



Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

**Cet article est extrait de
Méthodal, n° 6 (2026)**

**Actes du colloque international
*Quelles « grammaires enseignantes » pour l'enseignement des langues ?***

9–10 octobre 2024

Sous la direction de
Céline Peigné · Jean-Claude Beacco · Béatrice Blin

Ce document constitue un tiré à part numérique d'un article publié dans ce numéro de Méthodal.

Numéro complet : ISSN 2585-2892 · <https://revue.methodal.net> ↗

© Les auteurs · Licence Creative Commons BY-NC-SA

Stratégies didactiques par le biais d'analogies contextualisées au service de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte croatophone

Bogdanka PAVELIN LEŠIĆ

Université de Zagreb, Croatie

Nina STROPNIK

Université de Zagreb, Croatie

Mots-clés

FLE – CONTEXTUALISATION – ANALOGISATION – STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE – APPRENANTS CROATES DÉBUTANTS

Key words

FFL – CONTEXTUALIZATION – ANALOGIZATION – TEACHING/LEARNING STRATEGIES – BEGINNER CROATIAN LEARNERS

Ključne riječi

FRANCUSKI KAO STRANI JEZIK – KONTEKSTUALIZACIJA – ANALOGIZACIJA – STRATEGIJE UČENJA/POUČAVANJA – HRVATSKI POČETNICI (U UČENJU FRANCUSKOG JEZIKA)

Résumé

Cette étude explore le rôle des analogies contextualisées en classe de français langue étrangère (FLE), dans un contexte croatophone où l'anglais est la L2 et le français la L3. Les auteures proposent le terme *analogisation* pour désigner le processus cognitif par lequel les apprenants établissent des liens entre les langues qu'ils connaissent et la langue cible. Si les analogies sont souvent perçues comme une source de difficultés (interférences, fossilisations), l'étude souligne leur potentiel positif : bien exploitées, elles peuvent faciliter la compréhension, rassurer les apprenants et renforcer l'apprentissage. En tant qu'outil didactique, l'analogie mobilise des compétences cognitives clés (mémoire, raisonnement, créativité) utiles à l'acquisition des langues étrangères.

Abstract

This article explores the role of contextualized analogies in French as a Foreign Language (FFL) classes within a Croatian speaking context, where English is used as L2 and French as L3. The authors introduce the term *analogisation* to describe the cognitive process by which learners establish links between previously acquired languages and the target language. While analogies are often viewed as sources of difficulty (interference, fossilization), the article emphasizes their positive potential: when effectively used, they can help comprehension, reassure learners, and enhance language acquisition.

As a didactic tool, analogy mobilizes key cognitive abilities – such as memory, reasoning, adaptation, and creativity – that are essential in foreign language learning.

Sažetak

Članak istražuje ulogu kontekstualiziranih analogija u nastavi francuskog kao stranog jezika (FLE) u kroatofonom okruženju, gdje je engleski L2, a francuski L3. Autorice uvode pojam *analogizacije* koji opisuje kognitivni proces kojim učenici uspostavljaju veze između jezika koje već poznaju i ciljnog jezika. Iako se analogije često smatraju izvorom poteškoća (interferencije, fosilizacije), članak naglašava njihov pozitivan potencijal: kada se učinkovito koriste, mogu podržati razumijevanje, osnažiti učenike i poboljšati usvajanje jezika. Kao didaktički alat, analogija uključuje ključne kognitivne sposobnosti – poput memorije, rezoniranja, prilagodbe i kreativnosti – koje su važne u učenju stranog jezika.

Introduction

Les analogies contextualisées sont souvent abordées dans la didactique de FLE sous l'angle des difficultés qu'elles peuvent induire, comme les interférences ou les fossilisations. En effet, une analogie incorrecte ou mal utilisée peut freiner l'apprentissage d'une langue. Cependant, il est essentiel d'examiner le potentiel positif des analogies, notamment en tant qu'outil didactique. Les analogies contextualisées peuvent rassurer les apprenants face aux éléments inconnus de la langue et servir de point d'ancrage pour l'apprentissage. Lorsqu'elles sont bien exploitées, elles facilitent non seulement la compréhension mais aussi la construction du savoir, en s'appuyant sur les représentations intuitives des apprenants. Les analogies sont un élément important de diverses capacités cognitives, telles que l'accès à la mémoire, l'adaptation, l'apprentissage, le raisonnement et la créativité. Toutes ces capacités sont sollicitées en classe de langue étrangère.

