

**ETUDE DE LA METALANGUE GRAMMATICALE  
EMPLOYEE DANS DEUX COURS DE FLE EN  
IRLANDE : ANALYSE DES RECOURS A LA  
PREMIERE LANGUE DES APPRENANTS**

**Stéphanie O’Riordan**

CALS (Centre for Applied Language studies)  
University of Limerick (Irlande)

**Résumé**

Plusieurs études menées aux niveaux secondaire et universitaire ont montré que l’enseignement de la grammaire en langue-cible est souvent perçu par les professeurs de langue comme un défi difficile à relever. Cette difficulté est corroborée par les rapports d’inspection sur l’enseignement du français langue étrangère (FLE) au niveau secondaire en Irlande. L’objet de notre étude est d’analyser les recours à la première langue des apprenants (L1) ou à la langue-cible (L2), par deux professeurs de FLE au niveau secondaire en Irlande au sein de tours de parole ayant pour but d’apporter des explications grammaticales. Notre étude tente donc de démontrer dans quelle mesure l’analyse de telles données pourrait aider de futurs professeurs de FLE à se préparer à enseigner la grammaire en L2.

**Abstract**

Several studies carried out in secondary and tertiary-level education have shown that teaching grammar in the target language is often perceived by language teachers as a challenge. This difficulty was recently acknowledged in inspection literature reporting on the teaching of modern foreign languages at secondary level in Ireland. The purpose of this article is to report on the analysis of the recourses to the learners’ first language (L1) or target language (L2) within turns of speech dealing with grammar explanations. The paper concludes with recommendations of how the findings of this study might be integrated within a language teacher training programme in order to help future French teachers to teach French grammar through French.

## Introduction

Dans le cadre de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, l'enseignement en langue-cible (L2) au sein des cours de langue dispensés dans les pays anglo-saxons est toujours une question épineuse (Macaro, 1997 ; Guest & Pachler, 2001 ; Turnbull, 2006). Cette difficulté est corroborée par les rapports d'inspection sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au niveau secondaire rendus récemment en Irlande<sup>1</sup> (Department of education and science inspectorate, 2004). Dans un contexte irlandais où les directives mettent de plus en plus l'accent sur l'emploi de la L2 comme principal moyen de communication au sein des cours, il relève de la mission des formateurs de professeurs de langue de veiller à fournir à leurs étudiants les outils nécessaires pour les préparer à employer la langue cible de manière « optimale » (Macaro, 1997 ; Turnbull & Arnett, 2002) en cours de langue.

En outre, des études menées aux niveaux secondaire et universitaire ont montré que l'enseignement de la grammaire en L2 est souvent perçu comme un défi par les professeurs (Mitchell, 1988 ; Franklin, 1990 ; Polio & Duff, 1994 ; Suzuki, 2001). Une telle situation ne peut qu'encourager les formateurs de professeurs de langue à développer et évaluer de nouveaux matériaux pédagogiques, par exemple, en vue de s'attaquer aux problèmes de manière proactive et ainsi aider les futurs professeurs, en formation initiale, à trouver leur voie (et leur voix !) concernant leur emploi de la L2 pour enseigner.

Pour répondre à ce besoin de préparation à l'enseignement de la langue cible en langue cible, deux cours de FLE, enregistrés au niveau secondaire en Irlande – l'un dispensé par un professeur locuteur natif (LN) et l'autre par un professeur locuteur non natif (LNN) – ont été transcrits puis analysés dans la perspective d'une application pédagogique avec des professeurs-stagiaires LNN. Ces deux cours font partie d'un corpus de 15 cours de français langue étrangère ou langue première dont la construction est sur le point de s'achever. L'hypothèse avancée est que la consultation de données extraites de pratiques avérées de professeurs de français permettrait à de futurs professeurs de FLE de mieux comprendre les défis qui se présentent à eux s'agissant de l'enseignement du français en français et d'en retirer un certain nombre d'enseignements tant sur le plan pédagogique que sur le plan de la correction linguistique, aspect non négligeable de la formation de professeurs de langue LNN.

Après avoir établi les cadres théoriques puis méthodologiques au sein desquels s'inscrit notre étude, nous présenterons les résultats de l'analyse de ces deux cours. L'article se conclura par des recommandations pratiques émanant de

---

1. Le terme « Irlande » est employé ici pour se référer à la République d'Irlande. Les remarques faites sur le système irlandais excluent, de fait, toute référence à l'Irlande du Nord qui est rattachée au Royaume-Uni.

cette étude en vue de l'intégration de ce genre de matériel pédagogique au sein d'un programme de formation de professeurs de FLE.

## **1. L'enseignement de la grammaire en L2 : mission impossible ?**

### **1.1. Recourir à la L1 ou employer exclusivement la L2 en cours de FLE : à la recherche d'un juste milieu ?**

Depuis l'avènement des méthodes d'enseignement des langues, dites plus « directes » vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement en L2 est progressivement devenu une question incontournable dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères. Au Royaume-Uni, dans les années 1990, l'approche communicative, prônée au sein des directives de l'éducation nationale britannique, a imposé l'emploi quasi-exclusif de la L2 en cours de langues (Meiring & Norman, 2002)<sup>2</sup>. En Irlande, un récent rapport d'inspection portant sur l'enseignement des langues étrangères a montré que l'enseignement en L2 est un sujet de préoccupation pour les inspecteurs qui notent un besoin d'accroître le contact des apprenants avec la L2 et particulièrement dans le cadre de l'enseignement de la grammaire (Department of education and science inspectorate, 2004 : 18)<sup>3</sup>. Une telle situation ne peut laisser insensibles les formateurs de professeurs de FLE basés en Irlande.

L'enseignement du français en français est un sujet qui préoccupe les formateurs de professeurs de langue à l'échelle internationale. Des chercheurs canadiens, notamment, sont conscients de la fragilité de la langue française face à la langue anglaise dans ce pays officiellement bilingue. C'est dans ce contexte que Turnbull (2001, 2006), lui-même professeur et formateur de professeurs de français au Canada, traite la question de l'emploi du français en cours de français. Turnbull (2006) se fait d'ailleurs l'écho de propositions faites par Calvé (1993) en proposant des mécanismes permettant aux professeurs-stagiaires d'éviter des recours jugés « superflus » à l'anglais en cours de français. Pour cela, Turnbull (2006 : 621-622) propose aux professeurs :

- 
2. « L'emploi de la langue cible de manière naturelle pour la quasi-totalité de la communication est la marque indubitable d'un bon enseignement d'une langue moderne » (Department for education / Welsh office, 1990 ; cité par Meiring & Norman, 2002 : 27).
  3. Effectivement, selon le rapport en question (Department of education and science inspectorate, 2004 : 18 – propos traduits de l'anglais) :  
« Les recommandations récurrentes [des inspecteurs] concernant l'emploi de la langue cible sont les suivantes :
    - gérer la classe en employant la langue cible de manière plus extensive ;
    - fournir les explications simples en langue cible plutôt qu'en anglais ;
    - développer des stratégies pour augmenter la quantité de langue cible employée par les élèves ;
    - apprendre l'alphabet en langue cible et l'utiliser régulièrement pour épeler [en classe] ;
    - enseigner et employer la terminologie grammaticale en langue cible ;
    - mener les discussions sur les exercices de compréhension écrite en langue cible. »

- de demander à un apprenant d'apporter une traduction en L1 (quand cela s'avère utile) ;
- d'employer une variété de stratégies (paraphrase, synonymes, antonymes, etc.) ;
- de se poser la question de l'intérêt d'un recours à la L1 ;
- de demander la permission d'employer la L1 (geste symbolique) ;
- d'attendre 20 secondes (stratégie proposée par Shrum, 1985) ;
- de traduire des mots-clés et non pas mot à mot.

