorité d'enfants en vertu de la *Charte de la langue française*.

langues soient répertoriées à l'école québécoise, nous focaliserons sur les langues y étant enseignées obligatoirement : le français et l'anglais.

1.2 - La didactique intégrée des langues en FLens

L'approche intégrée des langues vise à rapprocher la didactique d'une langue première³ (pour nous, le FLens) à celle d'une langue seconde (pour nous, l'AL2), et ce, en axant l'enseignement de la langue non seulement sur les différences entre systèmes linguistiques, mais aussi sur leurs similarités (Roulet, 1980). Si la didactique intégrée des langues aspire à une intégration des didactiques des deux langues, notamment en ce qui concerne la terminologie grammaticale et les programmes d'enseignement (Wokush, 2008; De Pietro, 2014), elle devrait, entre autres, contribuer à favoriser la compréhension du fonctionnement de la langue d'enseignement (Roulet, 1980).

La didactique intégrée est l'approche que nous retenons car, en plus de s'intéresser à un nombre limité de langues ou de variétés présumément connues par tous les élèves, elle s'appuie principalement sur la langue d'enseignement (Candelier, 2007) et permet de tenir compte de la réalité plurilingue des élèves dans ses perspectives intra- et interlinguistiques. Elle présente également un double avantage : en plus de considérer le plurilinguisme des élèves, elle contribue à le développer, comme le souligne Wokush (2008) :

Puisque les différentes langues et variétés d'un individu sont en contact et s'influencent réciproquement, et que chaque langue enseignée ou présente dans la classe (pour autant qu'elle soit prise en compte) peut et doit alors contribuer à développer ce plurilinguisme, on considère que la réponse didactique à ces nouveaux défis consiste en une approche décloisonnée de l'enseignement des langues, une didactique *intégrée*. (p.12)

La didactique intégrée des contenus grammaticaux que nous proposons au cœur de ce texte, qui a pour objectif la prise en compte et le développement du bagage linguistique des élèves, s'appuiera sur le cadre de référence en vigueur au Québec, celui de la grammaire pédagogique moderne pour l'enseignement du FLens.

1.3 - La grammaire pédagogique moderne en FLens pour une didactique intégrée

Pour appuyer l'élève dans son apprentissage du français de l'école, le ministère de l'Éducation québécois adoptait, à la fin des années 1990, une nouvelle transposition didactique pour l'enseignement grammatical : la grammaire pédagogique moderne (par exemple, Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999/2011).

Délaissant une vision de la langue qui ne trouve son ancrage que dans la sémantique, ce paradigme positionne l'analyse de la phrase en son centre et base la description de ses constituants, les groupes de mots, en fonction de leurs comportements syntaxiques. Cet accent mis sur la syntaxe a d'ailleurs permis l'émergence d'outils analytiques : la phrase de base (P = sujet + prédicat + (complément de phrase)

3 Le terme « langue première » est de Roulet (1980) et nous le reprenons dans cette section tel quel. Toutefois, nous préférons le terme « langue d'enseignement », notamment en raison l'hétérogénéité linguistique des élèves québécois, tous les élèves n'ayant pas le français comme langue première.

(Chartrand et al., 1999/2011), un modèle de référence théorique qui permet l'analyse et la production d'une myriade de phrases en français, et les manipulations syntaxiques (déplacement, remplacement, ajout et effacement), des tests que l'élève peut utiliser de façon méthodique pour faire émerger les propriétés syntaxiques de l'unité linguistique qui suscite chez lui un questionnement (Boivin et Pinsonneault, 2008). Prenons l'exemple de la construction verbale pour illustrer une transposition didactique proposée par la grammaire pédagogique moderne.

En grammaire pédagogique moderne, les verbes et leur construction sont abordés dans une perspective syntaxique. On reconnaît plusieurs types de verbes transitifs. D'une part, si le verbe accepte la présence d'un groupe nominal (GN), on dira que le verbe est transitif direct (par exemple, *chercher ses clés*)⁴ et que le GN occupe la fonction de complément direct (CD). L'élève, pour identifier la fonction syntaxique de CD, peut alors recourir à une manipulation de remplacement par l'un des pronoms conjoints *le, la, les* ou *en*, qu'il mettra en position préverbale (*les chercher*). Il pourra aussi tenter de remplacer le groupe de mots par les pronoms *quelqu'un* ou *quelque chose*, en position postverbale (*chercher quelque chose*). D'autre part, si le verbe se construit à l'aide d'un groupe prépositionnel (par exemple, *téléphoner à un ami*), le verbe est dit transitif indirect, et ce groupe prépositionnel (Gprép) occupe la fonction de complément indirect (CI). Pour identifier la fonction de CI, l'élève peut remplacer le Gprép par *lui, leur, y* ou *en*, qu'il mettra avant le verbe (*lui téléphoner*), ou encore par *à quelqu'un, à quelque chose*⁵ ou *quelque part*, à la suite du verbe (*téléphoner à quelqu'un*). Le recours à la phrase de base peut également s'avérer pertinent pour l'analyse du GV, dont l'ordre canonique des constituants est V + GN + Gprép. Lorsque ces compléments verbaux sont réalisés sous la forme d'un pronom situé avant le verbe (*Xavier les cherche* et *Sandrine lui téléphone*), la reconstruction de la phrase de base (*Xavier cherche ses clés* et *Sandrine téléphone à un ami*) permet de replacer le complément dans sa position postverbale « de base » et de voir ainsi si le pronom conjoint avait initialement été choisi adéquatement.