Les enseignants et les apprenants utilisent des analogies contextualisées pour créer des repères dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. L'objectif de cette étude est de mettre en lumière la présence d'analogies contextualisées en cours de français langue étrangère (FLE), comme outils intuitifs et facilitateurs dans un contexte croatophone où l'anglais est utilisé comme L2 et le français comme L3.

Nous proposons le terme *analogisation*, qui n'est pas couramment employé, comme un terme technique spécifique en didactique des langues, mais qui peut être compris

dans le cadre de la linguistique cognitive. Ce terme fait référence au processus de raisonnement qui conduit à des analogies en cours de FLE. En linguistique cognitive, l'analogisation fait référence au processus mental par lequel un individu établit des relations entre deux éléments en fonction de leurs rapports associatifs ou analogies.

Le terme d'analogisation se réfère à la création d'analogies, c'est-à-dire au processus par lequel les enseignants et les apprenants font appel à des analogies pour faciliter l'apprentissage. Dans cette optique, il s'appuie sur des concepts déjà bien établis, tels que les interférences linguistiques, ou encore les analogies, comme stratégie d'apprentissage (Gvozdic & Sander, 2017 ; Krawczak *et al*, 2022). En linguistique cognitive, l'analogisation fait référence au processus mental par lequel un individu établit des relations entre deux éléments en fonction de leurs rapports associatifs ou analogies.

Par « analogies contextualisées », nous entendons les rapports associatifs qui découlent du processus cognitif en classe de langue, déclenché par l'effort de l'enseignant et/ou de l'apprenant pour prendre appui sur des connaissances et sur des compétences déjà installées pour en construire de nouvelles en langue cible. La contextualisation est l'adaptation spécifique de la description et de l'enseignement du français dans les grammaires étrangères en fonction des difficultés prévisibles dans l'interlangue de l'apprenant par rapport à sa/ses langue/s de départ (L1, L2) (Beacco *et al*, 2014 : 10). Certes, les analogies facilitatrices observées dans cette recherche sont contextualisées dans un milieu croate. Néanmoins, dans certains cas, elles résultent de difficultés imprévisibles, tout en restant en phase avec les besoins spécifiques des apprenants ou d'une situation donnée.

1. Le concept d'analogie

Le concept d'analogie a été étudié dès l'Antiquité (Aristote, 1875 [~335 av. J.-C.]) : on a observé le lien entre le langage et la réalité, et caractérisé les ressemblances de toute nature entre les éléments d'une ou plusieurs langues naturelles. Saussure a abordé le concept d'analogie dans le *Cours de linguistique générale* (1978 [1916]). Il y voit un procédé d'ordre psychologique qui permet d'établir des correspondances entre des éléments de nature différente. Selon Saussure, les rapports associatifs qui en découlent

ne se bornent pas à rapprocher les termes qui présentent quelque chose de commun ; l'esprit saisit aussi la nature des rapports qui les relie dans chaque cas et crée par là autant de séries associatives qu'il y a de rapports divers (173-175).

Les rapports associatifs peuvent reposer sur l'analogie de la forme (*clément – justement – armement*), sur l'analogie du sens (*enseignement – apprentissage – éducation – formation*) ou sur l'analogie double du sens et de la forme (*enseigner – enseignement – enseignant/e*). L'analogie joue un grand rôle dans l'évolution de la langue, c'est pourquoi les chapitres IV et V de la troisième partie du *Cours* portent les titres : « L'analogie » et « Analogie et évolution » (221-264).

Les courants cognitivistes en linguistique partagent un principe commun : les éléments constitutifs du langage sont dépendants de schèmes cognitifs plus profonds. Lakoff et Johnson soulignent dans *Les Métaphores dans la vie quotidienne* (1986 [1980]) que la pensée analogique est fondamentale pour la cognition humaine et qu'elle est omniprésente dans notre langage. C'est par le biais de l'analogie que la pensée façonne le langage en s'appuyant sur des schèmes cognitifs profonds.

