Conception d'un Cursus de Grammaire swahili Langue étrangère en Contexte contraint

Odile RACINE
INALCO-PLIDAM

La Grammaire, à quoi ça sert ? Tel est le titre d'un ouvrage paru en 1993[1]. Cette interrogation en dit long sur le désamour pour une discipline autrefois instituée, avec la rhétorique, comme distinction[2] sociale comme le sont les mathématiques de nos jours. Ce désaveu provient-il d'un malentendu sur les objectifs et le contenu de cette discipline ou bien cette discipline, ne sert-elle vraiment à rien ?

Depuis Maupas, Oudin, Chiflet et Vaugelas, défendant le bon usage d'une part et, d'autre part[3], Arnauld et Lancelot, tous deux issus de Port-Royal, la grammaire est tiraillée entre deux tendances, que M. Foucault tentait ainsi de réunir.

> « Il y a une grammaire qui est l'ordre imminent à toute parole prononcée, et une grammaire qui est la description, l'analyse et l'explication, – la théorie – de cet ordre. La grammaire, c'est la loi de ce que je dis ; et c'est aussi la discipline qui permet de connaître cette loi ». (Foucault, 1967 : 8)

Depuis le milieu du 20e siècle, le recours à cette discipline dans l'enseignement des langues secondes est fortement remis en question. En France, c'est en 1974 qu'Henri Besse, en réaction à l'approche accoustico-visuelle (SGAV) en vogue à l'époque, réintroduit dans la classe des moments réservés à l'observation et à la déduction[4]. En effet,

[1] Foerster et Bourguigon (1993). https://www.youtube.com/watch?v=3Zb-qMlJuvo

[2] Voir P. Bourdieu (1979), La Distinction, S Conte (2008 : 111-112,119) ; *Les Minutes de Port-Royal*, "La Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal"(45) https://www.youtube.com/watch?v=Bgj3aWdLedM

[3] Voir S. Piron (2008).

[4] « Dans le bulletin de liaison et d'information trimestriel Voix et images du CREDIF, sous le titre Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2. Les exercices de conceptualisation ont été proposés pour la première fois dans le manuel Interlignes. » (Bourdet et Fouillet, 2018 : 2).

ayant constaté que « les faits de langue ne se donnent pas d'emblée à l'observation », et voulant éviter d'inculquer des règles savantes, il propose, après une première phase de familiarisation avec la langue cible, d'introduire des *exercices de conceptualisation* (Audras *et al.*, 2018 : 2 ; Bourdet et Fouillet, 2018 : 2-3). Il ne vise pas un apprentissage de la grammaire en tant que telle, mais souhaite encourager chez l'apprenant une réflexion visant à consolider les apprentissages.

Les recherches en linguistique cognitive et énonciative se développent à la même époque (Victorri, 2000 : 3, Chini *et al.*, 2011 : 9 ; Schnitzer, 2011 : 314-315). La réflexion présentée ici en est l'héritière et nous en donnerons les grandes lignes en première partie.

Le swahili, langue officielle de la Communauté des Pays d'Afrique de l'Est – laquelle regroupe de nos jours la Tanzanie, le Kenya, l'Ouganda, le Sud-Soudan, le Rwanda, le Burundi et la République démocratique du Congo – est typologiquement assez éloigné du français.

En France, le profil des publics attirés par son apprentissage et les contraintes économiques et administratives qui pèsent sur son enseignement ont un impact important sur les stratégies pédagogiques adoptées dans les cours dispensés à l'Institut national des Langues et Civilisations orientales où il est enseigné depuis les années 1950.

Après une présentation du contexte et des soubassements théoriques de la méthode d'enseignement adoptée (1), nous présenterons les objectifs et quelques résultats d'expérience, niveau par niveau, depuis l'apprentissage de la construction d'énoncés essentiellement assertifs (2) pour aller vers des énoncés de plus en plus subjectifs (3, 4). Cette progression est pensée comme une trajectoire, partant de structures syntaxiques analogues dans les langues sources (nous intégrons l'anglais dans les langues connues par les apprenants) et dans la langue cible afin d'accéder, en fin de cursus, à des constructions swahili si différentes qu'il faut bien trouver un moyen spécifique pour les appréhender.

1 Le contexte

1.1 L'encadrement

Le swahili (code G42 dans la classification de Guthrie (1967-1971)) est une langue bantoue et, comme toutes les langues de cette famille linguistique, il se caractérise par un système de classification nominale[5] et un système de dérivation par concaténation qui se déploie dans la forme des verbes de manière foisonnante. C'est également une langue de type SVO. Il se distingue cependant des autres langues bantoues parlées dans des sociétés moins exposées à l'international que les sociétés swahili de la côte, par l'absence de tons et un important lexique tiré des deux langues avec lesquelles il s'est trouvé en contact prolongé : l'arabe et l'anglais.

[5] Le swahili compte 11 classes appareillées en singulier/ pluriel et quatre classes sans cette opposition, dont 3 classes locatives.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

Les cours de swahili dispensés à l'INaLCO sont intégrés dans des diplômes nationaux : Licence, Master, Doctorat[6]. Les programmes, validés par un contrat avec le Ministère de l'Enseignement supérieur, sont formatés en ECTS et sont tenus de correspondre à l'échelle de compétences définies par le *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* (CECRL). N'étant pas enseigné dans le secondaire, la prise en charge se fait au niveau débutant et conduit au niveau A1 en fin de L1. La L2 mène au niveau A2/B1 et la L3 au niveau B2, parfois C1 selon les individus.

Les enseignements de langue sont répartis sur 3 à 4 cours semestriels[7] pour un total de 546 heures en trois ans. L'équipe pédagogique est constituée de trois titulaires qui font la totalité de leur service dans le cadre de la licence.

1.2 Le public

Le public est composé de deux grands ensembles aux besoins presque opposés.

D'un côté, parmi les étudiants primo entrants à l'université qui s'inscrivent par le biais de la plateforme ParcourSup, un bon tiers n'a pas l'intention d'apprendre le swahili et attend la première occasion pour se réorienter. Parmi ceux qui tentent malgré tout de tirer parti de la situation, les meilleurs poursuivent, à partir de la L2, dans les licences professionnelles proposées à l'INaLCO (inscription sur dossier). Il en résulte que la licence LLCER, calquée sur les licences d'enseignement, est peu à peu devenue une voix de garage. Il est très rare que ces étudiants puissent poursuivre en cycle 2.

L'autre groupe est constitué du public traditionnel[8] de l'INaLCO. Il s'agit essentiellement d'étudiants inscrits en M ou en D en Sciences humaines et sociales dans d'autres universités ou encore de salariés. Beaucoup ont une formation en Sciences politiques car le swahili figure depuis toujours aux concours du Ministère des Affaires étrangères. A bac + 4 ou 5, ce public a une expérience réussie des études supérieures. Ce sont de gros travailleurs, bien organisés, et très motivés. Leur choix a été longuement réfléchi et ils savent ce que cet apprentissage leur apportera professionnellement. Enfin, un autre de leurs atouts est qu'ils connaissent généralement d'autres langues étrangères, apprises ou complétées hors du lycée[9]. Cependant, le temps qu'ils peuvent consacrer à l'apprentissage de la langue entre en concurrence avec d'autres études ou avec des obligations professionnelles et/ou familiales. Ces étudiants s'inscrivent par le biais de *e-candidat* et choisissent les diplômes d'établissement. Ils sont en demande de cours très structurés mais souffrent d'un grand isolement, notamment pour la pratique de l'oral. Il arrive à certains de surévaluer le travail demandé puis de s'épuiser sur le long terme.

[6] Les diplômes d'établissement offerts par l'INaLCO sont des extractions de la Licence et correspondent, pour la plupart, aux enseignements de langue. C'est la raison pour laquelle nous ne les distinguons pas ici.

[7] Grammaire, Pratique écrite, Pratique orale sur les 3 niveaux + des cours sur la presse et la culture en L2, sur la littérature en L3.

[8] Le terme traditionnel renvoie ici au profil des étudiants qui fréquentaient cet établissement avant la mise en place du LMD.

[9] Watorek et Wauquier (2016 : 9) font remarquer que « toutes les langues sources dont dispose l'apprenant peuvent avoir une influence sur la L3. »

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

1.3 Les objectifs académiques

Former des étudiants bilingues en trois ans n'est envisageable que si la formation s'accompagne de périodes d'immersion. L'établissement est conscient de la nécessité de développer les mobilités étudiantes mais il faut bien admettre que les opportunités sont loin d'être suffisantes alors que l'Afrique reste une destination coûteuse.

Ceux qui ne peuvent accéder à ces aides tentent de partir par leurs propres moyens, quoi qu'il en coûte (ou presque). En effet, l'envie d'apprendre le swahili est étroitement liée à un projet de rencontre, contrairement au choix de suivre un cours d'anglais « hors sol », si j'ose dire en référence à l'anglais appris avec pour unique objectif de communiquer en contexte international, sans enracinement dans une culture.

Dans un tel contexte (nombre d'heures d'enseignement réduit, équipe pédagogique restreinte et surchargée) l'objectif du cours de grammaire ne se limite pas à déboucher sur des compétences pratiques[10], mais englobe l'habitude de questionner les phénomènes linguistiques afin de devenir autonome et de continuer à progresser en toute situation, que la langue soit considérée comme un outil ou comme un objet d'étude[11].

1.4 Modèles théoriques

L'élaboration d'un cursus de grammaire commence par une réflexion préalable sur la part de conceptualisation à introduire et la dose de métalangage à employer. Jusqu'où pousser le degré d'analyse afin de trouver l'équilibre entre besoin de compréhension et capacité à réemployer les formes étudiées[12] ? Quel modèle didactique choisir ? Sur quelle approche linguistique s'appuyer ?

1.4.1 L'approche didactique

Dans les années 1970, N. Chomsky remet en question l'approche comportementaliste en soulignant que la communication ne se réduit pas à un stimulus suivi d'une réponse adaptée,(Trévise 1992 : 26 ; Rotgé, 2014, 14 et 15 ; Depover et Noël, 2017, modules 5 et 6). De cette critique naît la méthode communicative. « La grammaire est alors considérée comme un support dans l'apprentissage de la langue, elle-même outil de communication » (Rotgé, 2014 : 19 ; Perron, 2018 : 4).

Dans le même temps, la définition de niveaux de compétences à atteindre pour pouvoir être opérationnel dans des situations types se développe. La langue n'est plus abordée selon une progression dans les difficultés à analyser mais selon « une liste de savoir-faire langagiers permettant d'être opérationnel dans des situations de communication à l'étranger » (Rotgé, 2014, 22-23).

Quant à l'approche actionnelle, apparue avec le CECRL, elle accorde également peu de place à l'enseignement de la grammaire. Considérant le locuteur comme un « acteur social », elle réduit néanmoins son interaction à une communication basée sur des

[10] les compétences pratiques sont travaillées dans des cours dédiés de quatre heures hebdomadaires, ce qui est largement insuffisant vu le nombre d'étudiants.

[11] Du moins pour le cycle 1, au-delà la distinction entre les deux publics est absolument nécessaire.

[12] Voir Capré (2002 : 2).

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

tâches à accomplir dans des domaines délimités (CECRL, 2001 : 15, cité par Rotgé, 2014 28).

En parallèle, se sont développées des approches issues de la recherche en neurologie et, depuis le début des années 2000, des possibilités d'observation offertes par l'imagerie médicale. C'est ainsi que s'est d'abord développée l'approche naturelle, aussi appelée approche neurolinguistique (ANL). D'abord inspirée des travaux de Paradis et de Ellis[13], cette méthode qui considère que ce qui vaut pour l'apprentissage de la L1, vaut pour l'apprentissage de la L2. (Rotgé, 2014 : 24), s'est surtout développée au Canada. Ce courant est actuellement représenté par C. Germain et J. Netten qui considèrent que les apprentissages conscients – lesquels relèvent de la mémoire déclarative – ne peuvent être transformés en automatismes (Germain et Netten, 2010 : 519-520, 526). Selon ces auteurs, l'apprentissage d'une L2 doit se faire en s'appuyant sur la mémoire procédurale, celle des automatismes. Cette pédagogie s'appuie elle aussi sur une approche par projets (Wikipédia, *op. cit.*). En France, les neurosciences ont surtout été utilisées pour améliorer l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. Ses observations ont conduit à reprendre des recommandations très classiques : importance de la concentration de l'élève et du guidage de l'enseignant, structuration de l'apprentissage et progression rigoureuse, rôle fondamental de la répétition, grâce à des jeux sur ordinateur[14]. Le représentant de ce courant est actuellement S. Dehaene, dont la méthode, Kalulu[15], a été testée en Tanzanie sur le swahili.