Comme le ministère de l'Éducation du Québec ne donne aucune indication précise quant au cadre de référence pour l'enseignement de la grammaire de l'AL2, et parce que notre proposition en est une pour la didactique du FLens, nous inscrirons nos propositions dans le cadre de la grammaire pédagogique moderne. Nous parlerons des limites de ce positionnement conceptuel dans la discussion du présent article.

2 - Une recherche pour illustrer la pertinence d'une didactique intégrée en contexte plurilingue

Étant donné que le but annoncé de l'article est de discuter la pertinence d'une didactique intégrée des langues qui tient compte de la réalité plurilingue des élèves pour l'enseignement de la grammaire en FLens au Québec, nous nous appuyerons sur des données d'une recherche récente pour soutenir notre proposition.

4 Les phrases subordonnées complétives et les groupes du verbe infinitifs (Chartrand et al. 1999/2011) peuvent également être des compléments directs du verbe. Nous ne traiterons pas ces réalisations du complément direct ici.

5 Il pourra aussi s'agir d'une préposition autre que *à*.

2.1 - Un mot sur la recherche

Les données présentées ici sont issues d'une recherche qui vise à identifier des « passerelles » dans les savoirs grammaticaux du français et de l'anglais pour la classe de FLens et d'AL2 au Québec. Pour y parvenir, nous avons récolté les interventions verbales d'élèves, interventions audiocaptées lors de la réalisation d'une tâche de correction d'erreurs effectuée en dyade. Les élèves devaient repérer les erreurs d'un texte, discuter de la correction, s'entendre en cas de litige et les corriger. L'analyse de l'ensemble de leur réflexion métalinguistique nous a conduits à identifier la pertinence d'effectuer certaines « passerelles » pour l'enseignement de notions grammaticales en FLens et en AL2, notamment pour ce qui est de la construction verbale, dont celle du verbe *téléphoner*.

Le texte présenté aux élèves renfermait notamment les deux phrases suivantes : (1) **Quand j'ai bien travaillé à l'école, papa et maman me laisse parfois téléphoner Valérie (...)* et (2) **Alors, dimanche, Valérie n'a pas été puni et j'ai pu la téléphoner*⁶. Dans la première phrase, on note l'absence de la préposition *à*, nécessaire à la construction du verbe *téléphoner* en français standard, tandis que dans la deuxième, on retrouve le pronom *la*, qui remplace un GN qui occupe la fonction de CD, que les participants doivent corriger en le remplaçant par *lui*, qui remplace un Gprép dont la fonction est CI. Les discussions que les élèves ont eues autour des constructions **téléphoner Valérie* et **la téléphoner* sont des interventions métalinguistiques, reflet de leur réflexion métalinguistique.

Au total, nous avons enregistré les discussions de 28 dyades d'élèves de 5e année (10-11 ans) et 26 dyades d'élèves de 4e secondaire (15-16 ans)⁷. L'ensemble des interventions verbales a fait l'objet d'une transcription en verbatim ; pour cet article, nous nous sommes concentrés exclusivement sur les interventions des élèves du secondaire ayant trait à la construction du verbe *téléphoner*. En ce sens, la présente analyse de données se veut donc une étude cas portant sur des données partielles de la recherche. Cette étude de cas, centrée sur une construction verbale précise, contribuera à illustrer la pertinence d'envisager une didactique intégrée des langues en FLens pour cette notion. En effet, nous verrons que les interventions des élèves à propos du verbe *téléphoner* témoignent qu'une certaine circulation intra- et interlinguistique est présente dans leur réflexion à propos des constructions verbales.

2.2 - Téléphoner, sa construction verbale et son utilisation au Québec

En français standard, le verbe *téléphoner* est transitif indirect ; il se construit donc à l'aide d'un Gprép qui a la fonction de CI (par exemple, *Je téléphone à mon frère*). Le français québécois de registre familier, comme le français de registre familier que l'on retrouve dans d'autres pays de la francophonie (voir Biloa, 2004, p. 58, pour l'exemple du Cameroun), en accepte également un usage transitif direct (par exemple, **Je téléphone mon frère*⁸). Autrement dit, on note actuellement, dans le discours informel

6 Phrases adaptées des premiers paragraphes de la nouvelle *La télé chez Clotaire* (Gosciny et Sempé, 2009).

7 Nous ne disposons d'aucune information détaillée à propos de notre échantillon. Il s'agit de classes ordinaires de FLens en contexte montréalais.

8 Les phrases précédées d'un astérisque indiquent leur agrammaticalité au regard du français standard.

des Québécois, une coexistence des statuts transitifs direct et indirect pour *téléphoner*, alors que le français québécois standard, lui, ne tolère que son emploi transitif indirect.

On peut dès lors se demander si la présence de deux constructions distinctes dans le discours des Québécois teinte les connaissances que développent les élèves du français standard à l'égard de la construction interne de ce verbe. Plus précisément, nous voulions répondre à la question suivante : quelles sont les réflexions métalinguistiques d'élèves québécois à propos de la construction du verbe *téléphoner* ?