Holyoak et Thagard (1995), dans leur ouvrage *Sauts mentaux : L'analogie dans la pensée créative*, montrent l'importance de l'analogie, en tant qu'outil mental essentiel pour traiter des situations nouvelles en se basant sur des expériences passées. Ils présentent une théorie intégrée de la pensée analogique, illustrée par des exemples provenant de divers domaines, tels que la littérature, le droit, la politique, les sciences et l'éducation. L'analogie joue un rôle crucial dans la résolution de problèmes, la prise de décision, l'explication et la communication. Comprendre comment les êtres humains utilisent les analogies est important pour ceux qui s'intéressent à la créativité, aux erreurs de raisonnement quotidien, à la prise de décision dans divers contextes. Faut-il rappeler que ces situations accompagnent l'apprentissage d'une langue étrangère ?

La pensée analogique est aussi un mécanisme fondamental dans la construction et la transmission des connaissances. Sander (2017) constate que tout individu s'appuie sur les analogies intuitives qui découlent des connaissances de la vie quotidienne, pour construire ses représentations mathématiques des problèmes arithmétiques. Selon lui, les analogies jouent un rôle crucial dans la résolution de problèmes, en permettant aux individus de s'appuyer sur des connaissances préalables pour comprendre et résoudre de nouveaux problèmes. Suivant les situations, les analogies

sont susceptibles de jouer un rôle facilitateur ou obstructif pour la résolution. Dans le cadre de la présente étude, nous observons les analogies susceptibles de jouer un rôle facilitateur dans le processus d'enseignement et d'apprentissage en classe de FLE.

2. Corpus et méthodologie

Le corpus de ce travail s'appuie sur le journal de bord d'une enseignante de FLE (Nina Stropnik), qui a encadré un groupe de dix enfants (dix ans, niveau A1) et d'une apprenante adulte (vingt ans, niveau A2) au cours de l'année scolaire 2023/2024 à l'école des langues étrangères *Angla* à Zagreb. L'analyse des données a été réalisée en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons repéré les occurrences des analogies contextualisées en classe de FLE, qu'elles soient fondées sur la forme, le contenu, ou une combinaison des deux. Dans un second temps, nous avons analysé des exemples concrets en tenant compte de leur impact sur le processus d'enseignement/apprentissage.

L'observation et le recensement des données collectées dans les notes personnelles et dans le journal de bord de l'enseignante nous ont permis d'avoir un aperçu immédiat des perceptions et des actions de l'enseignante et des réactions des apprenants. Pour chaque exemple d'analogisation facilitatrice en classe, nous expliquerons le contexte dans lequel il a été élaboré, en identifiant la source de l'analogie, son auteur (apprenant ou enseignant) et le rapport associatif qui le sous-tend. Enfin, nous observerons comment cette analogie a contribué à faciliter l'apprentissage, et nous exposerons ses répercussions concrètes sur les méthodes pédagogiques et l'efficacité de l'enseignement.

L'approche adoptée suit le chemin tracé par les grammaires contextualisées (Beacco *et al.*, 2014 ; Besse 2016) et s'appuie sur les recherches cognitivistes en matière de l'analogie (D'Amelio 2023 ; Naud *et al.* 2023 ; Sander 2017 & 2024 ; Hofstadter & Sander 2013). En effet, un enseignant devrait tenir compte non seulement des langues que ses élèves maîtrisent déjà, mais aussi de leurs réactions lors de l'enseignement en classe. Cela lui permet de repérer les stratégies les plus efficaces pour faciliter l'apprentissage du français.