Mais en fin de compte, après l'échec des méthodes intuitives ou naturelles, la nécessité d'un travail explicite sur la langue, à des degrés divers, semble admise par la majorité (Abou-Samra *et al.* (2018 : 3). Une posture réflexive de l'apprenant est indispensable sans pour autant revenir à un enseignement de type répétitif hors contexte.

L'approche cognitiviste, dans laquelle s'inscrit le cursus de grammaire swahili présenté ici, considère que, pour des étudiants non spécialistes, l'outil grammatical n'est pas un but en soi. Cependant, la construction d'une grammaire interne à l'apprenant, s'appuyant sur l'observation d'*énoncés naturels*[16] permet de soutenir l'apprentissage et la récupération. La formulation de régularités dans le fonctionnement de la langue allège la charge cognitive de l'apprenant (Barbazan (2011 : 3-4).

Considérant que le swahili est une langue très différente, nous voudrions montrer en quoi un travail de conceptualisation est indispensable pour accéder à des constructions impensables dans les langues sources. Nous soutenons cependant, à la différence d'autres courants, que pour parvenir à ce stade, il ne faut pas attendre mais mettre à

[13] ELLIS, R. (1997) *SLA Research and language teaching*, Oxford, Oxford University Press ;. M. PARADIS, M. (2009) *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages,* Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins ; PARADIS, M. (1994) « Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : implications for bilingualism », dans N. Ellis (dir.), *Implicit and Explicit Learning of Second Languages*, London, Academic Press : 393-419. GERMAIN, C. (2018) *The Neurolinguistic Approach (NLA) for Learning and Teaching Foreign Languages – Theory and Practice*. London, Cambridge Scholars Publishing, 231 p. Références données dans Wikipédia, Approche neurolinguistique, consulté le 26 février 2022, dernière mise à jour 13 janvier 2022.

[14] Pour une critique de la « récupération » des neuro-sciences afin de retourner à des approches didactiques traditionnelles, voir C. Puren dans son Blog notes du 21 novembre 2018.

[15] Kalulu est un lapin facétieux des contes traditionnels tanzaniens.

[16] Je reprends ici une formule d'A. Culioli destinée à souligner l'importance de la contextualisation et de la relation intersubjective dans l'étude des langues humaines.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

profit le temps d'assimilation des connaissances élémentaires pour former les apprenants à un travail d'observation et d'analyse.

> « On suivra le rappel par H. Besse (1998, 2001) de quelques principes simples : on ne peut pas inculquer à un débutant en langue étrangère une représentation grammaticale savante de cette langue-cible sinon en pure perte ; il faut que les apprenants aient déjà intériorisé certains micro-systèmes de la langue étrangère pour qu'ils soient à même de « raisonner grammaticalement ». C'est dire que beaucoup de choses dépendent de leur degré de « grammaticalisation » scolaire antérieure en langue maternelle ou dans une autre langue étrangère. La « conceptualisation » qui peut les amener à une compréhension du système et pas forcément à l'énoncé d'une règle – seulement au constat de régularités – est un travail long qui dépend non seulement de cette « grammaticalisation » antérieure mais d'éléments pédagogiques comme le temps imparti, le type de pédagogie mis en œuvre (pas frontale mais coopérative par exemple). Il est évident que, sans ce travail spécifique, la compétence linguistique reste une potentialité » (Chiss, 2002 : 11).

1.4.2 Pour une linguistique de l'énonciation

Alors quelle grammaire enseigner et comment ? Après une grande insatisfaction dans le cadre de la linguistique descriptive d'A. Martinet, j'ai choisi de m'appuyer sur la Théorie des Opérations Prédicatives et Énonciatives (TOPE) d'A. Culioli. Cette approche exige du chercheur de travailler sur des *énoncés naturels*, contextualisés, dans un continuum allant de la sémantique à la pragmatique en passant par la morphophonologie et la syntaxe, permettant ainsi d'accéder à la culture telle qu'elle prend corps dans le lien entre pensée et langue.

L'importance accordée aux relations intersubjectives permet d'envisager de préparer l'apprenant à devenir un véritable acteur social, d'être présent dans son rapport à l'autre.

Arrêtons-nous brièvement sur ce terme d'*énonciation* qui fait toute la différence d'avec les modèles behavioriste et naturaliste ainsi qu'avec l'approche actionnelle. C'est E. Benveniste qui, le premier, en donne une définition.

a) L'énonciation est un acte.

> « L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation […]. II faut prendre garde à la condition spécifique de l'énonciation : c'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet. Cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son compte. La relation du locuteur à la langue détermine les caractères linguistiques de l'énonciation » (Benveniste, 1970 : 12-13).

b) L'énonciation : le côté vivant de la langue

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

> « L'acte individuel par lequel on utilise la langue introduit d'abord le locuteur comme paramètre dans les conditions nécessaires à l'énonciation. Avant l'énonciation, la langue n'est que la possibilité de la langue. Après l'énonciation, la langue est effectuée en une instance de discours, qui émane d'un locuteur, forme sonore qui atteint un auditeur et qui suscite une autre énonciation en retour » (Benveniste, 1970 : 14).

c) L'énonciateur est présent dans l'acte d'énonciation

> « L'acte individuel d'appropriation de la langue introduit celui qui parle dans sa parole. C'est là une donnée constitutive de l'énonciation. La présence du locuteur à son énonciation fait que chaque instance de discours constitue un centre de référence interne. Cette situation va se manifester par un jeu de formes spécifiques dont la fonction est de mettre le locuteur en relation constante et nécessaire avec son énonciation » (Benveniste, 1970 : 14).

d) Dans l'acte d'énonciation il y a intersubjectivité

> « Chaque énonciation est un acte visant directement à lier l'auditeur au locuteur par le lien de quelque sentiment, social ou autre. Une fois de plus le langage en cette fonction ne nous apparaît pas comme un instrument de réflexion, mais comme un mode d'action » (Benveniste, 1970 : 18).

A. Culioli revient ensuite sur ces caractéristiques et ajoute l'asymétrie entre énonciateur et co- énonciateur, laquelle va introduire des ajustements.

> « Je n'emploie pas tout à fait le terme dans le sens de Benveniste, qui n'utilise pas le terme *énonciateur*, pas tout à fait non plus comme Ducrot pour qui un énoncé […] est un énoncé singulier, particulier, dans une situation particulière, alors que pour moi un énoncé est un construit théorique. J'entends donc en fait par énonciation cette activité, et en même temps cet événement pour l'observateur, qui consiste pour un sujet humain à produire du texte, écrit ou oral, qui va être agencé, c'est-à-dire comporter des régularités, avec des *marqueurs* qui sont *des traces d'opérations*, de sorte que cet énoncé va être appréhendé, autrement dit saisi sensoriellement et analysé dans *les traces de marqueurs* […], avec un second sujet qui va être amené à reconstruire et à rechercher éventuellement un ajustement avec ce que le premier sujet avait en tête. L'énonciation propose premièrement que l'on ne ramène pas cette activité à un schéma émetteur/ récepteur.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

> Deuxièmement, que l'on assume la dissymétrie entre un premier sujet et un second sujet, avec un hiatus entre les deux. L'on doit par conséquent poser la question de savoir comment l'ajustement est possible. Par ailleurs, tout sujet en tant que locuteur se construit à partir de son histoire propre, de sa relation à autrui, de l'image qu'il se fait de lui-même dans sa relation à autrui, *etc.* Il va se construire une représentation que l'on peut qualifier d'imaginaire ou de fantasmatique. Énonciateur et locuteur ne peuvent donc pas être confondus » (Culioli, 1995 : 9-10).

Les concepts d'*opération*[17], de *marqueur* et de *notion* sont essentiels dans l'étayage effectué par l'enseignant. Ces termes ne sont jamais formulés avant la seconde partie du cursus, lorsqu'il s'agit d'aborder des constructions totalement étrangères au français et à l'anglais.

1.5 La progression

La progression en grammaire est structurée en trois phases qui peuvent s'entrecroiser à certains moments. Les concepts grammaticaux sont abordés « de manière de plus en plus précise, complexe et opératoire » (Ulma, 2016 : 101).

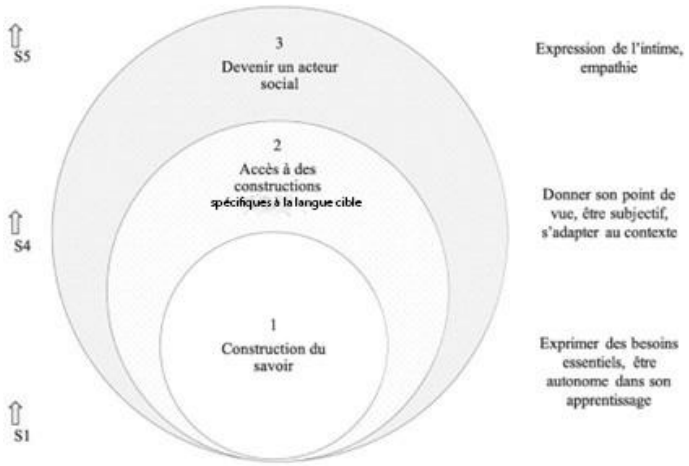


Fig. 1 : La grammaire comme outil de conceptualisation

Bien qu'elle ait été définie sur d'autres objectifs que ceux du CERCL, la progression adoptée n'en est pas très éloignée.

La phase 1 (S1, S2, S3) est consacrée à la découverte des classes nominales, du module verbal et des conjugaisons. L'apprentissage conceptuel consiste alors à s'interroger sur la construction des mots et leurs mises en relation essentiellement à partir de manipulations.

[17] Sur le concept d'opération voir infra note 25.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

La phase 2 (S3, S4, S5) porte sur l'acquisition de constructions syntaxiques complexes (relatives, valence verbale) qui exigent de jongler avec nombre de morphèmes et de flexions. Les premiers concepts sont abordés à partir d'énoncés construits de façon similaire en français ou en anglais. Puis on s'éloigne progressivement du parallélisme entre les deux langues pour aborder des énoncés de plus en plus étrangers aux étudiants français ou internationaux[18]. L'appréhension de ces formes doit alors être étayée par des outils conceptuels (*notion*, *propriétés primitives*, *opération, quantité, qualité, subjectivité)* qui peuvent être présentés de façon simple. Contrairement à ce qu'on entend souvent, cette ouverture à de nouveaux concepts est bien accueillie car elle est perçue comme une alternative à la grammaire traditionnelle et ouvre à d'autres façons de penser.

La phase 3 (S5, S6) revient sur les constructions syntaxiques abordées en phase 2 pour passer à l'expression du non contrôle, de l'échec et des affects. Il s'agit essentiellement de jouer sur des diathèses complexes dans lesquelles s'entrecroisent rôles, fonctions et positions : agent/patient, sujet/objet, partie/ensemble, thème/rhème ainsi que des jeux de places animés/non-animés. Savoir manier ces constructions permet d'entrer dans la pensée en swahili, de découvrir des facettes de la société swahili souvent recouvertes par une grande pudeur à exprimer son ressenti. Mais le temps d'assimilation est trop court. Par conséquent ces formes sont malgré tout présentées afin que celui qui le souhaite puisse structurer et construire son savoir s'il continue son apprentissage de façon indépendante.

1.6 La méthode d'enseignement

1.6.1 Un enseignement en classe inversée

La méthode d'enseignement choisie est tributaire des contraintes présentées en amont. Le cursus de grammaire est proposé en présentiel augmenté. Ce mode d'enseignement est imposé par l'établissement. Tous les documents de cours et les outils de travail sont déposés sur la plateforme d'enseignement de l'établissement. Ils sont ouverts avant le cours.

Pour tenter de répondre à différentes façons d'apprendre, le cours est construit en épi. La tige est formée des compétences et des connaissances qui seront évaluées. Les feuilles sont des supports annexes : exercices avec correction par l'ordinateur (des exercices d'entraînement accompagnés de *feed-back*), qui permettent aux apprenants de se tester ou d'arriver à un cours en se sentant en confiance. Enfin sont proposés, autant que faire se peut, des documents authentiques, non didactisés. En outre les étudiants ont à leur disposition une ébauche de dictionnaire (en L1 uniquement), environ 70 fiches de grammaire sur les trois années, des fiches de vocabulaire en L1[19], et des capsules récapitulatives audiovisuelles à destination des étudiants en asynchrone ou pour aider ceux qui ont des difficultés à lire des fiches de grammaire (L1 et L2).

[18] J'ai pu constater cette année que des étudiants chinois sont tout aussi surpris que des étudiants formés en France.