De plus, Turnbull (2006 : 622) note que le recours à la L1 est évidemment justifié dans des cas exceptionnels requérant une réaction rapide et efficace des interlocuteurs tels qu'une situation mettant en danger la sécurité des personnes, ou un problème de discipline grave.

En outre, brisant le tabou du recours à la L1, Turnbull (2006 : 623-624) indique que les recours à la L1 peuvent prendre les formes suivantes :

- fournir des équivalences en passant ;
- faire des comparaisons rapides entre les structures grammaticales de la L1 et la L2 ;
- apporter des éclaircissements rapides (pour gagner du temps en donnant des instructions) ;
- surmonter des problèmes cognitifs.

Dans le contexte britannique, les directives destinées aux professeurs de langues préconisent clairement un emploi quasi-exclusif de la L2 considéré comme le fer de lance de l'approche communicative adoptée en Angleterre et au Pays de Galles – qui partagent les mêmes textes officiels en matière de contenu et d'organisation de l'enseignement des langues (Macaro, 1997 : 1). En réaction à cette position officielle, Cook (1991, 2001) s'est fait le pourfendeur de l'emploi quasi-exclusif de la L2. En effet, il rappelle que les débutants pensent en L1 et que des chercheurs tels qu'Anton et DiCamilla (1998 : 415) ont montré qu'il s'agissait d'un « outil puissant ». De plus, rappelant Jacobson (1990), Cook souligne le fait que l'alternance codique est un comportement normal chez les bilingues. En bref, Cook (2001) met l'accent sur le fait que la décision du professeur de langue d'employer ou non la L1 doit dépendre de l'aspect naturel<sup>4</sup> et efficace de ce genre de pratique pour promouvoir l'apprentissage.

Ainsi, comme le souligne Turnbull (2006 : 612), « ...un emploi très sélectif et judicieux de la L1 est acceptable et même profitable ». Il reste à déterminer dans quelle mesure l'emploi de la L1 peut éventuellement aider l'enseignement de la grammaire de la langue cible.

---

4. C'est l'aspect plus « réel » des échanges en L1 entre professeur et élèves que Cook (2001 : 416) décrit comme étant plus « naturel » et donc ayant potentiellement un impact plus grand sur l'apprentissage des élèves.

## 1.2. Enseigner la grammaire en L2 : un perpétuel défi ?

Bien que l'approche communicative de l'enseignement d'une langue seconde, introduite dans le courant des années 80, ait été un succès à bien des égards, on considère désormais qu'elle présente aussi des limites... Malgré des progrès au niveau de l'aisance d'expression des élèves ainsi que de leur capacité à employer la langue dans un certain nombre de situations, les problèmes de correction et de créativité linguistiques sont sources d'inquiétude. Ceci remet la question du rôle de la grammaire à l'ordre du jour dans un contexte où une forme de maîtrise grammaticale fondée sur un savoir implicite ou explicite est nécessaire pour pouvoir employer la langue cible de manière créative et correcte. (Department of education and science, 1993 : 29)

Avant de répondre à la question éponyme de cette section, il convient d'éclairer le lecteur sur la situation irlandaise en matière d'enseignement grammatical au niveau secondaire. En effet, dans les lycées irlandais, comme le démontre la citation ci-dessus, la tendance des directives officielles vers l'approche communicative n'a pas signifié la mort d'un enseignement grammatical faisant partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. La preuve en est que le Leaving certificate (l'équivalent irlandais du baccalauréat) comporte, au minimum, une question grammaticale au sein de l'épreuve de compréhension écrite. Les élèves doivent, effectivement, être en mesure de répondre à des questions du type : « Relevez un verbe au futur simple (Section 3) » ; ou encore : « Citez un adjectif dans la deuxième section qui décrit le phonographe » (State examinations commission, 2007 : 3-4). Il est donc évident que pour préparer leurs élèves à l'examen de français qui sanctionnera leur étude de la langue française au niveau secondaire, les professeurs de français se doivent de familiariser leurs élèves avec la métalangue grammaticale en L2 permettant de décrire la nature et la fonction des mots employés dans la langue française.

De plus, outre le besoin fonctionnel d'enseigner la grammaire au niveau Leaving certificate, une raison plus fondamentale d'intégrer la métalangue grammaticale en L2 est de pouvoir ainsi fournir aux élèves les moyens de communiquer en L2 pour décrire et/ou poser des questions sur la structure de la langue étudiée (Jones *et al.*, 2002 : 77-78). Les discussions sur la structure de la langue sont effectivement au cœur de la communication qui a lieu en cours de langue. Priver les élèves de terminologie grammaticale en L2 reviendrait à les empêcher de mettre à profit leurs connaissances de la L2 pour développer leur maîtrise de la L2.

Ainsi, par souci de concision, nous ne reviendrons pas sur les différents débats qui animent le monde de l'enseignement des langues concernant la nécessité ou non d'enseigner la grammaire<sup>5</sup>. Cependant, une fois tranchée la question de l'utilité d'enseigner la grammaire, se pose celle de savoir comment enseigner la grammaire et donc, d'abord, dans quelle langue ?

---

5. Voir Doughty et Williams (1998) pour un compte-rendu complet sur cette question.

Dans le cadre d'une étude sur le recours à la L1 des professeurs du niveau secondaire, menée au Royaume-Uni, dans le contexte d'une approche communicative, Mitchell (1988 : 27-32) rapporte qu'une grande majorité des professeurs interrogés préconisait l'emploi de la L1 pour enseigner la grammaire. Le fait qu'une large majorité de professeurs ait jugé que le recours à la L1 était nécessaire à l'enseignement de la grammaire démontre qu'au moment où l'approche communicative était en train de se généraliser au Royaume-Uni, l'enseignement grammatical en L2 était clairement un sujet épineux. Cette situation fut d'ailleurs confirmée par Franklin (1990) mais infirmée par Macaro (1997) qui, lui, signalait que peu de professeurs interrogés dans le cadre du projet Tarclindy<sup>6</sup> avaient recours à la L1 pour enseigner la grammaire. Macaro (1997 : 86) indique toutefois un pourcentage de recours à la L1 plus élevé pour les professeurs-stagiaires ainsi que les professeurs nouvellement certifiés par rapport aux professeurs expérimentés. Cela renforce donc l'idée de la nécessité de fournir aux professeurs-stagiaires un support didactique leur permettant d'apprendre à optimiser leur emploi de la langue cible pour enseigner la grammaire.

Ainsi, il apparaît clairement que l'enseignement de la grammaire en L2 est un sujet qui a déjà fait couler beaucoup d'encre mais cela n'a pas nécessairement eu de répercussions tangibles sur la façon dont les formateurs de professeurs de langue aident leurs étudiants à se préparer à enseigner en employant la langue cible de manière optimale. L'objectif de notre étude est de faire un pas dans cette direction en mettant la linguistique de corpus au service des formateurs de professeurs de français. Pour cela, il est utile ici de faire quelques rappels sur l'intégration d'études sur corpus dans le cadre de formations de professeurs de langues.