3. Exemples d'analogies intuitives et facilitatrices observées dans le corpus

Face au français, les apprenants ont l'impression d'apprendre deux langues à la fois : l'oral et l'écrit. Ils trouvent à juste titre que l'orthographe française est éloignée de la prononciation : par exemple, le mot « eau » en français se prononce [o]. En croate, au contraire, chaque lettre de l'alphabet correspond à un phonème prononcé dans le mot. C'est pourquoi, en français, les apprenants ont recours aux analogies portant sur l'orthographe. Ci-après plusieurs exemples d'analogisation vont être présentés concernant des aspects variés de l'acquisition de la langue étrangère : grammaire, lexicale, prononciation, orthographe.

3.1. De *faire* à *ferai*

Notre premier exemple concerne une anagramme comme outil mnémotechnique pour faire le rapport entre le verbe *faire* à l'infinitif et le verbe *ferai* à la 1^{ère} personne singulier du futur simple et pour les mémoriser. Cette analogie a été conçue par la professeure dans le cadre de sa présentation du futur simple du verbe *faire* à l'apprenante adulte de niveau A2, qui éprouvait des difficultés à mémoriser la conjugaison de ce verbe pendant le cours.

Voici l'anagramme dont l'enseignante s'est servie : en inversant les lettres « AI » et « E » du verbe *faire* à l'infinitif, on obtient FERAI, qui correspond à la forme du futur simple à la première personne du singulier.



Figure 1. Anagramme du verbe *faire*

Cette analogie a en effet permis à l'apprenante de retenir d'emblée le radical du futur du verbe *faire* → *FER*. De plus, l'analogisation par l'anagramme l'a aidée à identifier et à retenir la terminaison spécifique de ce verbe à la première personne du singulier au futur simple.

3.2. « Du connu à l'inconnu »

Il s'agit d'un jeu de mots pour mémoriser la forme verbale *saurai* : trouver *SAURAI* dans *DINOSAUR* et *SAMURAI*. L'adulte apprenante a eu du mal à retenir le radical du verbe *savoir* au futur simple. Elle maîtrisait déjà les terminaisons du futur simple, mais avait besoin d'une astuce mnémotechnique pour retenir le radical à l'écrit. Dans cet objectif, l'enseignante et l'apprenante ont élaboré deux analogies basées sur des références familières en croate et en anglais.

La première analogie s'appuie sur le mot croate « **dinosaur** » [dinosaur], qui contient visuellement le radical écrit du futur simple du verbe *savoir* dans son orthographe.

La seconde repose sur le mot japonais écrit en anglais « **samurai** » : en retirant la lettre « M », on obtient *saurai*, qui correspond à la forme du futur simple à la première personne du singulier du verbe *savoir*.

DINOSAUR+AI
SAMURAI

Figure 2. Jeux de mots comme astuce mnémotechnique

Grâce à ces analogies, l'apprenante a pu assimiler plus rapidement et plus facilement le radical du futur du verbe *savoir*, tout en consolidant sa connaissance de la conjugaison à la première personne du singulier. On mémorise en situation plus facilement qu'hors contexte. À partir du moment où un apprenant se souvient de la situation de cours qui lui a permis d'entrer dans un nouveau savoir et de le structurer, la conception première qu'il s'y est formée appartient à son répertoire d'analogies intuitives, c'est-à-dire à la liste des images, des idées, des concepts, des croyances ou des jugements qu'il a en tête et qui lui permettent de comprendre le monde et de s'y adapter.

3.3 Lien étymologique entre le S perdu et l'accent circonflexe

Lors de la rédaction d'un texte, l'apprenante adulte a éprouvé des difficultés au sujet de l'emploi de l'accent circonflexe dans l'orthographe. La compréhension des raisons sous-jacentes à ces règles orthographiques a rendu l'apprentissage plus simple. L'accent circonflexe, qui témoigne d'une évolution historique de la langue, est souvent

présent dans des mots qui partagent la même origine étymologique. En mettant en évidence cette relation et en la reliant à la position de la consonne /s/ dans d'autres langues qu'elle connaissait (latin, anglais, allemand), l'apprenante a pu établir des connexions entre la fonction de l'accent circonflexe en français et les mots qui partagent la même étymologie. Pendant la leçon, l'enseignante a présenté les exemples suivants : *quête* (*quest* en anglais) et *fenêtre* (*finestra* en latin, *Fenster* en allemand), tandis que l'apprenante a donné l'exemple *forêt* (*forest* en anglais).