[19] Je n'en comprends pas l'utilité mais j'ai répondu à une requête insistante d'étudiant(e)s qui me les réclamaient. J'ai cédé pour les rassurer.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

Tous les cours de grammaire se déroulent en classe inversée[20] et avec l'aide de supports informatiques ludiques ou avec de simples jeux de carton réalisés de façon artisanale. J'ai également adapté certains jeux-cadre de Thiagi que j'ai expérimentés durant des séances de révisions et qui conduisent à une concentration que l'on n'observe jamais dans un enseignement vertical[21].

Une réflexion métalinguistique est demandée à différents moments du cours, que ce soit lors de travaux de groupes, de jeux ou pour la rédaction collective de textes[22].

1.6.2 Les supports d'activités

Les capsules de découverte de L1 sont constituées essentiellement de bandes dessinées conçues pour le cours. L'avantage de ce support est de mettre en relation la situation d'énonciation et l'énoncé. Il permet aussi à l'étudiant de travailler à son rythme, ce qui n'est pas le cas des supports audiovisuels. Il n'y a aucune traduction.

A partir de la L2, les cours n'ayant pas pu être didactisés de façon aussi approfondie, les étudiants réfléchissent sur des énoncés tirés de situations vécues ou de la littérature swahili contemporaine remis en contexte. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, il est arrivé que pour certains étudiants, « jouer à Champollion » provoque une prise en charge de leur apprentissage, sans doute par soif de défis intellectuels.

1.6.3 Des exercices avec autocorrection ou des lectures en autonomie

En plus des documents de cours, l'apprenant a accès à des exercices avec *feed-back* qu'il peut faire et refaire selon ses besoins. Aussi surprenant que cela puisse paraître, les enquêtes de satisfaction révèlent que certains étudiants en sont très demandeurs. Le support informatique explique sans doute cet engouement. En effet, face à l'ordinateur, l'apprenant peut se tromper autant de fois que nécessaire sans que cela n'ait de conséquence sociale ou n'affecte ses résultats. Ces exercices sont alors considérés comme des défis envers soi-même et la répétition des *feed-back* peut soutenir quelque peu l'effort de mémoire. A partir du S4, les exercices sont remplacés par des lectures. Il s'agit de textes en swahili contemporain annotés avec des définitions tirées des dictionnaires monolingues.

1.6.4 Des supports authentiques

Enfin, pour répondre à des questions culturelles ou pour approfondir un sujet, l'étudiant a accès à des documents en trois langues : swahili, anglais, français. En swahili il s'agit de chansons, de reportages, de dessins animés et de films. En anglais et en français, ce sont généralement des articles de presse sur un événement particulier (l'attentat de Westgate à Nairobi du 23/09/2013 par exemple) ou encore des articles

[20] Sur la classe inversée voir Delorme Benites (2018 : 102-107 ; Marcel Lebrun (U. Lyon, 2015) « Classe inversée, oui mais… Quoi et comment ? Pourquoi et pour quoi ? », https://www.youtube.com/watch?v=49GAWKzp0cM ; sur l'enseignement de la grammaire française, la communication de Danièle Leeman, aux Journées de la Recherche Master MEEF, IFP Paris Nord : Pas de Calais le 2 février 2013, https://www.youtube.com/watch?v=3Zb-qMlJuvo

[21] Une présentation des jeux Thiagi est disponible à l'adresse suivante : https://www.mieux-apprendre.com/lapproche-du-mieux-apprendre/les-outils/les-jeux-cadres/

[22] Voir Ulma (2016 : 102).

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

scientifiques pour en savoir plus sur un point culturel (ex. l'attribution du nom en swahili en lien avec la représentation de la parenté et avec les salutations).

2 La grammaire : un outil de construction du savoir

Dès le premier cours l'apprenant est invité à faire des observations. Pas de cours magistral mais des échanges de points de vue à partir de documents analysés par équipes et ensuite exposés à la classe afin d'instaurer un débat. Comment apprendre une langue étrangère ? Qu'est-ce que la grammaire ? En quoi la grammaire peut-elle soutenir l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Lors de la séance qui suit, les étudiants découvrent, à travers un petit jeu sur les termes swahili d'origine étrangère, qu'ils ne partent pas de rien. Cela prend la forme de devinettes accompagnées d'indices. « Dans le domaine 'vêtements et accessoires', voici des termes d'origine anglaise. Essayez de trouver à quoi ils font référence : *suti, shati, sikati, tai, soksi, begi, buti* … toujours dans le domaine de l'habillement, d'origine arabe : *suruali.* On peut aussi s'appuyer sur les personnages d'un célèbre dessin animé *pumbaa*, *simba*[23]. Il s'agit alors, à travers une ambiance ludique, de poser quelques bases et de signaler qu'avoir quelques notions de la langue la plus apprise au monde sera un premier point d'appui.

Puis s'instaure le fonctionnement en classe inversée. L'objectif est alors d'habituer l'apprenant à s'interroger sur ce qu'il découvre, à comparer et chercher des régularités.

Les premières séances sont lourdes à animer parce que l'enseignant doit bousculer la passivité instaurée dans le face à face traditionnel de la salle de classe. Sans compter que l'absence de cours magistral est parfois perçue par les apprenants comme un manque de sérieux de l'enseignant. La meilleure solution est, de mon point de vue, d'exposer très clairement l'articulation entre le travail en classe et le travail en dehors de celle-ci et d'expliciter les raisons de ce choix.

2.1 L'acquisition du concept de classe nominale (S1)

Comme cela a été dit en introduction, une des caractéristiques du swahili est la classification nominale. L'assimilation de ce concept se fait durant tout le semestre 1, de manière empirique. Le terme « classe » est employé mais il se définit peu à peu par l'observation et la pratique. Tout commence par une musique. Lisez à voix haute :

1. **Ki**ti hi**ki** **ki**dogo **ki**meanguka **ki**kavunjika.
2. Ume**ki**ona **ki**toto **kil**e **kiz**uri **kil**ivyoanguka ?

A ce stade l'étudiant ne comprend pas ce qui est dit, bien que, pour l'exemple (1.), je fasse quelques gestes pour désigner une chaise. Dans l'exemple (2) certains peuvent reconnaître la racine nominale *toto, litt.* « enfan[24] » rencontrée la semaine précédente dans *mtoto*, « enfant ». Rien n'est traduit, il s'agit seulement d'écouter la musicalité de

[23] *Suit* « costume », *shirt* « chemise, T-shirt », *skirt* « jupe », *tie* « cravate », *socks* « chaussettes », *bag* « sac », *boots* « bottes », *suruali,* « saroual » en français, « pantalon » en swahili ; *pumbaa* « idiot, imbécile », *simba* « lion ».

[24] Cette orthographe est volontaire.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

la langue, son rythme, ses refrains. La ritournelle des *ki* est la matérialité du concept de classe nominale.

Les premières classes abordées permettent de poser des phénomènes rassurants : les classes présentent un système d'assonances et renvoient à des contenus sémantiques bien définis. La réalité n'est pas si simple, mais y croire, au début, est réconfortant. On peut très vite jouer à présenter des célébrités du monde ou dessiner des personnages pour décrire des familles célèbres, réelles ou fictives. Observons :

3.

Classe 1	Classe 2
Mfaransa	**Wa**faransa
Mjapan	**Wa**japan
Mwana**m**ke 	**W**ana**wa**ke 
Mwana**m**me 	**W**ana**u**me 
Mtoto 	**Wa**toto 

A ce stade, l'essentiel est de comprendre que l'on a affaire à des constructions comme l'illustre également l'exemple ci-dessous. Soyez sans crainte, ce dernier ne sera jamais proposé à des grands débutants, il est là pour montrer que parler swahili c'est avant tout avoir conscience que l'on fait des assemblages[25].

4a. **Wa**ndani **wa** Hemedi **wa**likuwa **wa**metambua mabadiliko yake (Babu, 2012 : 54)
« Les proches de Hemedi s'étaient rendus compte qu'il avait changé. »

Le terme *wandani* « les proches » ne se trouve pas dans tous les dictionnaires. Peu importe, il est très facile de lire la construction en faisant une segmentation morphème par morphème :

4b. wa-nda-ni
CL2-intestin-LOC
« Ceux de l'intérieur »

a) *Nda* « intestin » est un vieux terme bantou ; *ni* est un locatif. Le terme *ndani*, en swahili, signifie « intérieur » ;

b) le préfixe *wa-* est le marqueur de classe 2. Les classes 1 (sing.) et 2 (plur.) sont appareillées et renvoient toutes deux à des noms d'animés.

Mais les ressources de la classification nominale ne s'arrêtent pas là. Prenons l'exemple du terme *mtu* « être humain ». On peut, avec la racine nominale *-tu*, de ce mot, construire au total quatre substantifs, à savoir :

5.

CL 1	**m-**tu, « être humain »	CL2	**wa-**tu, « gens »
CL 5	**ji-**tu, « ogre » (aug.)	CL 6	**maji-**tu, « ogres » (aug.)
CL 7	**kiji-**tu, « liliputien » (dim.)	CL 8	**viji-**tu, « liliputiens » (dim.)
CL11	**u-**tu, « humanité, compassion »		

[25] Ce qui est, bien entendu, le cas dans toutes les langues. Cependant, dans les langues bantoues, le phénomène est particulièrement vrai et il est tellement apparent qu'on en a conscience en permanence.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

La première forme de familiarisation avec le swahili consiste donc à montrer que l'on a affaire à un jeu de construction. Ce phénomène est saillant lors de l'assimilation de termes d'origine étrangére. Ainsi lorsque qu'ils découvrent que la syllabe initiale d'un mot étranger peut être interprétée comme un classificateur nominal, les étudiants trouvent la langue assez ludique. Par exemple :

kitabu (ar.) « livre » =>	**vit**abu « livres »	La syllabe *ki* est interprétée comme le marqueur de cl. 7, le pluriel se fait donc en classe 8.
kilabu (ang.) « club » =>	**vi**labu « clubs »	*id.*
virusi (ang.) « virus » =>	**ki**rusi « virus »	Même phénomène à partir de la classe 8.

Dans la même veine, *Mdigrii* – construit à partir de l'anglais *degree*, précédé du marqueur de classe 3 dont une des propriétés est de faire référence aux plantes – désigne un splendide sycomore de l'université de Dar es-Salaam sous lequel les étudiants viennent faire leurs révisions afin de réussir à leurs examens. Cet exemple ou encore celui du verbe *kubinafsisha* « privatiser » – construit à partir de la locution arabe *bi nafs* « avec moi-même » – illustrent ces jeux de construction toujours présents à l'esprit lors de la formulation d'énoncés.

Il est donc indispensable d'accoutumer dès le départ l'apprenant à cette gymnastique fort efficace pour l'acquisition du vocabulaire et pour le déchiffrage des textes.

2.2 Jeux de construction (niveau S1)

Revenons maintenant aux ritournelles produites par les accords de classe. Cette gymnastique est très longue à acquérir, d'autant que les morphèmes sont parfois homophones et ne peuvent être interprétés que si leur place a été correctement identifiée. A l'oral, cela va très vite. Prenons l'exemple de [ku] qui renvoie à quatre morphèmes différents.

6.

Position	**Fonction**	**Interprétation**	**Exemple**	**Traduction**
A l'initiale	CL 15	infinitif	**ku**zaliwa **kw**ako	« ta naissance »
En 2ème position	temps ou aspect	passé négatif	si**ku**kuona	« je **ne** t'**ai pas** vu »
En 3ème position	objet	pr. personnel	nina**ku**penda	« je **t**'aime »
En position finale	CL 17	dém. locatif	hu**ku**	« **par** ici »

Le phénomène est courant. Prenons l'exemple de [ni].

7.

Position	**Fonction**	**Interprétation**	**Exemple**	**Traduction**
A l'initiale	sujet	pr. personnel	**ni**nakupenda	« **je** t'aime »
En position finale	locatif	« à, sur, dans, etc. »	nyumba**ni**	« **à** la maison »
Isolé	prédicat	copule « être »	Musa **ni** Mtanzania.	« Musa **est** Tanzanien »

Pour enseigner la construction des mots, il est préférable d'éviter le travail de segmentation utilisé en linguistique. Les étudiants, même en L3, ne comprennent pas l'exercice. Par contre, il est un petit jeu de briques, tout simple, qui les mobilise intensément quand on y ajoute une pointe de compétition. Il a également l'avantage de pouvoir être proposé vers la 4e ou la 5e séance. En voici les étapes :

- *Les objectifs pédagogiques* :
  - assimiler la construction des parties du discours (morphologie),
  - mettre en place les accords de classe (énoncés simples),
  - apprendre à segmenter les mots pour en déduire le sens (méthodologie),

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

– comprendre que la place du morphème traduit sa fonction et donne une information sur son sens (syntaxe élémentaire).