2.3 - L'analyse des données

Pour coder les interventions métalinguistiques, nous nous sommes d'abord appuyés sur la grille de Boivin (2014), conçue pour analyser un ensemble d'interventions métalinguistiques chez des élèves qui discutent de la phrase subordonnée relative. Nous y avons toutefois apporté bon nombre de modifications, retenant des catégories de réflexions métalinguistiques qui reflètent davantage notre objet d'étude (tableau 1). Un contrecodage de 10% des interventions métalinguistiques provenant de cinq dyades choisies aléatoirement a mené à un accord interjuge satisfaisant de 85,9 % (Van der Maren, 2004). Le codage a été réalisé à l'aide du logiciel *Atlas.ti*.

Tableau 1 : Catégories pour l'analyse des interventions métalinguistiques des élèves

<i>Jugement de grammaticalité</i>		<i>Adéquat</i>	<i>Implicite</i>		
			Explicite		
		<i>Inadéquat</i>	<i>Implicite</i>		
			Explicite		
<i>Incertain</i>					
<i>Recours à des outils de la grammaire pédagogique moderne</i>	<i>Manipulation syntaxique</i>	<i>Intentionnelle</i>	Conclusion adéquate		
			Conclusion inadéquate		
		<i>Non intentionnelle</i>	Conclusion adéquate		
			Conclusion inadéquate		
	<i>Phrase de base</i>	<i>Reconstruction entière de la phrase</i>	<i>Pertinente</i>	Conclusion adéquate	
				Conclusion inadéquate	
		<i>Non pertinente</i>			
		<i>Reconstruction partielle de la phrase</i>	<i>Pertinente</i>	Conclusion adéquate	
			Conclusion inadéquate		
	<i>Non pertinente</i>				
<i>Métalangage (autre que les manipulations)</i>	<i>Juste</i>	Pertinent			
		Non pertinent			
	<i>Erroné</i>	Pertinent			
		Non pertinent			
<i>Autre commentaire (méta) linguistique</i>		<i>Procédure traditionnelle</i>			
		<i>Passerelle (français-anglais)</i>			
		<i>Analogies</i>			
		<i>Utilisation d'une autre phrase en exemple</i>			

Lors du codage, chaque fois qu'un élève déterminait si la phrase analysée était pour lui conforme ou non aux constructions du français qu'il connaît et maîtrise, il jugeait de sa grammaticalité, et nous codions l'intervention ainsi. Un tel jugement peut être adéquat, si le jugement est le reflet d'une connaissance du français québécois standard (« Parce que tu peux pas dire *téléphoner Valérie*, ça marche pas »). Le jugement peut aussi être explicite, si l'élève déclare clairement qu'une phrase est grammaticale ou non (« ça marche pas », dans le verbatim précédent), ou implicite, si le jugement est sous-entendu, par exemple par la correction d'une phrase en cours de lecture. Nous avons aussi ajouté une catégorie, jugement incertain, s'appliquant aux interventions métalinguistiques où l'élève verbalise son incertitude à l'égard du statut grammatical de l'énoncé (« *Téléphone Valérie? Vraiment? Je sais pas.* »).

Le recours à une manipulation syntaxique dans les interventions peut quant à lui être de deux ordres : intentionnel, lorsque l'élève utilise volontairement la manipulation comme un outil (« Ben non, c'est pas *téléphoner à Valérie*, tu peux pas dire *Il lui téléphone* »), ou non intentionnel, quand l'élève en opère une sans l'utiliser volontairement, explicitement comme un outil (« *Téléphoner Valérie? Je la téléphone? Je téléphone Valérie?* »). Est en outre considérée adéquate l'utilisation d'une manipulation qui incite l'élève à tirer la conclusion correcte, et ce, même si son partenaire le dissuade de l'exactitude de son raisonnement ultérieurement.

Dans leurs interventions métalinguistiques, les élèves sont également susceptibles de faire mention de la phrase de base pour expliquer le choix du pronom préverbal remplaçant le Gprép CI du verbe téléphoner. La reconstruction de la phrase de base pouvait être complète, quand l'élève a reconstruit l'ensemble de la phrase, ou partielle, quand l'élève ne s'est concentré que sur le GV (« C'est lui téléphoner. J'ai pas pu lui téléphoner, à Valérie »). Nous avons ensuite évalué la pertinence du recours à la phrase de base en fonction du problème grammatical à résoudre et de la conformité du résultat obtenu (l'exemple précédent a donc été codé comme étant un recours partiel et pertinent à la phrase de base, et la conclusion tirée est adéquate).

Le métalangage utilisé a été catégorisé selon son exactitude (étiquette adéquate) et sa pertinence (étiquette pertinente pour décrire le phénomène linguistique). Par exemple, le participant qui soutient que **la téléphoner* est correct parce que la est un pronom féminin aura fait usage d'un métalangage adéquat, mais non pertinent dans le présent contexte, car le genre grammatical n'est pas une caractéristique qui influence le choix du pronom qui remplace le Gprép qui occupe la fonction CI en français⁹.