## **2. Cadre méthodologique**

### **2.1. La linguistique de corpus**

La linguistique de corpus comme méthode d'investigation linguistique n'est pas une nouveauté. Selon McEnery et Wilson (1997 : 12), la première utilisation d'un corpus à des fins pédagogiques est attribuée à Peter Roe à l'Université d'Aston, Birmingham, et date de 1969. Il ne fait toutefois aucun doute que la linguistique de corpus, aujourd'hui incontournable dans les travaux des chercheurs en linguistique descriptive, n'a pas véritablement percé dans la pratique des professeurs du secondaire que ce soit au niveau de la préparation de leurs cours ou au niveau des matériaux qu'ils emploient en cours avec leurs élèves (Römer, 2006). En bref, comme l'ont souligné Chambers *et al.* (2008), la consultation directe de corpus par

---

6. Le projet Tarclindy est un projet de recherche mené dans les années 1990 afin d'étudier l'impact des programmes officiels sur les pratiques d'enseignement des langues étrangères au Royaume-Uni. Les résultats de cette enquête sont rapportés dans Macaro (1997).

les enseignants et apprenants de langue est encore devancée de loin par la consultation d'outils plus traditionnels tels que dictionnaires en version papier ou même plus modernes tels que les dictionnaires ou forums linguistiques en ligne tels que ceux que l'on trouve sur *WordReference.com*, qui sont d'ailleurs très souvent basés eux-mêmes sur des corpus.

Force est de constater que la linguistique de corpus est considérée par beaucoup de professeurs comme une pratique d'analyse linguistique complexe et requérant des connaissances poussées en informatique. Cela est loin d'être le cas<sup>7</sup> mais il s'agit là d'une preuve de l'écart qui existe toujours entre les recherches effectuées en linguistique et les pratiques des professeurs non-chercheurs. Il semblerait que l'on puisse attribuer la difficulté d'intégrer la consultation directe de corpus comme pratique aussi simple et banale que celle d'un dictionnaire au fait que la linguistique de corpus soit injustement perçue comme complexe et étanche aux besoins réels des praticiens. C'est pour répondre à ces critiques que Sinclair (2007 : 1), l'un des pères fondateurs de la linguistique de corpus moderne, rappelait incessamment la nécessité pour les linguistes de corpus de toujours être en mesure de répondre à la question « Et alors ? »<sup>8</sup> posée par les sceptiques de la linguistique de corpus qui, pour certains, sont réticents à remettre en question leurs connaissances prescriptives ou intuitives de la langue qu'ils enseignent.

Pour se familiariser avec le genre discursif qui sera leur outil de travail le plus précieux, les professeurs-stagiaires peuvent traditionnellement :

- observer des cours dispensés en L2 ;
- apprendre des listes d'instructions et de vocabulaire (McDonald, 1993) ;
- tenir un journal et/ou enregistrer leur cours (Edstrom, 2006).

Or, on recense un nombre croissant d'études portant sur l'utilisation de corpus dans le cadre de cursus de formation de professeurs de langue, surtout dans le domaine de la formation de professeurs d'anglais langue étrangère. On peut diviser ces études en deux catégories. D'une part, un certain nombre d'études traitent de l'intégration de corpus en tous genres, génériques ou spécialisés, pour faire découvrir aux professeurs-stagiaires une approche descriptive de la langue basée sur des emplois authentiques de la langue qu'ils pourront eux-mêmes éventuellement utiliser dans leurs cours (Hunston, 1995 ; Coniam, 1997 ; Breyer, 2006 ; Conrad & Lachenmeier, 2006). D'autre part, certaines études reposent sur des corpus spécialisés de discours de la salle de classe (O'Keeffe & Farr, 2003 ; Amador Moreno *et al.*, 2006 ; Walsh, 2006 ; Chambers & O'Riordan, 2007) ayant pour but essentiellement d'entraîner des réflexions pédagogiques mais aussi linguistiques. C'est dans le prolongement de ces dernières études que s'inscrit notre étude sur les recours à la L1 pour enseigner la grammaire.

---

7. Des sites Internet tels que *The Compleat Lexical Tutor* (Cobb, 2007) sont faciles d'accès, gratuits et extrêmement faciles à utiliser par des néophytes.

8. « So what ? »

## 2.2. Description du corpus

Les données sur lesquelles s'appuie notre étude sont composées de la transcription d'enregistrements audio de deux cours de FLE – l'un dispensé par un professeur LN, l'autre par un professeur LNN dans deux lycées irlandais. Notre analyse se concentre spécifiquement sur le recours des professeurs à la première langue des apprenants – l'anglais – au sein de tours de parole dont l'objectif est d'apporter des informations d'ordre grammatical. Le choix de baser cette étude sur deux cours, l'un dispensé par un LN et l'autre par un LNN, ne se fonde pas sur une volonté idéologique d'opposer les deux types de professeurs pour en désigner l'un meilleur que l'autre. Il s'agit plutôt de prendre en compte deux situations d'enseignement et d'apprentissage faisant partie du paysage éducatif irlandais et qui peuvent potentiellement se compléter en tant que ressources pédagogiques intégrées au sein d'un cursus de formation de professeurs de FLE majoritairement LNN.

Par ailleurs, il est important de noter que les deux cours analysés ne constituent qu'un petit échantillon de discours de la salle de classe de FLE et donc, en tant que tels, ne permettront pas une généralisation des résultats de l'analyse. Il ne s'agira donc pas de considérer ces deux cours comme des modèles à suivre par des professeurs-stagiaires mais plutôt comme des exemples de pratiques avérées qui pourront servir de support à une réflexion sur le discours de la salle de classe.

Les deux cours ont été enregistrés au niveau Leaving certificate, correspondant à l'année de Terminale en France. Ce type de cours a été choisi pour cette étude pour deux raisons. Tout d'abord, les cours de Leaving certificate requièrent des professeurs qui les dispensent une maîtrise très avancée de la langue cible et donc, à ce titre, représentent un support didactique intéressant pour présenter aux professeurs-stagiaires des exemples d'interactions en langue cible entre professeurs et élèves à ce niveau. En outre, les deux cours analysés traitent de questions de compréhension qui représentent un important pourcentage de l'examen du Leaving certificate (30%) et donc correspondent à des situations de cours dans lesquelles les professeurs-stagiaires sont certains de se trouver.

Du point de vue de leur contenu, les cours enregistrés ont été choisis pour faire l'objet d'une étude comparée car ils se concentrent tous les deux, entièrement ou en partie, sur une activité de correction de questions de compréhension écrite extraites des annales du Leaving certificate<sup>9</sup>. Ainsi, afin de pouvoir procéder à une comparaison quantitative, un extrait de 35 minutes correspondant à la correction de questions de compréhension écrite a été sélectionné au sein du cours dispensé par le professeur LN qui normalement durait 50 minutes.

---

9. Les annales sont disponibles gratuitement en ligne à l'adresse suivante : <http://www.examinations.ie> (section « Examinations archive »).

## 2.3. Cadre méthodologique de l'analyse

La méthodologie employée lors de l'analyse des cours est principalement qualitative avec quelques éléments quantitatifs fournis par le logiciel de concordance et de calcul de fréquence *Wordsmith tools* (Scott, 2004). Après avoir mis en lumière les différents types de recours à la première langue des apprenants, l'analyse s'achèvera par des recommandations sur l'emploi de telles données dans le cadre d'un programme de formation de professeurs-stagiaires LNN de FLE pour les aider à employer la langue française de manière optimale dans leurs cours.