Grâce à cette stratégie analogisante, la reconnaissance des correspondances linguistiques a été améliorée et l'orthographe du français a été rendue plus intuitive, car après un certain temps, l'apprenante a elle-même essayé de proposer des exemples. Cela démontre que l'étudiante a fait le lien entre l'accent circonflexe dans les mots français et des mots qu'elle connaissait dans d'autres langues. Ces correspondances permettent à un apprenant de faciliter l'apprentissage et l'assimilation du nouveau lexique, tout en développant sa compréhension des évolutions linguistiques.

3.4 LUM dans *allUMer* et dans LUMière comme astuce mnémotechnique

La rencontre avec le verbe *allumer* a conduit l'apprenante adulte à explorer sa signification. En reconnaissant la racine *LUM*, issue de *lumière* (un mot déjà acquis), elle a pu assimiler plus facilement la nouvelle unité lexicale. En évoquant l'étymologie (*allumer* vient du latin *lumen*, « lumière »), l'analogie a mis en évidence la relation entre *allumer* et *lumière*, qui partagent le même étymon latin. Cette prise de conscience a amélioré non seulement l'acquisition du nouveau lexème, mais aussi la compréhension des liens étymologiques en français, ce qui a rendu l'apprentissage plus intuitif et cohérent :



Figure 3. Lien entre « lumière » et « allumer »

3.5 Enseigner les directions : la confusion entre 'à droite (de)' et 'droit'

Lors de l'enseignement des directions (*à gauche / à droite / tout droit*) et des positions (*à gauche de / à droite de*), une difficulté fréquente réside dans la distinction à l'oral et à l'écrit entre *droit* et *droite*. En mettant en relation la phonétique et l'orthographe, on peut insister sur la différence de prononciation entre *droit* [dʁwa] et *droite* [dʁwat], due à la présence du *E* final. Sur le plan de l'orthographe, après avoir formulé que, dans *à gauche de* et *à droite de*, il y a un *E* à la fin du nom, l'enseignante a demandé aux jeunes apprenants de trouver d'autres similitudes, ce qui les a menés à remarquer que les deux commencent par la préposition *À* et sont suivis de *DE*. Ces astuces mnémotechniques (le repérage des différences et des similitudes) ont ainsi permis aux apprenants d'associer plus facilement les directions tout en assimilant plus clairement la distinction phonétique et orthographique entre *droit* [dʁwa] et *droite* [dʁwat].

Grâce à cette analogisation, les apprenants ont acquis plus rapidement les notions de direction, réduisant les confusions et les interférences dues à la ressemblance entre *droit* et *droite*, ainsi que l'orthographe des trois directions.



Figure 4. Différences (et similitudes) phonétiques et orthographiques entre 'à droite de' et 'droit'

3.6 Vrai vs Faux

Dans le cadre d'un travail de compréhension écrite, pour faciliter la mémorisation des nouveaux lexèmes (*vrai* et *faux*), nous avons observé que la lettre *V* dans *vrai* peut être stylisée pour ressembler à une coche, tandis que le *X* dans *faux* peut être représenté par un *X* indiquant l'erreur. Afin de consolider cette distinction, nous avons coloré 'vrai' en vert et 'faux' en rouge, pour indiquer visuellement leurs significations respectives (v. fig. 5 et 6).



Figure 5. Visualisation de *Vrai*



Figure 6. Visualisation de *Faux*

Grâce à ce rapprochement visuel, les jeunes apprenants ont pu saisir plus rapidement la signification des termes *vrai* et *faux*, et l'utiliser sans difficulté lors des exercices.