D'autres interventions linguistiques nous paraissaient intéressantes à catégoriser. L'emploi de procédures métalinguistiques empruntées à la grammaire traditionnelle en est un exemple (« Il a téléphoné qui? Il a téléphoné à qui? »). Nous avons également codé les passerelles entre l'anglais et le français (« Parce que ça marche en anglais : *I'm phoning something* »), les analogies, à savoir les comparaisons de la construction du verbe *téléphoner* à celle d'un autre verbe (« C'est téléphoner Valérie, on appelle quelqu'un »), et les recours à d'autres phrases pour expliquer un raisonnement (« *Elle n'a pas pu lui donner sa note. C'est la même chose* »).

Le tableau 2 présente un extrait d'une discussion entre deux élèves ainsi que les codes octroyés pour chacune des interventions verbales.

9 Ce même passage serait également codé « jugement de grammaticalité », « inadéquat » et « explicite ».

Tableau 2 : Extrait d'une discussion et codage

Extrait d'une discussion	Codes octroyés
Élève 1 (lisant) : Téléphone à Valérie (insistance sur à).	Jugement de grammaticalité, adéquat et implicite
Élève 2 : Ben, me laissent téléphoner Valérie.	Jugement de grammaticalité, inadéquat et implicite
Élève 1 : Quand j'ai bien travaillé à l'école, papa et maman me laissent parfois téléphoner à Valérie (insistance sur à).	Jugement de grammaticalité, adéquat et implicite
Élève 2 : Téléphoner Valérie. Moi, je pense qu'il n'y a pas de « à ».	Jugement de grammaticalité, inadéquat et explicite
Élève 1 : Non, il y en a un. Parce que tu ne peux pas dire « téléphoner Valérie ». Ça marche pas.	Jugement de grammaticalité, adéquat et explicite
Élève 2 : Je te téléphone.	Utilisation d'une autre phrase en exemple ¹⁰
Élève 1 : Non je pense pas que /	
Élève 2 : Je téléphone à toi.	Recours PdeB, reconstruction entière et pertinente, conclusion adéquate
Élève 1 : Ouais. Tu peux pas dire « Je téléphone le chirurgien ». Ça marche en anglais, mais pas en français.	Utilisation d'une autre phrase en exemple Passerelle
Élève 2 : C'est comme « appeler ».	Analogie
Élève 1 : Non, c'est pas comme « appeler » parce que « téléphone », c'est un autre verbe. Je pense que ça prend tout le temps un « à ».	Analogie Métalangage juste et pertinent
Élève 1 : Ok.	
Élève 2: Parce que ça marche en anglais : « I'm phoning something ».	Passerelle

2.4 - Présentation des résultats

Il convient de noter que l'une des 26 dyades de 4e secondaire n'a pas abordé la construction du verbe *téléphoner* lors de leur discussion. Comme ils ne semblent pas repérer les erreurs **téléphoner Valérie* et **la téléphoner*, on peut penser que les connaissances de ces deux élèves à l'égard de ces constructions sont teintées du français québécois de registre familier, quoique nous ne puissions l'affirmer en toute certitude. Ainsi, 25 dyades ont produit 330 interventions métalinguistiques autour de ces constructions. Le tableau 3 de la page suivante présente le nombre d'interventions par

10 On pourrait ici croire que l'élève a utilisé une manipulation de remplacement. Or, si cela était le cas, il n'aurait pas choisi le pronom *te*, il aurait très probablement opté pour un pronom renvoyant à la troisième personne, *lui* ou *la*. Nous avons donc jugé qu'il s'agissait du recours à une autre phrase en exemple.

catégorie autour des constructions **téléphoner Valérie* et **la téléphoner*.

Pour présenter nos résultats, nous considérerons les jugements de grammaticalité (2.4.1), le recours à des outils de la grammaire pédagogique moderne (2.4.2) ainsi que les autres interventions linguistiques (2.4.3).

2.4.1 - Les jugements de grammaticalité

Quelque 251 jugements de grammaticalité ont été posés par les élèves de 4e secondaire concernant la construction verbale de *téléphoner* (tableau 2), 48,6% de ces jugements (122/251) étant adéquats en regard du français standard. Parmi ces jugements adéquats, 38,5 % sont implicites (47/122) et 61,5% sont explicites (75/122). Les autres jugements de grammaticalité sont soit inadéquats (22,7%, 57/251), soit incertains (28,7 %, 72/251).

Le jugement de grammaticalité s'effectue à partir de la langue que maîtrise le locuteur : les jugements de grammaticalité des élèves sont donc le reflet de leur bagage linguistique. Rappelons la présence en français québécois de deux constructions pour le verbe *téléphoner* : une construction transitive indirecte, appartenant au registre standard, et une construction transitive directe, de registre familier (cf. [2.2 - Téléphoner, sa construction verbale et son utilisation au Québec](#)). Comme un peu plus des jugements de grammaticalité des élèves à propos de la construction de ce verbe sont soit incertains soit inexacts, nous posons l'hypothèse que les connaissances que développent les élèves à propos de cette construction correspondent à la construction transitive directe appartenant au registre familier du français québécois. Ainsi, les variations intralinguistiques du français qu'ils connaissent teintent leurs réflexions métalinguistiques et la correction des erreurs qu'ils apportent, ou non.

**Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue
québécois : le cas des constructions verbales**

**Tableau 3 : Nombre d'interventions par catégorie autour des constructions
*téléphoner Valérie et *la téléphoner**

<i>Jugement de grammaticalité</i>		<i>Adéquat</i>	<i>Implicite</i>	47	251	
			<i>Explicite</i>	75		
		<i>Inadéquat</i>	<i>Implicite</i>	9		
			<i>Explicite</i>	48		
		<i>Incertain</i>	72			
<i>Recours à des outils de la grammaire pédagogique moderne</i>	<i>Manipulation syntaxique</i>	<i>Intentionnelle</i>	<i>Conclusion adéquate</i>	0	6	
			<i>Conclusion inadéquate</i>	1		
		<i>Non intentionnelle</i>	<i>Conclusion adéquate</i>	5		
			<i>Conclusion inadéquate</i>	0		
	<i>Phrase de base</i>	<i>Reconstruction entière de la phrase</i>	<i>Pertinente</i>	<i>Conclusion adéquate</i>	1	1
				<i>Conclusion inadéquate</i>	0	
			<i>Non pertinente</i>	0		
		<i>Reconstruction partielle de la phrase</i>	<i>Pertinente</i>	<i>Conclusion adéquate</i>	3	5
				<i>Conclusion inadéquate</i>	2	
	<i>Non pertinente</i>	0				
	<i>Métalangage (autre que les manipulations)</i>	<i>Juste</i>	<i>Pertinent</i>	8	21	
			<i>Non pertinent</i>	9		
		<i>Erroné</i>	<i>Pertinent</i>	4		
<i>Non pertinent</i>			0			
<i>Autre commentaire (méta) linguistique</i>		<i>Procédure traditionnelle</i>	3	46		
		<i>Passerelle (français-anglais)</i>	4			
		<i>Analogie</i>	15			
		<i>Utilisation d'une autre phrase en exemple</i>	24			
<i>TOTAL</i>				331		

2.4.2 - Le recours à des outils de la grammaire pédagogique moderne

Les outils d'analyse que sont les manipulations syntaxiques et la phrase de base sont presque absents des interventions métalinguistiques des élèves : ils ont été relevés dans 12 interventions seulement (12/331).

Le recours aux manipulations (6/12) ne l'a été de façon intentionnelle qu'une seule fois (1/6), et il a engendré une conclusion inadéquate. Les autres manipulations utilisées l'ont été de manière non intentionnelle (5/6), c'est-à-dire sans que l'élève l'utilise totalement de manière volontaire, vraisemblablement sans se rendre pleinement compte qu'il effectue une opération de remplacement sur la phrase. Le recours aux manipulations, dans ces interventions, vise donc à tester une hypothèse que les élèves ne formulent pas explicitement. Le jugement de grammaticalité qu'ils effectuent à la suite de cette opération demeure implicite.

La phrase de base, utile pour corriger l'erreur sur le choix du pronom remplaçant le complément verbal (**la téléphoner → téléphoner à Valérie*), n'est présente que dans six interventions (6/12). La reconstruction porte sur la phrase complète dans une seule intervention (1/6) et mène à une conclusion adéquate. La reconstruction de la phrase de base s'est opérée de manière partielle dans les autres interventions (5/6), focalisée sur le GV. Toutes furent utilisées pertinemment (6/6), mais deux d'entre elles ont mené à des conclusions inadéquates (2/6) ; les élèves ont donc accepté la transitivité directe du verbe *téléphoner*.

On compte 21 interventions avec métalangage (21/331). Ainsi, seulement 6% des interventions des élèves comprennent du métalangage. Dans la très grande majorité de ces interventions (17/21), les élèves ont utilisé des termes du métalangage adéquats dont la pertinence est mitigée, 8/17 des termes étant pertinents et 9/17 étant non pertinents. Très peu d'interventions (4/21) comprennent du métalangage erroné.

Le faible recours aux outils de la grammaire pédagogique moderne peut étonner au premier abord. Toutefois, étant donné la nature de l'erreur et la prégnance des jugements de grammaticalité dans les réflexions des élèves, nous pensons que le seul recours aux connaissances implicites a conduit les élèves à identifier, et parfois à corriger, l'erreur de construction verbale et de pronominalisation. Ce constat soulève la difficulté des élèves à mobiliser intentionnellement des connaissances explicites (manipulations syntaxiques, phrase de base et métalangage) pour la réalisation de tâches de détection et de correction d'erreurs portant sur la construction visée.

2.4.3 - Les autres interventions linguistiques

Les autres types d'interventions représentent 13,9% du corpus (46/331). L'analogie apparaît 15 fois (15/46), la construction verbale du verbe *téléphoner* étant souvent comparée de manière erronée à celle de son synonyme *appeler*. Dans le cadre de 24 interventions (24/46), les élèves ont inventé une phrase qui, selon eux, mettait en évidence les questions de transitivité dont ils discutaient avec leur pair. Nous avons aussi remarqué quelques traces de la grammaire traditionnelle, dont les procédures sont apparues 3 fois. Fait particulièrement intéressant : pour 4 interventions, les élèves ont mis en perspective le contexte phrastique français avec une potentielle équivalence en anglais pour expliquer leur raisonnement. Comme cette élève, qui soutient que la

construction verbale erronée est en fait un calque de l'anglais : « Téléphoner Valérie, ça a tellement l'air d'une erreur d'anglophone : *They call Valérie* ».