- *Le support* : partant des phrases déjà rencontrées dans les différents cours et découpées en morphèmes, 3 à 4 jeux ont été constitués sur carton. Sur chaque carton est inscrit un morphème avec un code couleur. Ainsi, pour reprendre l'exemple ci-dessus, *ni* prédicat et *ni* locatif auront des couleurs différentes. La correspondance code/couleur est inscrite soit sur une fiche distribuée à chaque équipe, soit au tableau.
- *La règle du jeu* : former des équipes de 4 à 5 joueurs et distribuer à chacune un jeu. Chaque équipe doit former le plus de phrases possibles en un temps limité[26].
- *Observation :* les étudiants se concentrent sur la place des morphèmes. Certains groupes construisent des phrases loufoques pour « s'amuser ».

Lors du retour en classe entière, il arrive que certaines équipes expliquent avoir utilisé, par exemple, un *ni* de couleur bleue là où l'on attendait un *ni* de couleur verte parce qu'ils n'avaient pas celui de la couleur adéquate dans le tas qui leur était attribué. Ce qui, pour l'enseignant, indique clairement que le fonctionnement est assimilé.



Fig. 2 : Jeu de briques

[26]Il faut quand même laisser le temps de trier les morphèmes par couleur avant que ne débute la construction des phrases.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

Transposé sur support numérique ce jeu perd de son charme. En effet, les outils gratuits actuellement disponibles en ligne ne permettent ni d'ajouter les codes couleurs, ni de distribuer en une fois de quoi construire plusieurs phrases. En outre, il n'y a pas de place pour les phrases volontairement loufoques ni pour l'imagination. Il y a par conséquent moins d'émulation.

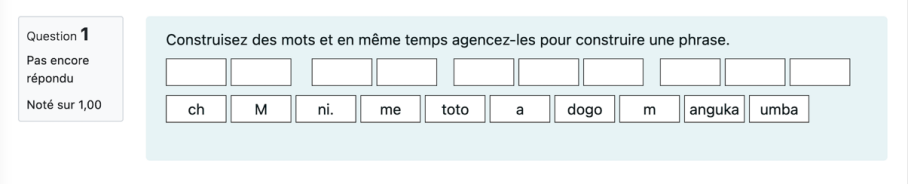


Fig. 3 : Jeu d'agencement dans Moodle

On retrouve le jeu de construction en S3, lors de l'étude des déverbaux, un cours aussi fastidieux pour l'auditoire que pour l'enseignant car il n'est question que de classement. Mais proposé sous forme de manipulation de morphèmes, il laisse libre cours à l'imagination et l'intérêt s'éveille.

Dans un premier temps, chaque groupe analyse une fiche où sont mélangés deux points à étudier sur la formation des déverbaux. Puis le groupe expose à la classe ce qu'il a compris.

La seconde étape consiste à construire des mots en réutilisant les observations faites en première partie. Les étudiants peuvent partir soit de termes d'origine étrangère, soit de racines bantoues qu'ils connaissent.

Ce second exercice provoque comme un sentiment de transgression. La langue cible perd un peu de son caractère d'icône et la grammaire de son rôle « sacré ». Ajoutons à cela que ne pas avoir retrouvé dans le dictionnaire la forme inventée est encore source d'amusements et n'est jamais ressenti comme un échec. Le cours se termine généralement sur un sentiment de satisfaction : « j'ai appris aujourd'hui un moyen de diminuer mon recours au dictionnaire ! ».

2.3 La construction d'une grammaire interne

Comme nous l'avons dit précédemment (1.5.) Le degré de conceptualisation suit une progression afin de toujours respecter la zone proximale de développement de chacun et du groupe. Si pendant les trois premiers semestres, on s'appuie sur des constructions assez semblables au français (ce sont deux langues de type SVO) pendant les trois semestres qui suivent sont abordées des structures syntaxiques de plus en plus idiomatiques. Le respect de cette progression a pour objectif de ne pas chuter dans le dés-apprentissage de ce qui a été acquis durant la phase 1. Comme le montre le schéma ci-dessous (Figure 4), la moitié du cursus est consacré à cette phase d'accumulation des connaissances, et à la construction d'une représentation du fonctionnement basique de la langue.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

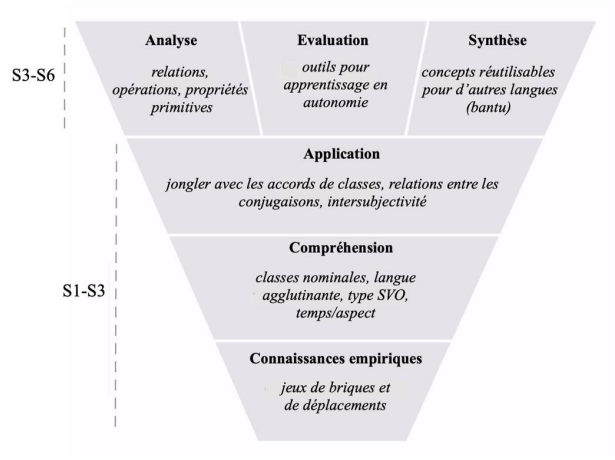


Fig. 4 : Schéma d'évolution sur trois ans de la conceptualisation des phénomènes en appui à l'apprentissage du swahili[27]

Ce croquis, basé sur la taxinomie de Bloom, montre le peu de temps relatif consacré à la syntaxe, aux modalités et marques appréciatives.

Pour être appréhendées correctement, les constructions prédicatives et énonciatives rencontrées à partir du S4, exigent un outillage conceptuel plus étoffé. Or les analyses proposées dans le cadre de la grammaire traditionnelle (*cf.* Ashton, 1944 ou de la grammaire descriptive d'A. Martinet) aboutissent à des absurdités. C'est mon expérience.

Il faut donc, outre l'apprentissage de la langue, proposer à l'apprenant des outils efficaces sans pour autant le noyer dans un métalangage ou des analyses linguistiques dont il ne comprendra pas l'utilité immédiate.

Pour cela, l'habitude de segmenter, observer, s'interroger, acquise dès le début va s'orienter vers une conceptualisation permettant d'assimiler des constructions impensables dans les langues déjà connues de l'apprenant. C'est à ce stade (la ligne la plus haute du schéma) que la conceptualisation devient transférable soit pour l'apprentissage d'autres langues (bantoues), soit pour approfondir sa connaissance du swahili. C'est ce passage que nous allons maintenant examiner à travers quelques exemples significatifs.

2.3.1 L'applicatif (S4) : le schéma comme outil de conceptualisation

L'applicatif est une extension[28] qui, dans les grammaires et articles de linguistique descriptive, est présentée suivant une liste éclectique de critères qui vont de la fonction grammaticale (objet indirect, relation asymétrique) à une des valeurs sémantiques

[27] Le fond de croquis provient de Wikipedia BloomsCognitiveDomainFR.svg.

[28] Le terme « extension » est employé ici selon la tradition de la linguistique bantoue. Il fait référence à des morphèmes ajoutés après la base verbale, dont les fonctions de surface sont très diverses : ajout d'une valeur aspectuelle au procès pour les uns, expression du haut degré, ajout ou suppression d'arguments autour du verbe pour les autres, et enfin diathèse pour le passif. Sans compter qu'il existe des diathèses où la forme du verbe ne subit aucune modification, voir infra.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

obtenues par traduction : ajout d'un bénéficiaire ou action au détriment de, valeurs instrumentale, locative, *etc.* Il va sans dire que rien ne se pense ainsi en swahili et que malgré toutes ces valeurs contextuelles, l'applicatif doit être rapporté à son *invariant* et à son fonctionnement comme *opérateur*[29]. A titre d'exemple, la maxime proposée ci- dessous est une belle illustration du désarroi qui saisit parfois les étudiants dès que la construction s'éloigne légèrement du français.

8a. Maji ukiyavu**li**a nguo huna budi kuyaoga.
« L'eau, si tu te déshabilles dans l'intention [de l'utiliser], tu n'as d'autre choix que de te laver [avec]. »

A travers cet adage, l'intention du locuteur-énonciateur est de faire comprendre à son co-énonciateur que lorsqu'on a entrepris quelque chose, il faut aller jusqu'au bout.

Mais l'agencement des termes est, *a priori*, assez déroutant. On n'y retrouve aucune des valeurs citées plus haut. Littéralement il est dit « *l'eau si tu ôtes tes vêtements, *appliqué à elle* (l'eau), tu n'as d'autre choix que de la (eau) se doucher. »

8b. Maji **uki**-**ya**-vu**li**-a nguo

ma-ji	u-ki-ya-v-u-li-a	~~N~~-guo
CL6-eau	MS1 2è PERS.-CONC-MO6-habiller-REV-**APPL**-MN	CL10-vêtement

« L'eau, si tu ôtes [tes] vêtements, appliqué à elle »

L'interprétation « appliqué à » renvoie à une relation construite par le verbe à l'applicatif (en l'occurrence *-vulia* « ôter un vêtement en relation avec ») entre un complément de rang 1 (ici *maji* (cl.6) « eau »), choisi comme repère constitutif de l'énoncé[30] et un autre complément de rang 1, non marqué dans le verbe et situé immédiatement à sa suite : *nguo* « vêtements ». On a donc affaire à une imbrication de relations sur lesquelles il est préférable de ne pas s'étendre ici afin de ne pas perdre de vue notre objectif, à savoir illustrer pourquoi des outils de conceptualisation sont indispensables lorsque la réalité de pense autrement dans une langue cible.

Commençons par nous représenter une scène en pays swahiliphone. Chez un Tanzanien ou un Kényan moyen, on se lave avec un seau d'eau et on s'asperge avec une louche faite d'une boîte de conserve équipée d'un manche[31]. Que peut-on construire entre /eau/ d'un côté et /ôter vêtements/ de l'autre ? La réponse est dans la seconde partie de l'énoncé : /se laver/. Ce n'est, jusque-là, qu'un raisonnement sur les *propriétés primitives* des termes en présence en se représentant une scène de la vie quotidienne.

Le petit coup de pouce arrive lorsque on amène les étudiants à constater qu'il y a une *relation étroite* entre les deux compléments de rang 1. Il suffit de souligner, qu'avec l'applicatif, ce qui est invariable c'est la complexification du point d'aboutissement du procès (faire qc pour qn, faire qc avec qc, faire qc. sur, et dans l'exemple ci-dessus

[29] « L'énoncé, c'est un agencement de marqueurs, qui sont eux-mêmes la trace d'opérations, c'est-à- dire que c'est la matérialisation de phénomènes mentaux auxquels nous n'avons pas accès, et dont nous ne pouvons, nous linguistes que donner une représentation métalinguistique, c'est-à-dire abstraite (Culioli, 2002 : 27). Groussier et Rivière (1996 : 134) 116-117). Voir également A. Culioli (1995 : 9 ; 1999b : 95-114 ; 2002 :174), Desclés (2008). Sur la manipulation des opérateurs grammaticaux en didactique (Bailly 1975 : 91-93).

[30] Lorsque les deux compléments mis en relation ne permettent pas d'établir une hiérarchie (notamment l'opposition animés/non-animés) l'un des deux arguments est thématisé. Voir O. Racine et STK. Kaboré (2010). C'est ce que l'on observe ici.

[31] Il y a donc peu de chance pour qu'on aille « nager dans l'eau » comme j'ai pu le trouver dans une traduction disponible sur la Toile.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

faire qc dans l'intention de). Les sens contextuels sont infinis tandis qu'une liste des valeurs possibles est toujours limitée.

On peut demander aux étudiants de faire une carte mentale pour résumer ce qu'ils comprennent mais on risque de retomber sur la liste de valeurs déjà citée. Le schéma ci-dessous est donc proposé comme *invariant*[32].

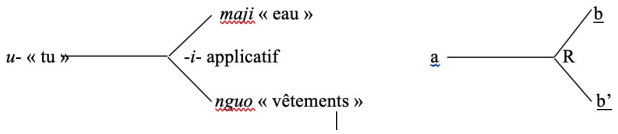


Fig. 5 : Schéma de la relation applicative

Le schéma est une synthèse très économique sur le plan cognitif. Comme le souligne A. Tricot.

> Le « schéma joue un rôle central, car les schémas permettent d'outrepasser la capacité limitée de la mémoire de travail. Ils permettent de traiter des structures de connaissances complexes et généralisées comme des unités simples de mémoire. […] Un autre aspect important des schémas est qu'ils peuvent opérer aussi bien dans le domaine de l'activité contrôlée (consciente) qu'automatique. Or, la plupart des tâches d'apprentissage requièrent un effort conscient et un temps considérable pour passer d'un traitement d'abord contrôlé à un traitement automatique » (Tricot, 1998 : 39).