3.7 Établissement de liens associatifs entre les sons des langues

L'orthographe en croate est phonologique, comme nous l'avons dit plus haut, tandis qu'en français, elle est historique. En conséquence, les étudiants croatophones ont souvent du mal à faire correspondre l'image sonore avec l'orthographe des mots contenant *OI* [wa], qu'ils ont tendance à prononcer de manière phonétique [oi]. Lors de l'apprentissage des couleurs, une jeune apprenante a eu l'idée d'associer l'image acoustique du prénom *Noa* [noa] en croate, qu'elle a perçue comme l'équivalence phonique la plus proche dans sa langue maternelle, à celle du mot *noir* [nwaʁ] en français, afin de faciliter la prononciation du nouveau lexème. Dans un autre cas, une apprenante a trouvé une analogie utile entre la prononciation de *OI* dans *soixante* et celle dans *croissant*. Étant donné que le prénom *Noa* et le mot *kroasan* sont couramment utilisés en Croatie, l'association avec des images acoustiques familières a facilité la mémorisation de la prononciation correcte de *OI* selon l'orthographe française qui diffère des règles phonétiques auxquelles les (jeunes) apprenants sont habitués.

3.8 Relier la prononciation du nouveau (inconnu) au familier (connu)

Les jeunes apprenants rencontrent fréquemment des difficultés à associer l'image acoustique à l'orthographe de certains mots en français, qu'ils ont tendance à lire de manière phonétique. C'est notamment le cas du mot *sous*, dont la prononciation [su] prête à confusion. L'une des apprenantes a établi le lien avec le mot croate *sunce* (fr. *le soleil*) [sunce], en soulignant que la préposition française correspond au début de la première syllabe de ce mot familier croate. Cette analogie, basée sur un repère de sa langue maternelle, a non seulement simplifié sa propre compréhension, mais a également profité au reste du groupe. En mobilisant des éléments familiers,

l'apprenante a ainsi trouvé un appui solide pour s'approprier un nouveau paysage sonore.

Lors de la présentation des nombres, une démarche similaire a été observée. Les apprenants ont éprouvé des difficultés à relier l'image acoustique [sɛz] à l'orthographe du mot *seize*. Une apprenante a alors associé cette image acoustique au syntagme anglais « Simon says » ['saɪmənsɛz]¹, déjà bien connu dans son répertoire linguistique. Les apprenants ont pu mieux intégrer la nouvelle forme sonore grâce à cette stratégie d'ancrage dans une référence familière, démontrant une fois de plus l'importance du lien entre connaissances préexistantes et acquisition linguistique.

3.9 Rapport associatif entre [ʁuʒ] et « rouge à lèvres » grâce au geste kinémimique

Une difficulté récurrente dans l'apprentissage des couleurs chez les croatophones réside dans la tendance des apprenants à lire phonétiquement le mot *rouge*, ce qui résulte en [rouge], en raison de l'orthographe phonologique croate. Le mot français est fréquemment prononcé de manière incorrecte en se référant à la forme écrite. Pour surmonter cette difficulté, nous avons utilisé une analogie phonétique avec l'image acoustique [ruʒ], fréquemment utilisée en croate en tant que l'équivalent du « rouge à lèvres » en français : l'enseignante a utilisé un geste kinémimique (Pavelin 2002) afin de mimer l'application du rouge à lèvres pour évoquer simultanément l'image acoustique et la couleur. Cette approche ludique et multi-sensorielle a facilité l'acquisition de la prononciation correcte, en particulier des graphies OU [u] et GE [ʒ], souvent sources d'erreur.

3.10 Introduction d'analogies pour susciter l'engagement des apprenants : nombres jusqu'à 20

En raison du manque de régularité apparente dans cette série numérique, les apprenants ont eu du mal à retenir les nombres cardinaux de 11 à 20. Afin de les repérer et de les retenir plus facilement, l'enseignante a introduit une première règle : tous les nombres de 11 à 16 se terminent par le suffixe *-ze*. Cette observation simple a été le déclencheur de la démarche d'appropriation. Encouragés par la première

¹ Il s'agit d'un jeu enfantin dont l'équivalent français est *Jacques a dit* (Simon says).

analogie, les apprenants ont cherché activement d'autres rapports associatifs : ils ont ainsi remarqué que les nombres de 17 à 19 commencent par « dix- » et que les nombres 17, 18 et 20 se terminent dans l'orthographe par « -t ». L'implication active des apprenants dans la construction du savoir a été favorisée grâce à cette démarche inductive, qui a permis de structurer l'apprentissage de manière plus efficace. En observant et en analysant des régularités sonores et graphiques, les élèves ont été encouragés à créer leurs propres analogies, ce qui a transformé une séquence de mémorisation en un véritable processus de réflexion commune en classe de FLE. Les analogisations, fondées sur l'identification des points récurrents, ont considérablement facilité l'assimilation des formes numériques. En utilisant leur capacité à repérer des régularités, les apprenants ont élaboré des stratégies cognitives qui peuvent être utilisées dans d'autres domaines du langage, tout en gagnant en autonomie et en efficacité dans l'acquisition du français.