## 3. Analyse

### 3.1. Analyse quantitative

L'analyse quantitative des termes métalinguistiques contenus dans le corpus est d'abord passée par la production d'une liste de fréquence des termes les plus employés statistiquement dans chacun des cours. Dans un premier temps, la présence de terminologie métalinguistique, c'est-à-dire de mots employés pour décrire la langue, est apparue très évidente parmi les mots les plus fréquemment employés dans les deux cours. En effet, les expressions telles que « ça veut dire » ou « temps »<sup>10</sup> figurent très haut sur la liste. Le recours à la langue anglaise est rapidement apparu comme assez minime. En effet, comme le montrent les tableaux 1 et 2, regroupant les nombres d'occurrences des termes métalinguistiques les plus fréquents dans les cours étudiés, d'un point de vue statistique, la présence de terminologie grammaticale en anglais est assez réduite comparée aux occurrences en français, dans les deux cours.

occurrences en français		occurrences en anglais	
verbe(s)	34	verb(s)	12
dire*	32	say(ing) mean*	7
mot(s)	28	word	2
français	21	French	6
qu'est-ce que c'est...	14	what is	6
anglais	12	English	6
subjonctif	11	subjunctive	2
temps	10	tense	0
vocabulaire	10	vocabulary	0

Tableau 1. Liste des occurrences des termes métalinguistiques du cours LN.<sup>11</sup>

10. Les occurrences du mot « temps » apparaissant au sein d'expressions du type « tout le temps » ont été exclues.  
 11. Seuls les termes les plus employés ont été inclus dans le tableau.

occurrences en français		occurrences en anglais	
mot	13	word	0
ça veut dire	12	mean*	3
passé	10 conditionnel passé : prof (p) x2, élève x1 ; passé simple : px2	past	0
temps	6	tense	0
français	5	French	0
objet direct	4 (élève x1)	direct object	2 (élève x1)
imparfait	3 (élève x1)	imperfect	0
anglais	3	English	0
verbe	2	verb	2
cédille	0	cedilla	1

Tableau 2. Liste des occurrences des termes métalinguistiques du cours LNN.<sup>12</sup>

En comparant les deux cours on remarque que le professeur LNN semble avoir recours à la L1 moins systématiquement que le professeur LN pour se référer à la métalangue grammaticale. Cela pourrait indiquer que le professeur LN a tendance à dispenser ses cours de grammaire en anglais. Toutefois, le fait qu'au sein du cours du professeur LNN, un élève ait fait référence à un « direct object » au lieu d'un « objet direct » semble indiquer qu'il est très probable que le professeur LNN a également recours à l'anglais pour expliquer des règles de grammaire particulièrement difficiles, telles que l'emploi des pronoms compléments d'objets directs notamment. D'après nos données il semblerait donc que le professeur LNN ait moins recours à l'anglais pour expliquer la grammaire, ce qui est un fait potentiellement très encourageant pour des professeurs-stagiaires LNN de FLE.

Etant donné qu'un corpus de référence du français (de France) oral tarde à être mis à la disposition des chercheurs (Bilger, 2007), il n'a pas été possible d'effectuer des recherches reposant sur un calcul précis des mots-clés<sup>13</sup> qui caractérisent le discours des professeurs de FLE au sein de ce corpus. On ne peut donc qu'avancer le postulat, appuyé par une forte intuition, que les termes métalinguistiques qui ont été analysés sont bien des mots-clés de ce corpus.

En bref, on peut conclure de cette analyse quantitative que les cours enregistrés remplissent leur rôle initial de fournir des exemples de métalangue essentiellement en L2. Toutefois, même si la quantité de données analysées ne nous permet pas de généraliser, la présence de métalangue grammaticale en anglais, aussi minime soit-elle dans les deux cours, démontre que les recours à la L1 font

12. Seuls les termes les plus employés ont été inclus dans le tableau.

13. Nous faisons ici référence à la fonction « Keywords » de *Wordsmith tools* (Scott, 2004) qui permet de produire une liste des mots-clés d'un corpus. Cette liste est produite à l'aide d'une comparaison statistique effectuée automatiquement par le logiciel entre un corpus particulier et un corpus de référence permettant ainsi de dégager les mots qui sont clés dans le corpus analysé.

partie du paysage langagier des cours de langue. Une analyse qualitative des données récoltées nous permettra de mieux comprendre les situations qui provoquent des recours à la L1 pour apporter des explications grammaticales.

### 3.2. Analyse qualitative

Les recours à la L1 liés à des explications grammaticales ne représentent qu'une petite partie de l'ensemble des recours à la L1 dans les deux cours soumis à notre analyse (voir les annexes 2 et 3). Les recours à la L1 les plus courants ont lieu lorsque les professeurs traduisent des termes rapidement en anglais probablement pour s'assurer que les élèves les ont bien compris et/ou pour gagner du temps. Pour ce qui est des recours à la L1 liés à des explications grammaticales, il est à noter que dans les deux cours, ils sont très souvent précédés d'une question sur la nature et/ou la fonction grammaticale de certains mots ou sur le temps et/ou le mode de certains verbes (voir la section 8 aux annexes 2 et 3).

En comparant les recours à la L1 dans les deux cours, on peut remarquer que, malgré un recours à l'anglais presque identique du point de vue quantitatif<sup>14</sup>, les deux professeurs se distinguent l'un de l'autre au niveau de la longueur des explications fournies en anglais. Le professeur LN, par exemple, tend à fournir de longues explications grammaticales en anglais dans des contextes très précis où il apporte des informations grammaticales visant à fournir aux élèves des stratégies pour identifier le ou les mot(s) du texte qu'ils doivent noter en réponse à une question grammaticale du type : « Relevez dans le deuxième paragraphe un verbe au futur simple » (voir l'annexe 3 section 11). L'exemple ci-dessous<sup>15</sup> semble participer de la même intention du professeur LN d'indiquer aux élèves le raisonnement à suivre afin d'être en mesure de répondre à la question : « Trouvez le verbe qui veut dire se précipita » (State examinations commission, 2004 : 5) :

Prof : **You were asked for** « se précipita ». **What is** « se précipita » **grammatically speaking ?**

[On vous a demandé « se précipita ». Qu'est-ce que c'est « se précipita » sur le plan grammatical ?]

Jane : **Reflexive.** [pronominal]

Prof : **A reflexive what ??** [Un quoi pronominal ?]

Jane : **A verb.** [un verbe]

Prof : **Verb. Ok ? Now, ninety-nine per cent of the time when you're doing this type of exercise if you were being given it as a verb the word you are looking for is a verb as well ok ?**

[Verbe. Ok. Alors, dans quatre-vingt-dix-neuf pour cent des cas, quand vous faites ce type d'exercice, si ce que l'on vous donne est un verbe, le mot que vous cherchez est un verbe aussi ok?]

Jane : Je pense que... étonné est un **verb so** [un verbe donc].

Prof : Ouais. Etonné est un un adjectif ici. Ouais c'est un participe \*passé qui est utilisé comme \*adjectif.

14. 571 mots en L1 pour le professeur LN ; 544 mots en L1 pour le professeur LNN.

15. Voir les conventions de transcription en annexe 1.

Jane : Oh.

Prof : Ok ? Donc ça marche pas. Ça \*ne marche pas. Ouais ? Vous devez trouver dans le texte un \*verbe. Et ça va être un verbe pronominal aussi. Et ça va être un verbe pronominal avec le même \*{[dc] temps}. Oui ? Qui a trouvé le bon verbe ? Euhm Damian ?

Damian : (s'élança).