Cette approche est à rebours de la grammaire traditionnelle dans laquelle on se contente de désigner, d'attribuer des étiquettes sans analyser les mises en relation (Bailly, 1975 : 93-94). Lors de la séance de révision de l'applicatif, il est demandé aux étudiants de réaliser un poster et de commenter le croquis réalisé en groupe. C'est une des séances les plus intenses du cursus.

2.3.2 Apprendre à distinguer les niveaux d'analyse (S4-S5)

La différence de fonctionnement de la langue source et de la langue cible se manifeste également lorsque le nombre d'extensions à mettre en place doit tenir compte soit de la valence du verbe, soit de l'emploi conjoint de deux extensions. L'une permettant l'apparition de l'autre sans passer par une valeur sémantique. Là encore intervient le concept d'*opération*.

Représentons-nous les extensions comme un éventail à quatre lamelles. Lorsque l'éventail est ouvert, chaque extension marque une opération, avec des variations quant à son impact sémantique et/ou son impact grammatical. Lorsque l'éventail est fermé, une seule extension est la trace de plusieurs *opérations*[33].

[32] Pour des définitions rapides de ces concepts voir Groussier et Rivière (1996 : 63, 130), Chuquet *et al.*, site de la SIL.

[33] Pour plus de précisions voir O. Racine (2015).

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

Les valeurs sémantiques produites sont très variables, allant du centre du domaine notionnel (haut degré) au complémentaire[34] de ce dernier ou encore renvoyant à un changement d'état (densification par exemple)[35]. Il en est même qui, dans certains contextes, perdent toute valeur sémantique, comme l'associatif -*an*- qui peut se réduire à la valeur « multiplier ». Comment transposer tout cela dans un cours ? Prenons un exemple.

9a. Mali yangu ilizidishwa karibu ya mara sijui ngapi kuliko ilivyokuwa awali. Hata nikiacha ukurugenzi siwezi kutapatapa wala kutoa jasho tena. Nalala usingizi wa pono na mali na pesa **zinazaliana**. (S.A. Mohamed, 2012 : 7).
« Ma fortune avait augmenté de je ne sais combien par rapport à ce qu'elle était à l'origine. Même si j'abandonnais la direction [de l'entreprise], je ne risquais pas de me retrouver à nouveau à courir à droite et à gauche et à me tuer au travail. Je dormais du sommeil du juste [tandis que] la fortune et l'argent **continuaient de fructifier**. »

La traduction du dernier terme de l'énoncé est le produit de l'interprétation[36] d'une imbrication d'opérations lors de la construction du prédicat *zinazaliana* « continuaient de fructifier ». Examinons de plus près.

9b. mali na pesa **zinazaliana**

ø-mali	na	ø-pesa	zi-na-za-li-an-a
CL9-fortune	et	CL10-argent	ACL10-PROG-enfanter-APPL-ASSOC-MN

Litt. « la fortune et l'argent produisaient ».

Ce qui a été traduit par « continuaient » est le progressif (-*na*-).

La racine du verbe est -*za*- « enfanter, mettre au monde » si on parle d'animés, « produire, fructifier » s'il est fait référence à des plantes ou à des industries.

La complexité de la construction se trouve dans l'agencement de l'applicatif (-*li*-) dont on a déjà vu l'invariant sous forme de schéma (*cf.* fig. 5) et de l'associatif (-*an*-) « mutuellement ». L'incompréhension de ce type de construction provient généralement d'une mauvaise méthode d'analyse. En effet, si on se contente de traduire chaque morphème comme une étiquette indépendante de l'autre, le résultat est le suivant :

9c. *ils continuent de produire [à/ pour/ à la place de] [les uns les autres]

Dans un premier temps, les étudiants restent cois devant cette construction. Je leur propose de réfléchir collectivement aux propriétés de l'associatif (*an*) : agir mutuellement de la même façon => faire tous ensemble la même chose => procès réalisé à l'identique un certain nombre de fois => procès démultiplié[37]. Il est assez naturel de parler alors d'une *opération* de multiplication. Je ne sais si les étudiants interprètent cette analyse comme une métaphore ou s'ils comprennent réellement le concept d'*opération* mais il est certain qu'ils comprennent ce qui est sous leurs yeux.

Passons maintenant à l'applicatif (-*li*-) qui précède l'associatif (-*an*-). Pour comprendre ce qu'il fait là, il faut mettre de côté toutes les valeurs sémantiques qui

[34] Le duratif (-*a*-), le resserrage (-*at*-) et le complémentaire (-*u*-) – traditionnellement appelé « réversif » – n'ont aucun impact sur le nombre d'arguments. Sur le concept de complémentaire, voir A. Culioli (1990 : 61).

[35] C'est respectivement le cas de l'associatif (-*an*-) et du dense (-*am*-) Voir O. Racine et STK Kaboré (2016).

[36] Allusion au processus décrit par M. Lederer (1991, 2006).

[37] Sur les opérations de quantification, qualification voir S. de Vogüe (1989).

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

lui sont attribuées pour ne retenir que l'*opération* dont il est la trace : l'ajout d'un argument.

En effet, dans l'énoncé (9b.) le rôle de l'applicatif permet d'« accrocher » le démultiplicateur (*-an-*). Ainsi les deux extensions doivent être analysées non l'une après l'autre, mais conjointement. Chercher à traduire l'applicatif ici est une erreur méthodologique.

A ce niveau, l'étudiant aura retenu, de façon empirique, qu'il est parfois plus judicieux de ne pas traduire de façon linéaire, étiquette par étiquette, mais d'interpréter.

Ayant vu le sens se construire en faisant appel à des propriétés qui ne sont pas sémantiques mais grammaticales, il aura retenu le procédé. N'oublions pas, en effet, que « la condition du déclenchement du traitement élaboratif (Bange, 2002) consiste à fournir dans le discours grammatical des éléments que l'apprenant pourra rattacher à son expérience linguistique » (Starosciak, 2018 : 3). Il fonctionnera, comme souvent en mathématiques, en ayant retenu comment on arrive au résultat sans pourtant être en mesure de faire la démonstration.

3 L'accès à des énoncés inconcevables dans la langue source (S4, S5)

L'étape suivante consiste en une sorte de zoom arrière, de façon à observer une plus grande surface de l'énoncé, celui de l'agencement des mots une fois ceux-ci construits.

3.1 Les énoncés locatifs (S2, S5)

Les constructions avec un locatif comme C0 (sujet du verbe) sont assez déroutantes et encore une fois incompréhensibles pour qui tente de les aborder avec les outils traditionnels. En effet, « les langues de ce groupe [bantou] attestent à cet égard, un système spécifique, aussi différent que possible, que celui que l'on peut décrire dans la plupart des langues européennes » (Grégoire, 1998 : 285). Prenons un exemple tiré de la presse.

10a. Somalia **pa**mekufa watu wengi.
« En Somalie beaucoup de gens sont morts. »

L'étrangeté réside ici dans l'agencement des termes : le marqueur de sujet, *pa-* (cl.16) ne renvoie pas à un animé mais à un lieu. Il est dit : « *Somalie (en tant que le lieu) est mort [des] gens nombreux ». Lorsque ce type d'énoncé est proposé aux étudiants (S5), ils sont déjà familiarisés (S2) avec les classes locatives à travers des phrases du type :

11. Ha**m**na maji.

ha-**mu**-na	ma-ji
NEG-**MS18**-avec	CL6-eau

« Il n'y a pas d'eau. »

Ici, le marqueur de sujet *m(u-)* (cl.18) renvoie à de l'intériorité.

La différence entre les énoncés (11) et (10a) est que, dans ce dernier, le verbe *kufa* « mourir » renvoie à la propriété « être vivant » et qu'un lieu ne peut pas mourir ! De plus, le verbe *kufa* « mourir » fonctionne 'normalement de façon intransitive[38] !

[38] Sur ce terme de transitivité voir S. de Vogüe (1991), Neveu (2004 : 292).

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

D'ailleurs, si on retire le terme *watu* « gens », on découvre que cela signifie effectivement que « *le lieu est mort ».

On doit donc en déduire deux choses :

a) il y a une solidarité entre les trois termes (Somalie, gens, mourir) ;

b) il y a un événement d'un côté et il y a la façon dont on parle de cet événement de l'autre. Mais quelle différence y a-t-il alors entre l'énoncé (10a.) et l'énoncé (10b.) ci-dessous qui présente les choses « dans le bon ordre » ?

10b. **Wa**tu wengi **w**amekufa (nchini) Somalia.
Beaucoup de gens sont morts (dans le pays) Somalie.

La réponse est que dans (10a.) on s'intéresse à l'état d'un lieu, alors que dans (10b.) on parle de ce qui est arrivé à des gens. Il s'agit ici d'une diathèse au moins partielle, dirons nous à ce stade. En classe on peut parler de thématisation et souligner la solidarité entre les trois termes de l'énoncé. D'un point de vue sémantique, on peut se contenter de dire que ce titre de journal sous-entend que la situation en Somalie est préoccupante pour l'auteur de l'article, la classe politique, et finalement pour tout le monde. Alors que la phrase (10b.) relèverait davantage du fait divers puisque ce n'est qu'une assertion simple.

3.2 L'insoutenable (S5)

L'expression de l'insoutenable renvoie au même type de construction où l'on semble jongler sur des superpositions de calques différents. Comme dans les énoncés locatifs, on observe le décalage d'avec les *propriétés* du signifié par le sujet grammatical dans les énoncés assertifs neutres. En effet, habituellement sujet = agent = être animé, mais dans ce cas sujet = agent = non animé. Ainsi :

12. **N**chi h**ii** hainiweki tena. Namzika tu baba na kuhajiri. (Walibora, 2003 : 96).

~~N~~-chi	hi-i	ha-**i**-ø-**ni**-wek-i		
CL9 pays	PROX-ACL9	NEG-**MS9**-TA-**MO1, 1ère PERS**-poser-PRES NEG		
ni-na-m-z-ik-a			tu	ø-baba
MS1, 1ère PERS-PROG-MO1, 3è PERS-être sous terre-STAT-MN			seulement	CL9-papa
na	ku-hajiri			
et	CL15-s'en aller			

« Je n'en peux plus de ce pays. J'enterre papa et je m'en vais. »

Cet exemple est extrait d'un roman kényan qui relate des conflits inter-ethniques tels que ce pays en a connu.

Comme dans l'exemple (10a.), le repère constitutif de l'énoncé, *nchi* (cl. 9) « pays », fait référence à un lieu. Il est repris par le marqueur de sujet du verbe : *i-* (cl. 9) « il ».

L'être humain est représenté par le marqueur d'objet *-ni* (cl.1) « me » qui est donc dans le rôle du patient. L'effet produit – et les étudiants à ce niveau le ressentent – est que l'être animé est affecté par le procès et n'a aucun contrôle dessus.

En outre, à la différence de l'exemple (10a.) on a affaire à un verbe transitif : *-weka* « mettre qc. » Dans la mesure où cette construction n'est observée qu'avec ce verbe il me semble plus sage de laisser l'apprenant s'imprégner de ce type de construction dans le cadre de la découverte de l'expression du non contrôle.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

3.3 Le non-contrôle, l'échec (S5)

Les mêmes constructions sont attestées lorsqu'il s'agit d'exprimer l'échec ou le non adéquat. Étant donné qu'il existe en français des constructions similaires, celles-ci sont utilisées comme des tremplins pour accéder à celles considérées comme étranges. Ainsi :

13. Lime**ni**teleza !
li-me-**ni**-tel-ez-a
MS5-RESULT-**MO1, 1ère PERS**-glisser-APPL-MN
« Il **m**'a glissé [des mains] ! »

Cette exclamation est celle d'une personne en train de faire la vaisselle qui laissa glisser un plat dans l'évier. Construction et valeurs sont (presque) identiques dans les deux langues[39]. Cet agencement permet de signifier qu'il y a un hiatus entre visée et résultat.