3.11 Image évocatrice : le chameau et la pyramide

Pour aider les apprenants à surmonter la difficulté de relier l'image acoustique et l'orthographe à la signification du lexème « devant », une mise en image a été utilisée : celle d'un chameau – « deva » en croate – placé devant une pyramide. Ce support visuel, ancré dans un mot familier de leur langue maternelle, a permis aux apprenants d'associer efficacement l'image acoustique [dɛvã] et l'orthographe du mot français, ainsi que son sens spatial. En mobilisant l'imaginaire et les correspondances interlinguistiques, cette approche analogisante a renforcé la mémorisation du lexème et favorisé une meilleure appropriation du mot en contexte.



Figure 7. Visualisation du chameau devant une pyramide

En guise de conclusion

Notre raisonnement repose sur l'analogie. Il s'agit d'une opération mentale quotidienne. Il est impossible de s'en passer. Comme partout, les analogies se manifestent de manière spontanée en cours de FLE. Nous comparons et instaurons des analogies entre ce qui nous est déjà familier et ce que nous sommes en train d'apprendre et de découvrir. Une analogie peut porter sur plusieurs niveaux en même temps (visuel, auditif, cognitif, affectif, spatial, situationnel). Elle peut engendrer des associations au niveau de la forme de l'expression, du contenu ou des deux en même temps. Le phénomène d'analogisation ou de raisonnement de façon analogique, qui est une opération mentale clé, joue un rôle fondamental dans l'acquisition d'une langue étrangère. Nous comparons et instaurons des analogies entre ce qui nous est déjà familier et ce que nous sommes en train d'apprendre et de découvrir. Comme l'illustrent bien les onze exemples cités ci-dessus, les analogies facilitatrices peuvent servir d'astuces pour simplifier, relier, organiser et catégoriser les faits de langue à maîtriser. On y recourt pour faciliter la mémorisation ou le réemploi des faits acquis.

Il est compliqué de comprendre les liens entre les analogies et l'acquisition d'une langue naturelle, et de les repérer par le biais d'une intuition parfois momentanée et magique. L'utilisation des analogies contextualisées en classe de langue repose sur la capacité de l'apprenant à identifier des relations entre ce qu'il maîtrise déjà et ce qu'il est censé apprendre. Cette stratégie d'apprentissage permet de relier de nouveaux savoirs à des éléments familiers, et de rendre l'accès à la langue plus facile. L'enseignant est censé recourir à des reformulations ou des modifications analogisantes dans le but de rendre l'enseignement plus accessible et de faciliter la communication. Toutefois, il est important de noter que l'apprenant tend à utiliser ces analogies de manière autonome, même en l'absence d'une sollicitation explicite de l'enseignant.

Dans cette dynamique, le savoir-faire de l'enseignant est crucial, car il existe des analogies facilitatrices et des analogies obstructives. En étant attentif aux analogies utilisées par les élèves et en exploitant ces processus cognitifs, il peut orienter l'apprentissage et ajuster son enseignement pour maximiser son efficacité. En proposant des analogies aux apprenants, en valorisant les leurs et en les utilisant comme point de départ, l'enseignant crée un environnement d'apprentissage plus fluide et interactif. Ainsi, plutôt que de les réduire à un phénomène de difficulté, les

analogies contextualisées peuvent constituer un outil véritablement puissant pour enrichir l'enseignement du français, en le rendant plus accessible et plus ancré dans les représentations et les connaissances des apprenants.