Prof : Ouais. S'élança. Ok?

A la différence du professeur LN, il est à noter que le discours du professeur LNN se démarque par un plus grand nombre d'alternances codiques au sein d'un même tour de parole. De cette façon, le professeur LNN permet aux élèves de comparer directement les structures grammaticales françaises et anglaises comme l'illustre l'exemple ci-dessous (State examinations commission, 1998 : 2) :

Prof : « Victor ne dormait pas mais rien au monde ne l'aurait incité à le manifester. »

Ok alors ça c'est une phrase très importante. (Relisez cette phrase) « Victor ne dormait pas mais rien au monde. » Qu'est-ce que ça veut dire ?

Elève : **(Nothing in the world)** [*Rien au monde*]

Prof : **Nothing in the world** [*Rien au monde*]

**Now** [*Alors*] messieurs comment s'appelle ce temps ? Nous avons appris ce temps là (xxx). Aurait incité. Comment s'appelle ce temps en français ?

Martin : Conditionnel.

Prof : Le ? Conditionnel – Martin ?

Martin : (passé)

Prof : Passé. Le conditionnel passé. Très bien. Pour rien au monde. **So for nothing in the world. Would would have incited or would have pushed him to.** [*Donc \*pour rien au monde. Aurait aurait incité ou l'aurait poussé à.*]

Elève : (xx)

Prof : **Show it. There that's « him » and that's « it ». What's the « it » there they are talking about ?** [*Là c'est « him » et là c'est « it ». C'est quoi le « it » dont on parle ? Le professeur montre les pronoms correspondant à sa traduction à l'aide d'un transparent sur rétroprojecteur.*]

Prof : Seamus tu as l'air très perplexe. [Continue les explications sur l'emploi des pronoms en français]

Le recours à la traduction en L1 semble justifié ici pour expliciter la conjugaison du conditionnel passé qui est un temps composé que les apprenants rencontrent et utilisent assez rarement. On remarque également, à travers cet exemple, l'importance de la gestuelle du professeur afin d'identifier les pronoms employés dans cette phrase, dimension qui est difficile à rendre au sein d'une transcription.

Ainsi, l'analyse des recours à la L1 dans les deux cours étudiés démontre l'existence, en pratique, des types de recours à la L1 justifiés par Cook (2001) et Turnbull (2006) (voir section 1.1 ci-dessus) qui brisent le tabou du recours à la L1<sup>16</sup> lorsque celui-ci est jugé par le professeur comme favorisant l'apprentissage. Il est intéressant de noter également que même au sein d'un si petit nombre d'extraits de cours, il est possible de remarquer des similitudes entre les types de recours à la L1 de deux professeurs mais aussi des différences marquantes qui peuvent être liées

---

16. Voir Duda *et al.* (1972 : 20) et Macaro (2005) qui ont aussi mis en avant ce besoin de briser le tabou du recours à la L1 en cours de L2.

non seulement au style d'enseignement des professeurs mais aussi au niveau de leurs élèves et à leur rapport avec eux.

#### 4. Application pédagogique

Approximately two-thirds of the countries surveyed include grammar courses as part of their [language teacher] training. The study of the structure of the language in the form of applied linguistics is a compulsory element of training in 24 countries. The related fields of comparative linguistics, sociolinguistics and psycholinguistics are also incorporated in training in about half the countries, including all the pre-accession countries. There is evidence that some teacher trainers believe that more attention should be devoted to applied linguistics. (Kelly *et al.*, 2002 : 22)

A la lumière des propos rapportés par Kelly *et al.* (2002) ci-dessus, issus d'un rapport européen sur la formation des professeurs de langues étrangères en Europe, il semblerait que l'intégration de l'étude grammaticale de la langue cible soit déjà reconnue comme un élément-clé de la formation des professeurs de langues en Europe. C'est donc dans le but de contribuer à cet effort d'intégration de la linguistique appliquée au sein de programmes de formation de professeurs de langues que nous ferons ici quelques recommandations quant à l'intégration d'un corpus de discours de la salle de classe en nous appuyant sur des données extraites des deux cours analysés.

Prenons donc un exemple de terminologie métalinguistique incontournable pour tout professeur de FLE enseignant en Irlande : l'emploi du mot « temps ». Nous avons effectivement remarqué dans notre analyse quantitative que ce mot figure de manière significative dans les deux cours (voir tableaux 1 et 2 plus haut). Etudions à présent les lignes de concordances (figure 1).

N Concordance			
1	Prof: Le verbe "avoir" il est à = <u>quel</u>	<b>temps</b>	?= Élève: =infinitif=.
2	be_ Le premier verbe il est à <u>quel</u>	<b>temps</b>	? Élève: Ehm il est..
3	rof: Présent. {[hi] soient}? <u>Quel</u>	<b>temps</b>	? Élève: Ah::m le
4	Présent. Prof: "fument" <u>quel</u>	<b>temps</b>	? Élève: Ah:: (même :
5	: ruine. Prof: "ruine" <u>quel</u>	<b>temps</b>	? Présent. Prof: fum
6	z {[dc] me dire, Quel est <u>le</u>	<b>temps</b>	des verbes ruine, fum
7	? Est-ce que vous connaissez <u>le</u>	<b>temps</b>	? ... Élève: (passé si
8	est au même temps ? quel est <u>le</u>	<b>temps</b>	de ce verbe? Est-ce q
9	be pronominal, qui est <u>au même</u>	<b>temps</b>	, quel est le temps de
10	verbe pronominal avec le <u>même</u> *{[dc]	<b>temps</b>	}. Oui? Qui a trouvé le

Figure 1. Lignes de concordances du mot « temps » dans le cours du professeur (LN).

Ces lignes de concordances produites à l'aide du logiciel de concordance *Wordsmith tools* (Scott, 2004) peuvent permettre aux étudiants de découvrir inductivement qu'en français on utilise la préposition à pour se référer à un temps alors qu'une traduction littérale de l'anglais vers le français de « in the present », par

exemple, entraîne souvent une erreur du type «\*dans le présent » chez les professeurs-stagiaires.

S'appuyant sur des études menées au Royaume-Uni par Wray (1993) ainsi que Williamson et Hardman (1995), Borg (2003) souligne les importantes lacunes grammaticales d'un grand nombre d'étudiants entamant un cursus de formation pour devenir professeurs de langue. Si ces lacunes ne sont pas comblées le plus tôt possible elles resurgissent nécessairement plus tard. L'utilité de ce genre de ressource est donc évidente pour rappeler des faits grammaticaux doublement importants pour les professeurs-stagiaires étant donné qu'ils emploient la langue non seulement pour communiquer mais aussi, et surtout, pour enseigner. En effet, outre le potentiel de ces données authentiques, en termes d'input linguistique (Holec, 1990), l'utilité de ces données comme support à une réflexion didactique est indéniable. Prenons l'extrait suivant issu du cours dispensé par le professeur LNN :

Prof : John c'est quel temps ça ? [montre le verbe « racontait » au rétroprojecteur]

John : Euh c'est l'imparfait.

Prof : L'imparfait très bien. Donc ça veut dire que c'est une {[dc] habitude} **he used to or he would**. Ça veut dire que c'est quelque chose qui s'est passé plusieurs fois dans le passé et c'était la {[dc] coutume ou l'habitude} de de :: la soir- de la soirée. Chaque soir dans le passé quand le père de Victor euh rentrait il parlait de ce qui s'était passé dans son bureau.