En swahili, toutes ces valeurs d'échec sont construites sur une transitivité limitée à un espace déterminé (un être animé, une voiture *etc.*) et à une relation entre une partie – des bras, des phares ou des roues, *etc.* – et un tout. Par exemple :

14a. Chakula **ki**me**m**kwama.
ki-a-ku-l-a — **ki**-me-**mu**-kwam-a
CL7-CONN-CL15-manger-MN — **MS7**-RESULT-**MO1, 3è PERS**-être coincé-MN
« Il n'a pas pu terminer [son repas]. »

A nouveau, le repère constitutif de l'énoncé et sujet grammatical du verbe (*chakula* « nourriture ») renvoie à de l'inanimé. Quant à la référence à une personne, elle est marquée par le pronom personnel (*-m-* « le, lui ») en position d'objet/patient. Il est donc dit quelque chose comme « *la nourriture l'a coincé ». La (presque) même chose pourrait être dite ainsi :

14b. **Ha**kuweza kumaliza chakula.
h-a-ku-wez-a — ku-maliz-a
NEG-CL1, 3è PERS-pouvoir-MN — CL15- terminer-MN ki-a-ku-l-a
CL7-CONN-CL15-manger-MN
« Il n'a pas pu terminer la nourriture. »

A ceci près que dans (14b.) il n'y a plus l'idée que c'était plus fort que lui, qu'il n'y pouvait mais.

Dans d'autres exemples, le sentiment ou la sensation, sont présentés comme incontrôlables. Ainsi :

15. Salama aliona midomo **inamcheza** na moyo **ukimdunda** kwa hasira (Burhani, 2004/2016 : 9)

Salama	a-li-on-a	mi-domo	i-na-m-che-z-a	
Salama	MS1-PASSE-voir-MN	CL4-lèvre	MS4-PROG-MO1-jouer-CAUS-MN	
na	m-oyo	u-ki-m-dund-a	ku-a	Ø-hasira
et	CL3-coeur	MS3-CONC-MO2-battre-MN	CL15-et	Cl.9-colère

« Salama se rendit compte que ses lèvres tremblaient et que son cœur cognait de colère. »

On voit dans cet exemple qu'il y a non-contrôle et que la partie (*midomo*, « lèvres » ou *moyo* « cœur ») impacte la personne dans son entier (*-m-* « lui ») dans les deux verbes. On notera également que la relation d'inclusion entre les termes a (la partie) et b (le tout) laquelle produit ici l'idée de non-contrôle - est exprimée par une relation a R b de type transitif alors les mêmes verbes ont des fonctionnements intransitifs

[39] J.P. Desclés (2008, 16) démontre en quoi transitivité et non-contrôle ne sont pas superposables l'un à l'autre.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

dans tous les autres contextes. En classe, le non-contrôle est immédiatement perçu par les apprenants. Ils glosent la construction en ces termes : « c'est la partie qui agit, la personne n'y peut rien ». Mais l'assimilation réelle ne vient que bien après, par la lecture de romans et de nouvelles ou par l'immersion. Il est cependant important d'avoir noté ces constructions si intrinsèquement liées à la culture (*cf.* Racine, 2014) qu'il n'y a pas d'autre façon d'exprimer ses sentiments. En d'autres termes ces tournures s'acquièrent comme un schéma.

4 Quelques marques d'appréciation

Comme cela a été dit en introduction, l'objectif du cours, n'est pas de former à des situations typiques mais de donner à l'apprenant suffisamment d'autonomie pour qu'il puisse s'intégrer à une culture. Devenir un acteur social, c'est avant tout participer aux échanges de points de vue, exprimer son ressenti, se lier d'amitié, acquérir une identité. En outre, dans le domaine de l'expression de la subjectivité, le swahili et le français ont des cheminements profondément différents. Du côté du français où la répétition est à éviter, on utilise une palette d'adjectifs et de comparaisons tandis que du côté du swahili, où les allitérations sont une musique, se déploie une infinité de nuances rendues par un entrelacs de constructions morphologiques, prédicatives et énonciatives. Là encore, pour amener l'apprenant à les observer et à les interpréter avant de pouvoir réellement les utiliser – le temps d'imprégnation est une contrainte que l'université ne prend pas en compte – la solution la plus progressive consiste à s'appuyer sur les jeux de briques (morphologie) avant d'aborder les niveaux prédicatif et énonciatif. La progression est donc similaire à ce qui a été décrit plus haut. Reprenons.

4.1 Retour aux jeux de briques

4.1.1 Augmentatif et diminutif (S2)

Dès le semestre 2, lors de la découverte des classes nominales, l'apprenant découvre que, comme en français, l'attendrissement ou le dégoût sont exprimés par des modifications morphologiques. En swahili, diminutifs et augmentatifs se forment par changement de classes[40].

Lorsque l'appréciation porte sur une personne, faire tous les accords dans une classe diminutive ou augmentative consiste à le placer hors de la classe ordinaire du genre des animés (cl.1/2). Ainsi, dans l'exemple 16 ci-dessous, l'énoncé est en classe 7 qui est la classe des diminutifs.

16. « **Ki**tazame hi**ki** **ki**fedhuli. **Ki**sikilize **ki**nataka kufanya nini ? **Ki**nasema **ki**nataka kwenda kuona mambo yatokeayo ulimwenguni. » (Berhangi trad. Hussein, 1981 : 7)
« Regarde-le ce **petit** prétentieux. Ecoute ce que ce **petit** [imbécile] veut faire. Il prétend vouloir aller voir ce qui se passe dans le monde. »

Il n'y a là pour l'apprenant aucune difficulté particulière. Ce n'est qu'un jeu de briques comme un autre.

[40] Voir exemple (5.) 2.1.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

4.1.2 Le statif de haut degré (S4)

C'est un peu plus compliqué lorsqu'on aborde la qualification des procès par des procédés qui relèvent de la morphosyntaxe. Il n'y a alors aucune analogie entre les langues source, français ou anglais, et le swahili. Prenons l'exemple du statif de haut degré.

17. kupika « cuisiner » kupik**wa** (passif) « avoir été cuisiné (par qn.) »
kupik**ik**a (statif) « être excellente (nourriture) »

Le statif est le marqueur d'un état /une qualité acquis(e). Les verbes construits avec cette extension – verbes d'état ou verbes de mouvement – n'ont d'ordinaire qu'un seul argument. C'est ce qu'on observe ci-dessus lorsque *kupika* « cuisiner qc. » devient au statif *kupikika* « être excellent ». Mais tous les statifs n'ont pas une valeur de haut degré. Comment cette valeur est-elle construite ici ? Tout d'abord, pour être excellente, la nourriture doit d'abord avoir été préparée [par un bon(ne) cuisinier(e)]. On a donc affaire à un préconstruit[41]. En effet, choisir le statif là où le passif est « attendu », c'est :

a) signaler une différence/exception ;

b) mettre en relief la qualité acquise en écartant toute considération sur les circonstances du procès.

Certains auteurs aiment à déployer ce préconstruit afin de mettre en valeur le résultat. C'est le cas de Shafi Adam Shafi qui l'emploie très régulièrement. Ainsi :

18. Ukumbi wenyewe ulipambw**a** ukapambi**k**a (Shafi, 2003 : 2).
« Quant au salon, il avait été décoré [et était] du meilleur goût. »

On observe dans cet exemple :

a) la reprise à l'identique de la même racine verbale */pamb/* « être orné » ;

b) une forme première au passif (-*w*-) ;

c) une forme seconde au statif (-*k*-). A ce niveau, l'apprenant sera le plus souvent interrogatif sur la traduction à adopter. Comment traduire la multitude de représentations produites par cette construction, qui se déploie dans un continuum entre sémantique et syntaxe et place l'interprète comme élément incontournable de la traduction « au-delà des mots » ? La réponse est qu'il ne faut pas traduire des mots mais une *opération* jonglant avec une palette de *notions*, et qu'il faudra rechercher comment se construit le haut degré en français. Ajoutons que ce haut degré est souvent méconnu des traducteurs, ce qui prouve que cette construction ne se donne pas à voir d'elle-même et qu'il convient de l'enseigner ou la faire figurer dans les ouvrages de grammaire.

4.1.3 La réduplication verbale (S6)

Le français comme le swahili connaît la réduplication, mais le swahili offre de multiples façons de rédupliquer, permettant d'exprimer toute une palette de nuances aspectuelles qui peuvent se combiner les unes aux autres. Prenons un exemple simple,

[41] Sur le concept de reconstruit, voir Groussier et Rivière (1996 : 153).

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

ne mettant en jeu qu'un type de réduplication. Encore une fois l'écart entre les deux langues est grand.

19. Nywele zake ziliachwa zime**tim**ka **timtim** kama kiota cha ndege asiyejenga nyumba yake kwa hadhari (S.A. Mohamed, 2015b : 19).
« Ses cheveux étaient laissés dressés, hirsutes comme un nid d'oiseau fait à la va-vite. »

Mise en scène : imaginez une jeune femme africaine les cheveux détachés. Il se dressent (*-timka*) dans tous les sens (*tim tim*, « dressés, dressés »). Ils ne sont pas disciplinés par des petites tresses. Le verbe *-timka* « être dressé » est construit à la forme stative et revoie à un état, une qualité.

Ce qui nous intéresse ici est la répétition de la racine /*tim*/. En effet, c'est uniquement dans la réduplication verbale avec un verbe exprimant un état comme ici, les termes réduplicatifs apparaissent sans aucune construction morphologique. Ici /*tim*/ n'est intégré à aucune classe et ne porte aucune des voyelles finales observées dans les déverbaux. Il s'agit là d'une occurrence de la notion /*tim*/ « être dressé » sans aucune construction. En swahili, il n'existe aucun terme aussi dépouillé de tout marqueur. On a donc affaire à du qualitatif pur et simple. Or ce qualitatif est répété, comme un empilement de la qualité pour en révéler l'absolu. Comme dans l'exemple précédent, l'apprenant prend conscience, devant un tel énoncé, qu'il n'a d'autre choix que de traduire non pas des mots/étiquettes mais des mises en relations qui s'entrelacent.

A ce niveau, la grammaire n'a plus rien à voir avec l'application de règles et encore moins avec une intuition de l'apprenant. Elle se révèle pour ce qu'elle est : un outil pour accéder à la construction du sens. De façon empirique, l'apprenant, si sa connaissance du français est suffisante, réalise peu à peu, en observant cette langue, que les nuances qualitatives exprimées en swahili se rendent généralement en français par des comparaisons de haut degré[42] ou des métaphores. Encore faut-il lui laisser entrevoir qu'il s'agit bien dans les deux cas de la traduction d'*opérations*, de représentations, de mises en relation.

4.2 L'interprétation des comportements et des humeurs

C'est bien évidemment dans l'expression des pensées, des humeurs et des sensations que la subjectivité connaît le plus de subtilités.

Dans la culture swahili, l'individu est considéré comme un « siège » (*kiti*) traversé d'émotions sur lesquelles il a peu de contrôle. Sensations, douleurs, bien-être, sentiments et ressentiments, angoisse, joie, etc. sont des entités « volatiles[43] » présentées comme incontrôlables, dans un espace limité à l'individu. On y retrouve donc un certain nombre de paramètres observés jusqu'ici mais s'y ajoute une palette de nuances dans le non contrôle.

[42] *Cf.* S. Leroy (2003, 2007).

[43] *upepo* « vent » est construit sur la même notion /pep/ que *pepo* (cl.9) « esprit, maladie », *kupepea* « éventer », *baruapepe* « courriel » (litt. « lettre » (barua) + pepe « dématérialisé, volatile »). *Cf.* Racine (2014).

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

4.2.1 Les émotions

Les émotions sont souvent présentées par la description d'un comportement. Par exemple :

20a. Sasa Yasmin alianza kulia kwa sauti na machozi **yanamtiririka**. (Shafi, 1999 : 98)

sasa	Yasmin	a-li-anz-a		ku-li-a	ku-a
alors	Yasmin	MS1-PASSE-commencer-MN		CL15-pleurer-MN	CL17-CONN
ø-sauti	na	ma-chozi	ya-na-mu-tiriri-k-a		
CL9-voix	et	CL6-larme	MS6-PROG-MO1, 3è PERS-couler-STATIF-MN		

« Alors Yasmin se mit a' sangloter à voix haute, et **les larmes lui coulaient**. »

Cet énoncé est un nouvel exemple d'imbrication d'opérations :

a) Le repère constitutif de l'énoncé : Yasmin, prénom féminin, indique que l'on a affaire à un être humain.

b) Second repère : elle pleure.

c) *na* « et », introduit une explicitation, l'énonciateur fait en quelque sorte un gros plan sur son visage : [machozi « les larmes »/celles de Yasmin -*m*- « lui »/ couler/].

La construction ***ya****na****m****tirika* « elles lui coulent », signifie que la partie, *ya*- (cl. 6) « elles » (les larmes), en position de sujet grammatical, affecte le tout -*m*- (cl.1) « l' ».

On a affaire à une transitivité restreinte à la personne affectée par une partie d'elle-même. La forme stative ne fonctionne de façon transitive que dans ce cas de figure. L'exemple ci-dessus trouve une traduction en français qui n'est pas des plus heureuses mais qui, encore une fois, peut servir de tremplin vers des formes plus idiomatiques.