Ainsi, l'anglais, la deuxième langue apprise à l'école, peut servir d'appui à la réflexion métalinguistique de certains élèves. Malgré son occurrence limitée dans le corpus analysé, sa présence témoigne d'une circulation interlinguistique effective et spontanée : nous posons donc l'hypothèse qu'un enseignement grammatical intégré pourrait avantageusement induire cette réflexion interlinguistique, afin qu'elle soit au profit de l'apprentissage du FLens.

3 - Un cadre pour l'enseignement de la grammaire : didactique intégrée et plurilinguisme

Rappelons que l'objectif de cet article était de discuter la pertinence d'une didactique intégrée des langues dans l'enseignement de la grammaire en FLens au Québec, didactique intégrée qui doit tenir compte du plurilinguisme des élèves et le développer dans une perspective intra- et interlinguistique. Cette proposition s'inscrit par ailleurs dans le courant didactique actuel eu égard à l'enseignement grammatical au Québec, la grammaire moderne (cf. [1 - L'enseignement grammatical au Québec](#)).

L'analyse des réflexions métalinguistiques d'élèves à propos de la construction du verbe *téléphoner* est révélatrice de leur répertoire plurilingue, principalement intra- et, dans une moindre mesure, interlinguistique. En effet, les données sont assez éloquentes quant à la présence de normes en interaction dans le bagage linguistique des élèves à propos de cette construction (cf. [2.4.1 - Les jugements de grammaticalité](#)). Si les liens entre le FLens et l'AL2 sont beaucoup plus fragmentaires, ils témoignent tout de même de la capacité de certains élèves à s'engager dans une réflexion métalinguistique qui repose sur l'interaction de ces deux langues « scolaires » (cf. 3.4.4 Les autres interventions linguistiques). Ainsi, nous pensons que cette étude de cas associée à la notion de construction verbale montre qu'il est possible d'envisager une didactique des langues qui, pour développer le répertoire plurilingue des élèves, met à profit les connaissances linguistiques composites qui sont constitutives de ce répertoire.

Nous croyons qu'une didactique intégrée ne devrait pas uniquement permettre à l'élève de verbaliser ses connaissances implicites sur la langue; elle devrait aussi lui offrir un enseignement explicite des outils analytiques grâce auxquels il pourra mettre au jour le fonctionnement des variations et des langues mises en perspective les unes avec les autres. Or, l'utilisation des manipulations syntaxiques, de la phrase de base et du métalangage se fait plutôt rare dans les réflexions métalinguistiques, bon nombre d'élèves prenant plutôt appui sur leurs connaissances implicites, souvent erronées en fonction du français standard, pour corriger les erreurs liées à la construction verbale de *téléphoner* (cf. [2.4.2 - Le recours à des outils de la grammaire pédagogique moderne](#)). Ce résultat, nous l'avons souligné plus haut, n'est pas étonnant, car les erreurs à corriger ne nécessitaient pas la mobilisation de connaissances explicites. À notre avis, pour s'engager dans des réflexions métalinguistiques plurilingues qui favoriseront la résolution de problèmes grammaticaux complexes, les élèves devront apprendre à recourir systématiquement à ces outils analytiques.

Il convient toutefois de noter que le recours à ces outils dans une optique plurilingue peut faire face à de nombreux écueils conceptuels. En effet, si quelques chercheurs ont

montré que les manipulations syntaxiques et la phrase de base pouvaient être utilisées afin de faire comprendre aux élèves les différences entre les français familier et standard (voir notamment Boivin, 2009), on ne sait encore que peu de choses sur le potentiel comparatif que revêtent ces outils en classe de langue. Qui plus est, les transpositions didactiques de la grammaire anglaise ne proposent pas encore de recours systématique à ces outils et, ce faisant, il devient ardu de proposer, et de faire accepter par les milieux, un enseignement grammatical dans le cadre duquel l'élève doit les utiliser pour mieux comprendre les similitudes et les différences entre le français et l'anglais. Enfin, pour valoriser le bagage linguistique pluriel de l'élève et soutenir le développement de sa compétence plurilingue dans le cadre d'une didactique intégrée, il est primordial de mener un travail rigoureux quant à l'harmonisation du métalangage dans les langues comparées. Comme le souligne De Pietro (2014), c'est ainsi que la terminologie grammaticale aidera l'apprenant plurilingue à jeter un regard critique et cohérent sur les langues et les variations qui font partie de son répertoire langagier.

Il serait évidemment fort restrictif de considérer cette étude de cas autour du verbe *téléphoner* pour envisager un enseignement intégré de cette construction verbale uniquement : notre proposition vise plus largement l'enseignement des constructions verbales.