Bien que les extraits de cours sur lesquels repose notre analyse ne soient pas tirés de cours dont l'objectif principal soit d'enseigner la grammaire, les tours de parole qui traitent d'éléments grammaticaux fournissent des exemples d'interactions réelles qui représentent un support de réflexion idéal pour des professeurs-stagiaires. L'extrait ci-dessus en est un exemple flagrant. Un élément particulièrement significatif d'un point de vue didactique, est le moindre recours à la L1 des apprenants pour expliquer l'emploi de l'imparfait. Au sein d'explications en français, le professeur indique, en passant, les équivalences en anglais. Ce recours peut se justifier par un souci de la part du professeur de lancer aux élèves plus faibles une sorte de « bouée » à laquelle se raccrocher. La traduction rapide permet de rendre l'emploi de l'imparfait un peu plus concret pour les apprenants. Ainsi, on peut aisément imaginer l'utilisation de ce genre de données comme tremplin d'une discussion avec des professeurs-stagiaires visant à évaluer le bien-fondé de ce recours à l'anglais tout en notant l'emploi prédominant du français pour fournir les explications. En bref, bien que le corpus restreint utilisé empêche toute forme de généralisation sur l'emploi de la L2 et de la L1 en cours de français pour fournir des explications grammaticales, l'intérêt linguistique et didactique de ces données nous semble démontré.

## **Conclusion**

Dans leur ouvrage consacré à l'intégration des corpus en classe, O'Keeffe *et al.* (2007 : 241) notent « l'élargissement de la notion d'observation de professeur »<sup>17</sup> qui inclut désormais la dimension de la consultation de corpus de discours de la salle de classe pour compléter les autres méthodes d'observation. Notre étude s'inscrit clairement dans le prolongement de ce mouvement descriptif de l'étude du discours de la salle de classe. Le but est de fournir de précieuses informations aux formateurs de professeurs de langue ainsi qu'à leurs étudiants concernant notamment les recours à la L1 dans le cadre d'explications grammaticales.

Cette étude a permis de mettre en lumière le potentiel d'un corpus de cours de FLE au niveau secondaire en Irlande afin de sensibiliser des professeurs-stagiaires à la problématique de l'enseignement du FLE en employant le français de façon optimale en cours. Le recours occasionnel à la L1 des apprenants pour faciliter leur apprentissage de la L2 est également reconnu comme une pratique didactique justifiable. Bien que les données analysées soient issues de deux cours de français seulement, un certain nombre de rôles très précis du recours à la L1 ont pu être dégagés. Le professeur LN notamment a montré une propension à avoir recours à la L1 pour souligner les stratégies que les élèves devraient employer pour pouvoir identifier la nature et la fonction de certains mots dans le cadre des questions de grammaire ou de synonymie posées au Leaving certificate. De plus, alors que le professeur LN a tendance à donner de longues explications en L1, le professeur LNN, lui, a davantage recours à une comparaison entre la L1 et la L2 à travers la traduction de formes verbales particulièrement difficiles telles que le conditionnel passé par exemple. Ceci montre en pratique ce que certains chercheurs indiquent comme le besoin d'aider les processus cognitifs de l'apprenant grâce au recours à la L1 (Cook, 2001 ; Turnbull, 2006).

L'aspect le plus intéressant de ces données demeure toutefois le fait qu'elles fournissent un support linguistique et didactique particulièrement pertinent dans le cadre de la formation de professeurs-stagiaires cherchant à perfectionner leur emploi de la L2 pour enseigner la grammaire et se référer correctement à la métalangue grammaticale en français. Nous espérons ainsi avoir mis en relief l'utilité de ce genre de ressource pour contribuer à l'intégration de la linguistique de corpus au sein de programmes de formation des futurs professeurs de langue qui permettra peut-être de donner à cette méthode d'investigation linguistique la place qui lui est due dans les cours de langues au 21<sup>e</sup> siècle.

---

17. « Broadening model of teacher observation. »

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier l'IRCHSS (Irish research council for the humanities and social sciences) pour le soutien financier dont j'ai été bénéficiaire pour mener à bien l'étude dont est issu le présent article. Un grand merci également à Professeur Angela Chambers (Université de Limerick) ainsi qu'aux deux lecteurs anonymes pour leurs précieux commentaires sur des versions antérieures de cet article.

## ANNEXES

### ANNEXE 1. Conventions de transcription

Adaptées de Gumperz et Berenz (1993 : 121).

[commentaires]	Commentaires du transcripteur
[ac]	Accélération du débit de parole
[dc]	Ralentissement du débit de parole
<b>caractères gras</b>	Propos en anglais
(énoncé)	Énoncé difficile à comprendre, transcription approximative.
(xxx)	Énoncé inintelligible

Il est à noter que les signes de ponctuation ci-dessous suivent l'emploi orthographique classique pour faciliter la lecture :

?	Question
!	Exclamation
,	Pause
.	Fin d'un énoncé
« »	Propos lus ou rapportés
= =	Paroles qui se chevauchent
*	Mise en relief d'un mot

### ANNEXE 2. Types de recours à la L1 dans le cours du professeur LNN

	Type de recours à la L1	Exemple du cours LNN
1	Voix intérieure du professeur	<u>Prof</u> : Ok, Mark <sup>18</sup> , <b>late</b>
2	Terme grammatical en L1	<u>Prof</u> : « vécu » il n'y a pas de <b>cedilla</b>
3	Traduction rapide au sein d'un tour de parole en L2 pour apporter une clarification lexicale	<u>Prof</u> : « propre » veut dire <b>clean</b> .
4	Question de traduction	<u>Prof</u> : Comment on dit <b>husband</b> ?
5	Gestion de l'organisation du cours	<u>Prof</u> : John, <b>ready</b> ?
6	Marqueurs de discours introduisant des tours de paroles en L2	<u>Prof</u> : Ok, <b>so</b> , comme vous le voyez [...] <u>Prof</u> : <b>Now</b> , le soir [...]
7	Recours à la L1 initiée par un élève isolé	<u>Elève</u> : <b>I didn't do too well in the exam did I ?</b> <u>Prof</u> : <b>No you didn't.</b>

18. Tous les prénoms utilisés sont des pseudonymes.

8	Explications en anglais d'éléments complexes après avoir essayé d'expliquer en français	[Explication de « s'attendrissait »] <u>Prof</u> : <b>It is a verb</b> « s'attendrir à » <b>yeah ? What was his dad doing ? His dad wasn't sleeping tenderly. He wasn't tenderising him, Joe. No.</b> [rires] <b>He was looking at him in a tender way. Ok. So</b> c'est O mon fils je l'adore ! Ok ?
9	Traduction d'un verbe pour expliciter une conjugaison difficile	<u>Prof</u> : « Victor ne dormait pas mais rien au monde ne l'aurait incité à le manifester. » Ok alors ça c'est une phrase très importante (relisez cette phrase) « Victor ne dormait pas mais rien au monde Qu'est-ce que ça veut dire ? <u>Elève</u> : <b>(Nothing in the world)</b> <u>Prof</u> : <b>Nothing in the world</b> <b>Now</b> messieurs comment s'appelle ce temps Nous avons appris ce temps là (xxx) Aurait incité Comment s'appelle ce temps en français ? <u>Martin</u> : Conditionnel <u>Prof</u> : Le ? Conditionnel – Martin ? <u>Martin</u> : (passé) <u>Prof</u> : Passé. Le conditionnel passé. Très bien. Pour rien au monde. <b>So for nothing in the world. Would xx Would have incited or would have pushed him to</b> <u>Elève</u> : (xx) <u>Prof</u> : <b>Show it. There that's « him » and that's « it ». What's the « it » there they are talking about ?</b> <u>Prof</u> : Seamus tu as l'air très perplexe [+ explications en français]
10	Alternance codique à l'intérieur d'un mot / jeu avec les deux langues	<u>Prof</u> : Je pense que la première section est facile – <b>ish</b> oui?