1.2.2. Les passions

Une construction transitive – même restreinte – peut être modifiée par une diathèse. Ainsi :

20b Yasmin alitirirk**w**a na machozi.
Litt. « *Yasmin était coulée par [les] larmes ».

Le terme Yasmin est toujours le repère constitutif de l'énoncé. Mais le verbe est construit avec un statif (-*k*-) suivi d'un passif (-*w*-). Cette double passivité traduit un abandon total, une passivité absolue. Cette passivité extrême se construit pour toute sorte de sentiment. Prenons l'exemple du désespoir.

21a. « Nilimwambia Bwan' Kidaku asiende jijini huku **nachiririwa na machozi**. » (S. A. Mohamed, 2015a : 12).
« **Inondée de larmes**, je dis à (mon mari) Kidaku de ne pas partir pour la (grande) ville. »

La traduction littérale est : « *Je dis à monsieur Kidaku de ne pas aller dans la grande ville tout en étant coulée par les larmes ». Évidemment, ça n'a pas beaucoup de sens en français, alors examinons la construction.

21b Ninachiririwa na machozi

ni-na-chiriri-w-a	na	ma-chozi
MS1-PROG-couler-PASSIF-MN	par	CL6-larme
* « je suis coulé(e) par les larmes »		

Nous avons affaire ici une construction passive construite à partir d'un verbe de mouvement *chiririka* « couler » lequel, en tout autre contexte, fonctionne de façon intransitive :

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

- *-w-* est le marqueur du passif ;
- *ni-* « je » renvoie à la personne dans sa globalité ;
- *na* après le verbe introduit le complément d'agent *machozi* « larmes ».

Ces constructions s'observent dans la littérature, lors d'acmés du récit, quand le suspense devient insoutenable ou que l'enjeu est important. Le lecteur tenu en haleine comprend qu'on est arrivé au point de rupture, la situation a basculé, ou va basculer.

Avec ce dernier exemple, nous sommes passés à la grammaire du texte. C'est là que s'arrête le programme de Licence, avec l'espoir que l'apprenant aura ainsi les outils pour continuer son apprentissage et la conviction qu'il y a là tout un pan de la morphosyntaxe du swahili qui mérite d'être davantage étudié.

5 Conclusion

Revenons à notre question initiale : « La grammaire à quoi ça sert ? ». On le voit, objectifs, publics visés, contraintes académiques, techniques et financières jouent un rôle non négligeable dans la réduction du choix didactique effectivement réalisable.

Dans le cas de langues qui ne sont enseignées que dans le Supérieur et pour lesquelles il est demandé d'atteindre un niveau identique à celui de langues étudiées depuis le début du secondaire, tout en leur attribuant un nombre d'heures d'enseignement ridiculement réduit, former en trois ans des débutants pour les amener à un niveau de bilinguisme est un objectif démesuré.

Il est donc indispensable de se fixer des objectifs raisonnables tout en préservant un atout : l'apprentissage d'une langue « moins diffusée » est motivé par un projet de rencontre. L'immersion linguistique est toujours envisagée comme l'objectif final. En d'autres termes il s'agit d'outiller l'apprenant pour qu'il continue à apprendre de façon autonome. Tout en respectant les critères académiques en vigueur, il est possible d'amener l'apprenant qui le souhaite, au stade d'acteur social, de l'aider à devenir l'individu qui s'implique dans ce qu'il dit, qui participe à ce qui l'entoure.

Avec un tel objectif, le cours de grammaire ne se réduit pas à la découverte d'un système de règles. Il est pensé comme un outil de construction de la connaissance, un savoir-faire qui lui permettra « de se débrouiller » dans l'instant de la conversation : connaître la construction des mots pour se passer du dictionnaire, apprendre à penser les constructions syntaxiques en terres de schémas pour être plus rapide et enfin pour saisir les nuances qui se cachent derrière des constructions qui ne se conçoivent que dans la langue cible.

Si la grammaire est un outil, il faut le construire, méthodiquement, dès le début, par l'observation des phénomènes, en s'appuyant toujours sur ce que l'apprenant connaît déjà et sur les comparaisons qu'il évoque ou les intuitions qu'il formule. Alors elle devient un tremplin pour un envol et ouvre à ce qui se pense et se ressent avant de se dire.

Outil modulable et questionnable, à réajuster sans cesse avec l'observation des faits linguistiques elle reprend une place dans les questionnements métalinguistiques que se pose naturellement tout apprenant. Ce faisant, elle ouvre à des questionnements

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

disciplinaires pour ceux qui décident de prendre la langue comme objet d'étude. C'est dans ces deux fonctions que se justifie un apprentissage de niveau universitaire de premier cycle.

En outre, contrairement aux injonctions et aux modes, « savoir comment ça marche » n'est pas un obstacle à l'apprentissage des automatismes, comme nous l'avons vu pour l'accès à des formes syntaxiques éloignées du français.

Bibliographie

ABOU-SAMRA, Myriam ; ABOUZAID, Myriam, BRULEY, Cécile ; LAURENS Véronique (2018), « Former à une approche inductive de l'enseignement de la grammaire. », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-1, 2018, mis en ligne le 02 janvier 2018, consulté le 30 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/2673 ; DOI : 10.4000/rdlc.2673

ASHTON, Ethel (1944), *Swahili Grammar. Including Intonation*, London, Longmans, 398 p.

ANGEL, Nicole ; BLONS-PIERRE, Catherine. (2018), « Mise en Jeu de la Grammaire », *Synergies France*, n°12, pp. 145-158.

AUDRAS, Isabelle ; COLTIER, Danielle ; FOUILLET, Raphaëlle (2018), « Introduction », *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures* [En ligne], 15-1, 2018, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/2646

AUROUX, Sylvain (1992), « La Philosophie linguistique d'Antoine Culioli », dans A. Culioli, *La Théorie d'Antoine Culiloli, Ouverture et Incidences*. Paris, Gap, Ophrys, pp. 39-60.

BABU, Omar (2012), « Hemedi ajuta !!! », dans K. Waliboa et P.I. Iribemwangi (éds), *Sina zaidi na Hadithi nyingine*, Nairobi, Targuet Publications Ldt, 1e éd. 2011, pp. 52-68.

BAILLY, Danielle (1975), « Pour une Application de la Linguistique théorique à l'Enseignement des Langues », *Langages*, 9e année, n°39, Linguistique et Pédagogie des Langues. pp. 81-104. doi : https ://-doi.org/10.3406/lgge.1975.2293

BAILLY, Danielle (1979), « Linguistique de l'Énonciation et Enseignement de l'Anglais dans le Secondaire : Promesses et frustrations », *Cahiers Charles V*, n°1, février 1979. Linguistique. pp. 135-149. DOI : https: //doi.org/10.3406/cchav.1979.898

BAKITA (Baraza la Kiswahili la Taifa) (2015), *Kamusi Kuu ya Kiswahili*, Longhorn Publishers Ltd.

BARBAZAN, Muriel. (2011), « Intégrer les TICE à une Approche cognitive de la Grammaire du Discours », *Alsic [*En ligne], Vol. 14, 2011, mis en ligne le 10 septembre 2011, Consulté le 08 février 2019. URL : http :// journals.openedition.org/alsic/2337

BENVENISTE, Émile (1970), « L'Appareil formel de l'Énonciation *», Langages*, 5ème année, n°17 L'Énonciation, pp. 12-18 ; DOI : https://doi.org/10.3406/lgge.1970.2572

BERHANGI, Samad ; HUSSEIN, Ibrahim (trad.) (1981), *Samaki mdogo mweusi*, traduction par Ebrahim Hussein avec une introduction au récit de Samad Behrangi (traduit d'après la version anglaise du texte persan), Dar es-Salaam, Tanzania Publishing House, 45 p.

BOURDET, Jean-François ; FOUILLET, Raphaëlle (2018), « La notion de conceptualisation en Didactique des Langues », *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures* [En ligne], 15-1 | 2018, mis en ligne le 02 janvier 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/2669

BOURDIEU, Pierre (1979), *La Distinction. Critique sociale du Jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 672 p.

BURHANI (2004, rééd. 2016) *Kipimo cha Mizani,* Nairobi, Longhorn Publishers, 233 p.

CAPRE, Raymond ; FORNEROD, Cécile (éds.) (2002), « Descriptions grammaticales et Enseignement de la Grammaire en Français Langue étrangère », *Cahiers de l'Institut de linguistique et de Sciences du Langage de Lausanne*, n°13, 119 p.

CHACHKINE, Elsa ; DEMAIZIERE, Françoise ; SCHAEFFER-LACROIX, Eva (2013), « Pour un apprenant réfléchissant », *Linguistik online*. http://www.linguistik-online.de/60_13/chachkineDemaiziereSchaeffer-\%2520Lacroix.html

CHIDUO, Eliezer, F.K. ; HABWE, John ; CHIMERAH, Rocha ; KAONEKA, Mussa ; YAHAYA, Razia ; ATTAS Ali (2016), *Kamusi elezi ya Kiswahili*, Nairobi, The Jomo Kenyatta Foundation, 805 p.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

CHINI, Danièle ; GOUTERAUX, Pascale (éds) (2008), *Psycholinguistique et Didactique des Langues étrangères*, Paris, Gap, Ophrys, Cahiers de Recherche, 268 p.

CHINI, Danièle (2009), « Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? », *Les Cahiers de l'Acedle* (Recherches en Didactique des Langues et des Cultures) vol. 6, n° 2. pp. 29-15. [En ligne], 6-2, 2009, mis en ligne le 01 octobre 2009, consulté le 01 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/1958 ; DOI : 10.4000/rdlc. 1958

CHISS, Jean-Louis (2002), « Débats dans l'Enseignement Apprentissage de la Grammaire », dans R. Capré et C. Fornerod (éds.), *Descriptions Grammaticales et Enseignement Apprentissage de la Grammaire en Français Langue étrangère*, Institut de Linguistique et des Sciences du Langage, Lausanne, pp. 5-16.

CHUQUET, Jean ; GILBERT, Éric ; CHUQUET, Hélène, BOUSCAREN, Janine (non daté) *Glossaire Français-Anglais de Terminologie linguistique. Théorie des Opérations énonciatives : définitions, Terminologie, Explications*, 22 p. https://feglossary.sil.org/fr/page/d\%25C3\%25A9finitions?language=fr\&toeFr

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Apprendre, Enseigner, Evaluer*, 192 p., Strasbourg, Unité des Politiques linguistiques, https://rm.coe.int/16802fc3a8, La version française est commercialisée par les Editions Didier : ISBN 227805075- 3

CONTE, Sophie (2008), « La Rhétorique au XXVII^{e} Siècle : un Règne contesté », dans « Pratiques de la Rhétorique de l'Antiquité au XVIII^{e} siècle », *Modèles Linguistiques*, n°58, pp. 111-130, mis en ligne le 11 septembre 2013, consulté le 01 juillet 2021. DOI : https ://doi.org/10.4000/ml.373

CULIOLI, Antoine (1999a), *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et Opérations de Repérage,* Tome 2, Paris, Gap, Ophrys, 182 p.

CULIOLI, Antoine (1999b), *Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel, Tome 3,*, Paris, Gap, Ophrys, 192 p.

CULIOLI, Antoine (2000), *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et Représentations*, Tome 1, Paris, Gap, Ophrys, 225 p.

CULIOLI, Antoine (2002), *Variations sur la Linguistique. Entretiens avec Frédéric Fau. Préface et notes de Michel Viel*, Paris, Klincksieck, 262 p.

DEHAENE, Stanislas (2013), « Les quatre Piliers de l'Apprentissage, ou ce que nous disent les Neurosciences », *PariTech,* École des Neurosciences de Paris Ile de France, 7 nov. 2013, pp. 1-8.

DEHAENE, Stanislas (2022) Plasticité cérébrale et bilinguisme : atouts et difficultés des migrants, https://youtube.com/watch?v=xCmev3Zyudk

DELORME BENITES, Alice (2018), « La vieille Dame se met au Numérique : un Exemple de Classe inversée à l'Université », Gerflint, *Synergies France*, n° 12, p. 99-116.

DEMAIZIERE, Françoise (2012), « Activités conceptualisantes pour enseigner-apprendre les Langues », Intervention en ouverture de la journée d'étude « *Korpusbasierte Sprachreflexion* » du 16 juin 2012, https://didatic.net/article.php3?id_article=61

DEPOVER, Christian, NOEL, Bernadette (2017), *Apprendre et faire apprendre*, MOOC, Université de Mons et AUF, 6 modules.