3.1 - Les constructions verbales : une notion pertinente pour expérimenter un enseignement intégré

L'enseignement des constructions verbales en FLens prévoit, entre autres choses, l'enseignement des catégories syntaxiques des verbes (c'est-à-dire leur appartenance à la catégorie transitive directe, indirecte ou intransitive) ainsi que le recours aux manipulations de remplacement des groupes nominaux (GN) et prépositionnels (Gprép) par des pronoms compléments directs et indirects (MELS, 2011). Nous pensons que l'enseignement de ces deux propriétés liées aux constructions verbales mériterait de s'appuyer sur certaines variations intralinguistiques, propres au français québécois¹¹ (4.1.2), et interlinguistiques, entre le français et l'anglais (4.1.2).

3.1.1 - Constructions verbales et variations intralinguistiques

Pour certains verbes, comme *téléphoner*, mais aussi *débuter* ou *se rappeler* par exemple, les différentes normes en interaction peuvent causer des difficultés d'apprentissage particulières, le français de l'école ayant tendance à ne pas reconnaître des constructions pourtant en usage (**téléphoner quelqu'un*, **débuter quelque chose*, **se rappeler de quelque chose*).

Ce type de difficulté pourrait avantageusement et simplement être abordé à l'aune d'une méthode qui permettrait de réellement tenir compte des connaissances antérieures des élèves, de la norme qu'ils maîtrisent :

Sur la base d'observations d'exemples de la notion à l'étude (exemples *oui*) et de contrexemples (exemples *non*) permettant la comparaison, cette méthode d'enseignement inductif laisse une grande place à l'expression des connaissances antérieures des élèves, incluant celles qui s'avèrent peu

11 Les normes en usages dont il sera question ne sont pas toutes exclusives au français québécois.

opérationnelles¹² [ou en marge du français québécois de registre standard]¹³
(Beaulne et Gauvin, soumis).

Concrètement, l'observation guidée d'exemples *oui*, correspondant à la norme du français québécois standard, permettra aux élèves d'émettre des hypothèses quant aux propriétés associées à ces verbes. Des exemples *non*, correspondant aux normes en usage, seront ensuite présentés afin d'établir, par contraste, les caractéristiques des deux séries d'exemples.

Tableau 4

Exemple oui		Exemple non	
<i>téléphoner à mon ami</i>	lui téléphoner	téléphoner Jean-Pierre	le téléphoner
<i>le voyage débute</i>	il débute	débuter un roman	le débute
se rappeler son nom	se le rappeler	se rappeler de son nom	s'en rappeler

Au-delà de ces difficultés spécifiques à un inventaire relativement restreint de verbes, savoir qu'un verbe peut accepter, ou non, un GN ou un Gprép (ou les deux), donc qu'il appartient à la catégorie des verbes transitifs directs ou indirects ou, encore, intransitifs, est un enjeu clé dans l'apprentissage des constructions verbales; en effet, de nombreuses formes en lien avec ces constructions verbales sont attestées dans l'usage, notamment à l'écrit¹⁴. La mise en perspective de ces formes, argüons-nous, pourrait amener l'élève à les distinguer et à recourir à la forme adéquate, selon la situation de communication. Nous pensons de surcroît que le recours à l'anglais pourrait soutenir cet apprentissage.

3.1.2 - Constructions verbales et variations interlinguistiques

La mise en contraste des constructions verbales du français et de l'anglais peut contribuer à une double prise de conscience, que nous expliquerons à l'aide d'un corpus très limité d'exemples, dans le seul but d'illustrer sommairement notre propos¹⁵. Dans le premier cas, les verbes français et anglais ont un fonctionnement similaire : ils ont donc une même appartenance à une catégorie syntaxique (comparaison des exemples *e* et *g*), et la pronominalisation des compléments verbaux est possible (comparaison des exemples *b* et *d*). Dans le deuxième cas, les verbes français et

12 Les normes en usages dont il sera question ne sont pas toutes exclusives au français québécois.

13 D'autres groupes, ou des phrases, peuvent également occupés les fonctions de CD et de CI.

14 En voici des exemples, provenant d'écrits d'étudiants universitaires en enseignement (les erreurs sont mises entre crochets) : *Elles ont échangé [] au sujet de la qualité du français, *L'élève a échoué [] son examen, *Mme Morin s'intéresse [sur] l'impact de l'éducation sexuelle sur les jeunes, *Il faut aider nos jeunes [d'] avancer. *Il faut aider [à] nos jeunes d'avancer.

15 Le corpus d'exemples est évidemment incomplet et ne reflète pas tous les éléments qui doivent être pris en compte.

anglais ont un fonctionnement distinct : le même verbe n'a pas la même construction en français et en anglais (comparaison des exemples *a* et *c*). Ainsi, le pronom de remplacement est porteur de différents traits morphosyntaxiques et a une position différente (comparaison des exemples *b* et *d* ainsi que *f* et *h*).