### ANNEXE 3. Types de recours à la L1 dans le cours du professeur LN

	Type de recours à la L1	Exemples extraits du cours LN
1	Voix intérieure du professeur	X
2	Terme grammatical employé uniquement en L1 dans le cours	X
3	Traduction rapide au sein d'un tour de parole en L2 pour apporter une clarification lexicale	<u>Prof</u> : [...] Un autre verbe en français pour le verbe pardonner_ <u>Elève</u> : (xx) <u>Prof</u> : Excuser. Ouais. Pardonner ça veut dire eu:::h ... s'excuser. Eu:::h pardonner ça veut dire eu:::h {[ac] <b>to forgive</b> }. {[lo] <b>Yeah to forgive</b> }. Et c'est un verbe régulier E-R. [...]
4	Question de traduction	<u>Prof</u> : [...] D'abord ok qu'est-ce que ça veut dire « se précipiter » ? En anglais ? <u>Sam</u> : <b>Oh euh to move fast</b> <u>Prof</u> : <b>to move fast. Mh ? Ouais. The exact translation ? [...]</b>
5	Gestion de l'organisation du cours	X <u>Prof</u> : [...] Arrêtez hein} ![[dc] Arrêtez de faire l'andouille} ! Arrêtez de faire l'idiote !
6	Marqueurs de discours : <ul style="list-style-type: none"> <li>introduisant des tours de paroles en L2</li> <li>introduisant un énoncé en L1</li> </ul>	<u>Prof</u> : <b>Now</b> , les deux verbes sont des verbes réguliers <u>Prof</u> : [...] Personne ne sait ? ... Non ? <b>So translate it.</b>

7	Recours à la L1 initiée par un élève	<p><u>Prof</u> : [...] Alors, subjonctif, subjonctif, subjonctif. Et c'ui-là [celui-là] est à l'infinitif pourquoi ?</p> <p><u>Elève</u> : (there's no que)</p> <p><u>Prof</u> : <b>Ah:: that's not the reason. So why isn't there a (que) here ? Why is it *que plus subjunctive in this one ?</b></p>
8	Explications en anglais d'éléments complexes après avoir essayé d'expliquer en français	<p>[suite de l'explication ci-dessus]</p> <p><u>Prof</u> : [...] <b>So {[dc] two different subjects to the different verbs. *Here it's the same person doing the action. So vouloir plus infinitive if it's the same person, but vouloir *que plus.. subjunctive if you have two different subjects}...Remember ? Oui ? Ben voilà.</b></p>
9	Traduction visant à comparer la L1 et la L2 sur le plan grammatical	X
10	Alternance codique intraphrastique	X
11	Explication grammaticale fournie entièrement en anglais	<p><u>Prof</u> : [...] Relevez dans le deuxième=</p> <p><u>Alannah</u> : =deuxième paragraphe un verbe au futur simple.</p> <p><u>Prof</u> : Un verbe au *futur simple. Ouais. Un verbe au *futur simple so what are you looking for ? ...Always endings first. What endings ? AI, not et {[épellation en anglais] AI or</p> <p><u>Elève</u> : AS</p> <p><u>Prof</u> : AS or</p> <p><u>Elève</u> : A</p> <p><u>Prof</u> : A</p> <p><u>Elève</u> : ONS</p> <p><u>Prof</u> : ONS</p> <p><u>Elève</u> : EZ</p> <p><u>Prof</u> : Yes and ?</p> <p><u>Elève</u> : ONT</p> <p><u>Prof</u> : ONT. And then once you have something that ends with one of them what are you looking for then ? ... What do you always have before the form in the future? Before an *ending of the future?</p> <p><u>Elève</u> : R.</p> <p><u>Prof</u> : An R ! Ok. Once you have the ending in the R what do you check ? ...</p> <p><u>Elève</u> : (xx).</p> <p><u>Prof</u> : You have to recognise a a stem. What kind of stem ?</p> <p><u>Elève</u> : (A full verb)</p> <p><u>Prof</u> : A full verb. Yes ! An infinitive ok ? A full verb *or an irregular stem of the future. Ok ? So what verb did you pick Alannah ?</p> <p><u>Alannah</u> : euh (xx).</p> <p><u>Prof</u> : Which one ?</p> <p><u>Elève</u> : (« Etend »).</p> <p><u>Prof</u> : Etend ? Non::::! <b>It doesn't have the right ending ! We're in section two yeah ?</b></p> <p><u>Elève</u> : (xxx) ?</p> <p><u>Prof</u> : {[ff] ending AI, AS, A, ONS, EZ, ONT !} <b>Do you have one?</b></p> <p><u>Elève</u> : one *coûtera.</p> <p><u>Prof</u> : Coûtera ouais. Coûtera. Huhu. Un deux trois quatre cinquième ligne. What verb does it come from ?</p> <p><u>Elève</u> : =(uh::)=</p> <p><u>Prof</u> : =[hi] (xx)=</p> <p><u>Elève</u> : eh coûter.</p> <p><u>Prof</u> : Coûter.</p>
12	Commentaire en anglais visant à établir/maintenir un bon rapport avec un élève	<p><u>Prof</u> : [...] Et c'est quoi en français le féminin de sorcier ?</p> <p><u>Elève</u> : (sorcière).</p> <p><u>Prof</u> : Non pas sorcière. Sor- cière. <b>Good thinking though.</b> {[dc] une sorcière}.</p>

## BIBLIOGRAPHIE

AMADOR MORENO, Carolina, Angela CHAMBERS & Stéphanie O'RIORDAN, 2006. « Integrating a corpus of classroom discourse in language teacher education: the case of discourse markers. » *ReCALL*, 18/1, p. 83-104.

ANTON, Marta & Frederick DI CAMILLA, 1998. « Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. » *Canadian Modern Language Review*, 54, p. 314-342.

BILGER, Mireille, 2007. « Réflexions sur un obscur objet de désir : le corpus. » *Cahiers de l'AFLS*, 13/1, p. 2-17. <http://www.afls.net/Cahiers/13.1/13.1%20Bilger.pdf>, page consultée le 09/07/08.

BORG, Simon, 2003. « Teacher cognition in grammar teaching: a literature review. » *Language Awareness*, 12/2, p. 96-108.

BREYER, Yvonne, 2006. « How to teach with corpora: integrating corpus linguistics into initial teacher training. » *Teaching and Language Corpora 2006*. Université Paris 7 / BNF, Paris : 1-4 juillet.

CALVE, Pierre, 1993. « Pour enseigner le français... en français. » *Revue canadienne des langues vivantes*, 50, p. 15-29.

CHAMBERS, Angela, Fiona FARR & Stéphanie O'Riordan, 2008. « Corpora and materials' development for language learning. » *Materials Development Association*. Université de Limerick, Irlande, 26-27 janvier.

CHAMBERS, Angela & Stéphanie O'RIORDAN, 2007. « Learning to teach through French from a corpus of classroom discourse: giving corrective feedback. » In J. Conacher & H. Kelly-Holmes (éds.), *New Learning Environments for Language Learning*. Frankfurt : Peter Lang, p. 87-101.