DESCLES, Jean-Pierre (2008), « Opérateurs et Opérations constructives en Linguistique. The Notion of Operator and Semantic Analysis in Linguistics », dans *Cahiers de Praxématique*, n° 58, pp. 155-172 ; https ://doi.org/10.4000/praxematique.1075

DE VOGÜE, Sarah (1989), « Dense, Discret, Compact. Les enjeux énonciatifs d'une typologie lexicale », dans Franckel, Jean-Jacques, (éd.) *La notion de Prédicat*, Paris, Laboratoire de Linguistique formelle, Université de Paris 7, pp. 1-38.

DE VOGÜE, Sarah (1991), « La Transitivité comme Question théorique : Querelle entre la Théorie des Postions de J.C. Milner et la Théorie des Opérations prédicatives et énonciatives d'A. Culioli », dans *Linx,* n°24, 1991. Sur la transitivité dans les langues. pp. 37-65 ; doi : https ://doi.org/10.3406/linx.1991.1215

FOERSTER, Cordula ; BOURGUIGNON, Christiane (1993), *La Grammaire, à quoi ça sert ?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, Lidl n°9, 195 p.

FOUCAULT, Michel (1967), « La Grammaire générale de Port-Royal », dans *Langages,* n°7, Linguistique française. Théories grammaticales. pp. 7-15 ; doi : https ://doi.org/10.3406/lgge.1967.2879

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

GERMAIN, Claude ; NETTEN, Joan (2010), « La Didactique des Langues : les Relations entre les Plans psychologique, linguistique et pédagogique », dans NEVEU F., MUNI TOKE, V., GERMAIN, Claude ; NETTEN, Joan. (2010), « La Didactique des Langues : les Relations entre les Plans psychologique, linguistique et pédagogique », *Linguarum Arena,* vol.1/1, pp. 9-24. http://www.academia.edu/10904273/La_didactique_des_langues_les_relations_entre_les_plans_ps

GERMAIN, Claude ; NETTEN, Joan (2011), « Impact de la Conception de l'Acquisition d'une Langue seconde ou étrangère sur la Conception de la Langue et de son Enseignement », *Synergie Chine*, n°6, pp. 25-36.

GERMAIN, Claude ; NETTEN, Joan (2013), « Grammaire de l'Oral et Grammaire de l'Écrit dans l'Approche neurolinguistique (ANL) », *Synergie Mexique*, n°3, pp. 15-29.

GIRERD, R. (2019), *Notes sur « APPRENDRE ! Les talents du cerveau, le défi des machines »* de S. Dehaene, Paris, Éditions Odile Jacob .09 / 2018, https://lyon5-1.circo.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article1089

HUC, Pierre ; VINCENT-SMITH, Brigitte (2012) « Neuro-didactique des langues étrangères /secondes. Incidences et perspectives pédagogiques », Communication présentée au Congrès mondial des Sciences de l'éducation, Reims, Juin, 2012, http://www.neuroeducation-ini.fr/wp-content/uploads/2013/04/posterems.pdf

GREGOIRE, Claire (1998), « L'Expression du Lieu dans les Langues africaines », *Faits de langue*, n°11-12, *Les Langues de l'Afrique sub-saharienne*, Paris, Gap, Ophrys, pp. 285-303.

GROUSSIER, Marie-Line ; RIVIERE, Claude (1996), *Les Mots de la Linguistique. Lexique de Linguistique énonciative,* Paris, Gap, Ophrys, 219 p.

GUTHRIE, Malcom (1967-1971), *Comparative Bantu : an Introduction to the Comparative Linguistics and Prehistory of the Bantu Languages*. 4 vols. Farnborough : Gregg Press.

HILTON, Heather (2009), « Théories d'Apprentissage et Didactique des Langues », version développée d'un article publié *dans Les Langues Modernes*, n° 3 en 2005 : pp. 12-21. http://cle.ens-lyon.fr/plirilangues/langue/didactique/theories-d-apprentissage-et-didactique-des-langues

HOLEC, Henri (1990), « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? », Nancy, *Mélanges CRAPEL* n° 20, pp. 75-87. http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=240

HOLEC, Henri (1991), « Autonomie de l'Apprenant : de l'Enseignement à l'Apprentissage », *Éducation Permanente*, n° 107, 5 p.

LEDERER, Marianne ; ISRAËL, Fortunato (éds.) (1991), *La liberté en Traduction*, Actes du Colloque international tenu à l'ESIT les 7, 8 et 9 juin 1990, Paris, Didier Érudition, 312 p.

LEDERER, Marianne (éd.) (2006), *Le Sens en Traduction,* Actes du colloque « Le Sens en Traduction », organisé à Paris par le SYLED-CRTrad, Centre de Recherches en Traductologie, U. Paris 3, les 2 et 3 juin 2005, Caen, Lettres modernes Minard.

LEEMAN, Danielle (2002), « La Construction du Sens par la Grammaire », dans R. Capré et C. Fornerod (éds.), *Descriptions Grammaticales et Enseignement Apprentissage de la Grammaire en Français Langue étrangère*, Institut de Linguistique et des Sciences du Langage, Lausanne, pp. 17- 36.

LEROY, Sarah (2003), « Les constructions comparatives intensives dans Illusions perdues », dans *L'Information grammaticale*, n° 99pp. 39-42 ; doi : 10.3406/igram.2003.2602 http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2003_num_99_1_2602

LEROY, Sarah (2007), « Les Comparaisons comme SN exprimant le plus haut Degré », De Boeck Supérieur, *Travaux de linguistique*, 2007/1 n° 54, p. 69-82 ; https://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2007-1-page-69.htm

NDALU, Ahmed E. ; BABUSA, Hamisi ; MIRIKAU, Suleiman, A. (2013), *Kamusi Teule ya Kiswahili*, Toleo la 2, Nairobi, East African Educational Publishers, 959 p.

NEVEU, Franck (2004), *Dictionnaire des Sciences du Langage*, Paris, Armand Collin, 315 p.

PIRON, Sophie (2008), « La grammaire du français au XVII^{e} siècle », *Histoire de la grammaire*, Vol. 14/ 1, https ://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pages-dhistoire-tendances-2008- 2009/la-grammaire-du-francais-au-xviie-siecle/

PERRON, Valérie. (2018), « Les Représentations de la Compétence grammaticale. », *Synergies France* n°12, pp. 37-48.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

PORTINE, Henri. (2009), « La Linguistique Substrat du Discours didactique : quand l'Histoire nous parle au Présent », *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures* [En ligne], 6-2, 2009, mis en ligne le 01 octobre 2009, consulté le 20 avril 2019. ; DOI : 10.4000/ rdlc.1929

PUREN, Christian (2013) https://www.christianpuren.com/2013/05/08/des-m%C3%A9thodes-dapprentissage-bas%C3%A9es-sur-les-neurosciences/

RACINE, Odile ; KABORE, Sû Tôôg-noma Kukka (2010), « Intricate Relations in Standard Swahili : the Syntax of Three Argument Constructions », dans K. Légère (ed.) *Bantu Languages : Analysis, Description and Theory*, Cologne, Rûdiger Kôppe Verlag, p.°55-83.

RACINE, Odile (2014), « La notion de Personne chez les Swahili de Zanzibar. Esquisse d'un portrait d'ombres et de lumière », dans E. Lozerand (éd.), *Drôles d'Individus. De la Singularité individuelle dans le Reste-du-monde,* Paris, Klincksieck, pp. 201-216.

RACINE, Odile (2015), *Les Extensions verbales en Swahili standard*, Köln, Rüdiger Köppe Verlag, East African Languages and Dialects 24, 251 p.

RACINE, Odile ; KABORE, Sû Tôôg-noma Kukka (2016), « Swahili *ma-/-am* and Mùuré *–m* : A unified account », dans Atindogbé G. et Chibaka E.F., *Proceedings of the 7th World Congress of African Linguistics, Buéa, 17-21 August 2012*, Bamenda, Langaa Research and Publishing. Common Initiative Groups, vol. 2, pp. 482-506.

RIEGEL, Martin (1991), « Transitivité et Conditionnements cognitifs : la Relation Partie-Tout et Complémentaire verbale », dans *Linx*, n°24. Sur la transitivité dans les langues. pp. 133-146 ; doi : https: //doi.org/10.3406/linx.1991.1219

ROTGÉ, Wilfrid (2014), « Pourquoi la Grammaire ? Pourquoi la Grammaire anglaise à un Public LANSAD ? Why teach Grammar ? Why teach English Grammar in specialized Language teaching ? », *Cahiers de l'Apliut*, vol. XXXIII/ 3, *L'Enseignement de la Grammaire en LANSAD*, pp. 14-34. https: //journals.openedition.org/apliut/4872

SAID AHMED MOHAMED (2012), *Mhanga Nafsi yangu*, Nairobi, Kampala, Dar-es-Salaam, Longhorn Publishers, 203 p.

SAID AHMED MOHAMED (2015a), « Homa ya Nyumbani », dans K. Walibora et Said A. Mohamed, *Homa ya Nyumbani na Hadithi nyingine,* Nairobi, Phoenix Publishers Ldt., pp. 72-87.

SAID AHMED MOHAMED (2015b), « Zawadi ya Mume wangu », dans K. Walibora et Said A. Mohamed, *Homa ya Nyumbani na Hadithi nyingine,* Nairobi, Phoenix Publishers Ldt., pp. 9-21.

SCHNITZER, Nathalie, CHINI, Danièle, GOUTÉRAUX, Pascale (2011), *Psycholinguistique et Didactique des Langues étrangères – Travaux du GEPED Hommage à Danielle Bailly.* Paris / Gap : Ophrys, 2008, 268 p. », *Corpus* [En ligne], 10, 2011, mis en ligne le 18 juin 2012, consulté le 02 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/corpus/2144

SHAFI, Adam Shafi (1999), *Vuta n'kuvute*, Dar es-Salaam, Mkuki na Nyota Publishers, 277 p. SHAFI, Adam Shafi (2003), *Haini*, Nairobi, Longhorn Publishers, 272 p.

STAROSCIAK, Katarzyna (2018), « Les Activités grammaticales réflexives comme Facteur d'Optimisation de l'Efficacité du Métadiscours pédagogique », *Recherches en Didactique des langues et des Cultures*, [En ligne], URL : http://journals.openedition.org/rdlc/2691 ; DOI : 10.4000/rdlc.2691

TREVISE, Anne (1992), « La Gestion cognitive de l'Étrangeté dans l'Acquisition d'une langue étrangère », *Acquisition et Interaction en langue étrangère* [En ligne], 1, 1992, mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 10 juillet 2021. DOI : https ://doi.org/10.4000/aile.4880

TREVISE, Anne (1994), « Représentations métalinguistiques des Apprenants, des Enseignants et des Linguistes : un Défi pour la Didactique », *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, n° 59, pp. 168-184.

TREVISE, Anne (1996), « Réflexion, Réflexivité et Acquisition des Langues ». *Aile* (Acquisition et Interaction en Langue étrangère), pp. 8 : 5–39 http://aile.revues.org/1223, consulté le 12 juin 2013.

TREVISIOL, Pascale (2018), « Former à une Approche inductive de l'Enseignement de la Grammaire », *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures* [En ligne], 15-1, 2018, mis en ligne le 02 janvier 2018, consulté le 09 janvier 2018. URL : DOI : 10.4000/rdlc.2673.

TRICOT, André (1998), « Charge cognitive et Apprentissage. Une Présentation des Travaux de John Sweller », *Revue de Psychologie de l'Éducation* n°1, pp. 37–64. http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/ tricotRPE.pdf

TUKI (Taasisi ya Uchunguzi wa Kiswahili) (2004), *Kamusi ya Kiswahili sanifu*, Toleo la 2, Nairobi, Oxford University Press, 477 p.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

ULMA, Dominique (2016), « Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation », *Le Français Aujourd'hui*, n° 192. Paris, AFEF, pp. 97-106 ; https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-97.htm

VICTORRI, Bernard (2000), « Théories linguistiques et Cognition », *Cognito - Cahiers Romans de Sciences Cognitives,* pp.1-6. halshs- 00009482

VIGNAUX, Georges (1988), *Le Discours acteur du Monde. Énonciation, Argumentation, Cognition*, Paris, Gap, Ophrys, 243 p.

WALIBORA, Ken (2003), *Kufa Kuzikana*, Nairobi, Longhorn Publishers, 231 p.

WATOREK, Marzena ; WAUQUIER, Sophie. (éd.) (2016), « Diversité d'Approches et de Méthodes en Acquisition des Langues secondes », *Revue française de Linguistique appliquée*, XXII/2, pp. 5-17 ; https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2016-2-page-5.htm

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581