Tableau 5

Exemples français		Exemples anglais	
<i>a</i> téléphoner à Jean-Pierre téléphoner à Rosalie	<i>b</i> lui téléphoner lui téléphoner	<i>c</i> to phone Jean- Pierre to phone Rosalie	<i>d</i> to phone him to phone her
<i>e</i> appeler Jean- Pierre appeler Rosalie	<i>f</i> l'appeler l'appeler	<i>g</i> to call Jean-Pierre to call Rosalie	<i>h</i> to call him to call her

Dans le cadre d'une telle démarche intégrée, la langue seconde connue de tous les élèves devient un outil métacognitif qui favorise la distanciation de l'apprenant vis-à-vis des constructions verbales qui sont susceptibles d'engendrer des erreurs de production dans un contexte où l'utilisation de la langue standard est attendue. En comparant interlinguistiquement, l'élève est appelé à comprendre que la construction verbale est une caractéristique inhérente à chacun des verbes, à un point tel qu'elle peut être la même d'une langue à l'autre (to call/appeler), mais qu'elle peut aussi varier pour deux verbes qui, dans des langues différentes, sont étymologiquement liés (to phone/téléphoner). De ce fait, nous pensons que l'observation guidée de ce type de corpus devrait faciliter la (méta)compréhension des constructions verbales en FLens ; elle peut en outre appuyer le développement de la compétence plurilingue de l'élève, qui se familiarisera dès lors avec la construction de nombreux verbes en anglais.

Conclusion

Le cadre d'enseignement que nous proposons, celui de la didactique intégrée des langues, s'appuie sur les capacités métalinguistiques des élèves et vise à les développer. Il s'inscrit dans leur réalité plurilingue puisqu'il propose d'effectuer des passerelles entre la langue française standard, la langue en usage chez les élèves et l'anglais langue seconde, commune à tous parce qu'enseignée dès l'entrée à l'école. La recherche sur laquelle nous nous sommes appuyés pour aborder la pertinence d'une telle didactique ne nous permet toutefois pas d'en proclamer les effets positifs sur les compétences linguistiques et métalinguistiques des élèves. Nous devons donc, lors de nos travaux ultérieurs, arrêter une série de critères pour sélectionner des notions grammaticales qui, à l'instar des constructions verbales, se prêtent bien à des analyses inter- et intralinguistiques. Il s'agit là d'un effort conceptuel qui nous permettra d'orienter la conception, la mise à l'essai et l'évaluation de dispositifs qui appuieront le développement d'une compétence plurilingue fonctionnelle et qui, plus généralement, permettront à l'enseignement grammatical de répondre aux besoins des élèves d'aujourd'hui, qui évoluent au sein d'une société qui se caractérise par une diversité linguistique incontestable.

Références

Auger, N. (2013). Vers une prise en compte du plurilinguisme/plurinormalisme à l'École française ? *Actes du congrès international de linguistique de Genève*. Récupéré en ligne sur le site du congrès :

http://www.cil19.org/uploads/documents/Vers_une_prise_en_compte_du_plurilinguisme_plurinormalisme_a_Ecole_francaise.pdf

Beaulne, G. et Gauvin, I. (soumis). Effets d'un enseignement suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages sur la capacité d'élèves de 1^{re} secondaire à identifier le sujet. Soumis le 30 septembre 2016 à *Langage et littératie/Language and Literacy*.

Biloua, E. (2004). *La langue française au Cameroun : analyse linguistique et didactique* (2^e éd.). Berne, Suisse : Peter Lang.

Boivin, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. *Repères*, 49, 131-146.

Boivin, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves au secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 179-208). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *Grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal, Canada : Beauchemin et Chenelière Éducation.

Candelier, M. (dir.) (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg, France: Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe.

Chartrand, S.-G. (dir.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, Canada : ERPI.

Chartrand, S.-G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue de didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 48-59.

Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. Simard, C. (1999/2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Cummins, J. (2009). Bilingual and immersion programs. Dans M.-H. Long et C. J. Doughty (dir.), *The Handbook of Language Teaching* (p. 161-181). West Sussex, Angleterre : Wiley-Blackwell.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Angleterre : Multilingual Matters.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.

De Pietro, J.-F. (2014). *Qu'en est-il de la terminologie grammaticale dans l'enseignement des langues ?* *Babylonia*, 2, 41-46.

De Pietro, J.-F. (2006). Entre grammaire utile et ouverture à la diversité des langues, quelles perspectives pour des activités métalangagières à l'école ? *Langage et pratiques*, 38, 7-23.

Falempin, S. et David, J. (2012). Pour une didactique des langues unifiant français langue de scolarisation et anglais langue vivante étrangère. Étude en classe de langue : la syntaxe des adjectifs. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Kölher, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dir.). *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 399-407). Paris, France : L'Harmattan.

Fleuret, C., Bangou, F. et Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 280-298.

Forel, C. (2014). Pour une approche plurielle de la grammaire. *Babylonia*, 2, 72-76.

Hamers, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. Dans L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école* (p. 271-292). Berne, Suisse : Peter Lang.

MELS. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au secondaire, français langue d'enseignement*. Québec, Canada. www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/

Romian, H. et Treignier, J. (1985). Quel(s) traitement(s) pédagogique(s) de la variation et des normes langagières ? *Repères*, 67, 3-8.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris, France : Hatier et CREDIF.

Sabatier, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. Dans D. Moore et Castellotti, V. (dir.). *La compétence plurilingue : Regards francophones* (p. 105-126). Berne, Suisse : Peter Lang.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation* (2e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vargas, C. (1996). Grammaire et didactique plurinormaliste du français. *Repères*, 14, 83-103.

Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1(08), 12-14