COBB, Tom, 2007. *The Compleat Lexical Tutor*. <http://www.lextutor.ca/>, page consultée le 30/01/08.

CONRAD, Susan & Erika LACHENMEIER, 2006. « Tracking the impact of teacher training in corpus linguistics. » *American Association of Applied Corpus Linguistics 2006*. University of Northern Arizona, Flagstaff, AZ, 20-22 octobre.

CONIAM, David.1997. « A practical introduction to corpora in a teacher training language awareness programme ». *Language Awareness*, 6/4, p. 199-207.

COOK, Vivien, 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres : Edward Arnold.

COOK, Vivien, 2001. « Using the first language in the classroom. » *The Canadian Modern Language Review*, 57/3, p. 402-423.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (Irlande), 1993. *Draft Guidelines for Teachers (Leaving Certificate French)*.

[http://www.education.ie/servlet/blobServlet/lc\\_french\\_guide.pdf?language=EN](http://www.education.ie/servlet/blobServlet/lc_french_guide.pdf?language=EN), page consultée le 10/02/08.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE INSPECTORATE (Irlande), 2004. *Inspection of Modern Languages: Observations and Issues*. Dublin : Department of Education and Science.

DEPARTMENT FOR EDUCATION / WELSH OFFICE (Pays de Galles), 1990. *Modern Foreign Languages for Ages 11 to 16*. Londres : HMSO.

DOUGHTY, Catherine & Jessica WILLIAMS, 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

DUDA, Richard, Edith ESCH & Jean-Pierre LAURENS, 1972. « Documents non didactiques et formation en langues. » *Mélanges pédagogiques*, p. 1-47.

<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/4duda-esch-laurens.pdf>, page consultée le 19/06/08.

EDSTROM, Anne, 2006. « L1 use in the L2 classroom: one teacher's self-evaluation. » *Canadian Modern Language Review*, 63/2, p. 275-292.

FRANKLIN, Carol, 1990. « Teaching in the target language: problems and prospects. » *Language Learning Journal*, 2, p. 20-24.

GUEST, Roswita & Norbert PACHLER, 2001. « Teaching in the target language: a critical appraisal. » In N. Pachler & K. Field (éds.), *Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School*. Londres : Routledge Falmer, p. 84-101.

GUMPERZ, John & Norine BERENZ, 1993. « Transcribing conversational exchanges. » In J. Edwards & M. Lampert (éds.), *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, p. 91-121.

HOLEC, Henri, 1990. « Des documents authentiques, pour quoi faire ? » *Mélanges pédagogiques*, p. 65-74. <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/5holec-2.pdf>, page consultée le 19/06/08.

HUNSTON, Susan, 1995. « Grammar in teacher education: the role of a corpus. » *Language Awareness*, 4/1, p. 15-31.

JACOBSON, R., 1990. « Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. » In R. Jacobson & C. Faltis (éds.), *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon : Multilingual Matters, p. 3-17.

JONES, Barry, Susan HALLIWELL & Bernadette HOLMES, 2002. *You Speak, They Speak: Focus on Target Language Use*. Londres : CILT.

KELLY, Michael, Michael GRENFELL, Angela GALLAGHER-BRETT, Diana JONES, Laurence RICHARD & Amanda HILMARSSON-DUNN, 2002. *The Training of*

*Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. A Report to the European Commission. Directorate General for Education and Culture.*  
[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/executive\\_summary\\_full\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/executive_summary_full_en.pdf),  
page consultée le 29/01/08.

MACARO, Ernesto, 1997. *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon : Multilingual Matters.

MACARO, Ernesto, 2005. « Codeswitching in the L2 classroom : a communication and learning strategy. » In E. Llurda (éd.), *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York : Springer, p. 63-84.

McDONALD, Carol, 1993. *Using the Target Language*. Cheltenham : Mary Glasgow Publications.

McENERY, Anthony & Andrew WILSON, 1997. « Teaching and language corpora. » *ReCALL*, 9/1, p. 5-14.

MEIRING, Lynne & Nigel NORMAN, 2002. « Back on target: repositioning the status of target language in MFL teaching and learning. » *Language Learning Journal*, 26, p. 27-35.

MITCHELL, Rosamund, 1988. *Communicative Language Teaching in Practice*. Londres : CILT.

O'KEEFFE, Anne & Fiona FARR, 2003. « Using language corpora in language teacher education: pedagogic, linguistic and cultural insights. » *TESOL Quarterly*, 37/3, p. 389-418.

O'KEEFFE, Anne, Michael McCARTHY & Ronald CARTER, 2007. *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

POLIO, Charlene & Patricia DUFF, 1994. « Teachers' language use in university foreign language classrooms: a qualitative analysis of English and target language alternation. » *Modern Language Journal*, 78, p. 313-326.

RÖMER, UTE, 2006. « Pedagogical applications of corpora: some reflections on the current scope and a wish list for future developments. » *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 54/2. *The Scope and Limits of Corpus Linguistics: Empiricism in the Description and Analysis of English*, p. 121-134.

SCOTT, Mike, 2004. *Wordsmith Tools*. Oxford : Oxford University Press.

SHRUM, Judith, 1985. « Wait time and the use of target or native languages. » *Foreign Language Annals*, 18, p. 305-313.

SINCLAIR, John, 2007. « Introduction. » In M. Hoey, M. Mahlberg, M. Stubbs & W. Teubert (éds.), *Text, Discourse and Corpora: Theory and Analysis*. Londres : Continuum.

STATE EXAMINATIONS COMMISSION (Irlande), 1998. *Leaving Certificate Examination 1998: French Higher Level*. Athlone : State Examinations Commission. <http://www.examinations.ie/archive/exampapers/1998/LC010ALPO00EV.pdf>, page consultée le 25/06/08.

STATE EXAMINATIONS COMMISSION (Irlande), 2004. *Leaving Certificate Examination 2004: French Higher Level*. Athlone : State Examinations Commission. <http://www.examinations.ie/archive/exampapers/2004/LC010ALPO00EV.pdf>, page consultée le 25/06/08.

STATE EXAMINATIONS COMMISSION (Irlande), 2007. *Leaving Certificate Examination 2007: French Higher Level*. Athlone : State Examinations Commission. <http://www.examinations.ie/archive/exampapers/2007/LC010ALP000EV.pdf>, page consultée le 25/06/08.

SUZUKI, Elie, 2001. « La grammaire dans l'enseignement/apprentissage universitaire du français langue étrangère au Japon. » *Etudes de linguistique appliquée*, 122, p. 143-151.

TURNBULL, Miles, 2001. « There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... » *Canadian Modern Language Review*, 57/4, p. 531-540.

TURNBULL, Miles, 2006. « Employons le français en français de base ! » *Canadian Modern Language Review*, 62/4, p. 611-628.

TURNBULL, Miles & Kathy ARTNETT 2002. « Teachers' use of the target and first languages in second and foreign language classrooms. » *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, p. 204-218.

WALSH, Steve, 2006. *Investigating Classroom Discourse*. New York : Routledge.

WILLIAMSON, John & Franck HARDMAN, 1995. « Time for refilling the bath? A study of primary student-teachers' grammatical knowledge. » *Language and Education*, 9, p. 117-134.

WRAY, David, 1993. « Student-teachers' knowledge and beliefs about language ». In N. Bennett & C. Carré (éds.), *Learning to Teach*. Londres : Routledge, p. 51-72.