Le lien entre les traits personnels de l'enseignant et des apprenants et l'atmosphère de communication en classe de français est susceptible de favoriser la création d'analogies entre la langue de départ et la langue cible, souvent à travers des interactions. Selon le contrat de confiance entre l'enseignant et les apprenants, en acceptant les analogies proposées par les élèves, l'enseignant a la possibilité de les encourager à prendre la parole, à valoriser leur avis. Par exemple, une analogie qui surgit spontanément lors de la présentation de la leçon peut être exploitée lors des phases de fixation, de transposition ou d'exploitation.

Les analogies éveillent la curiosité en classe de langue. Rappelons le passage tiré d'un chapitre du roman *Le Crime de Sylvestre Bonnard* (1881 : 135) par Anatole France, chapitre qui parle de l'art d'enseigner et dans lequel l'auteur décrit l'importance de la curiosité et de l'état d'esprit des apprenants pour un apprentissage fructueux : « *L'art d'enseigner n'est que l'art d'éveiller la curiosité des jeunes âmes pour la satisfaire ensuite. Or, la curiosité n'est vive et saine que dans les esprits heureux.* » D'un côté, la curiosité de l'apprenant ne peut être laissée à elle-même, il faut la guider ; c'est le rôle de l'enseignant de l'accompagner et de la diriger en lui indiquant la bonne direction. D'un autre côté, les analogies faites par l'apprenant sont utiles à l'enseignant car elles lui communiquent les besoins de l'apprenant et la direction à prendre. En effet, c'est souvent la difficulté qui déclenche l'analogie dans la recherche d'astuces pour surmonter le problème à résoudre.

Références bibliographiques

- Aristote. (1875 [~335 av. J.-C.]). *Poétique*. Hachette et Cie.
- Beacco, J.-C., Kalmbach, M., & Suso Lopez, J. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation. *Langue française*, 181(1), 3–17. <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2014-1-page-3.htm>
- Besse, B. (2016). Pour un enseignement/apprentissage contextualisé de la « grammaire » du français langue étrangère. *Carnets*, (Deuxième série - 8). <http://journals.openedition.org/carnets/1858>

- D'Amelio, C. (2023). Quelle démarche pédagogique pour faire contribuer les interférences aux apprentissages ? Le cas de l'enseignement du français à des italophones du secondaire. *L'Information grammaticale*, 177, 16–24.
- France, A. (1932 [1881]). *Le crime de Sylvestre Bonnard*. Édition électronique réalisée par le groupe Ebooks libres et gratuits. <http://www.ebooksgratuits.com/>
- Gvozdic, K., & Sander, E. (2017). Solving additive word problems: Intuitive strategies make the difference [Résolution de problèmes additifs : Les stratégies intuitives font la différence]. In G. Gunzelmann, A. Howes, T. Tenbrink, & E. Davelaar (Eds.), *Proceedings of the 39th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (pp. 2150–2155). Cognitive Science Society.
- Hofstadter, D., & Sander, E. (2013). *L'Analogie, cœur de la pensée*. Odile Jacob.
- Holyoak, J. K., & Thagard, P. (1995). *Mental leaps: Analogy in creative thought [Sauts mentaux : L'analogie dans la pensée créative]*. MIT Press.
- Krawczak, K., Lewandowska-Tomaszczyk, B., & Grygiel, M. (2022). *Analogy and contrasting language: Perspectives from cognitive linguistics [Analogie et langue contrastive : Perspectives de la linguistique cognitive]*. John Benjamins.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1986 [1980]). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Les Éditions de Minuit.
- Naud, S., Sander, E., & Benetos, K. (2023). Usage pédagogique des analogies dans l'enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.2023.392>
- Pavelin, B. (2002). *Le geste à la parole*. Presses universitaires du Mirail.
- Sander, E. (2017). Des concepts quotidiens pour développer des concepts scientifiques : une perspective éducative. In *L'homme dans le monde de l'incertitude. Pour le 120e anniversaire de la naissance de Lev Vygotsky* (pp. 14–20). FIRO.
- Sander, E. (Dir.). (2024). *Les métaphores pour l'éducation*. ISTE Editions.
- Saussure, F. (1978 [1916]). *Cours de linguistique générale*. Payot.