



## 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

# **Bi-plurilinguisme et enseignement de la grammaire à l'université : explorer une approche contrastive pour l'enseignement des connecteurs logiques**

**Parvin MOVASSAT**

Université d'Ottawa, Ottawa, Canada

## **Mots-clés**

BILINGUISME – PLURILINGUISME – GRAMMAIRE – CONNECTEURS LOGIQUES – APPROCHE  
CONTRASTIVE – FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE

## **Keywords**

BILINGUALISM – PLURILINGUALISM – GRAMMAR – DISCOURSE CONNECTIVES – CONTRASTIVE  
APPROACH – FRENCH FOR SPECIFIC PURPOSES

## **Palabras clave**

BILINGÜISMO – PLURILINGÜISMO – GRAMÁTICA – CONECTORES DISCURSIVOS – ENFOQUE  
CONTRASTIVO – FRANCÉS PARA FINES ESPECÍFICOS

## **Résumé**

La grammaire en FLS/FLE a toujours fait l'objet de débats parmi les didacticiens, aussi bien en termes de la pertinence de son enseignement explicite que quant à l'approche à adopter pour faciliter la compréhension des points grammaticaux à l'étude. Cet article porte sur la proposition d'une approche contrastive bi-plurilingue pour faciliter l'apprentissage des connecteurs logiques dans un cours universitaire de grammaire avancée. Cette approche permet aux étudiants de mobiliser leurs répertoires langagiers dans une démarche interactive qui facilite la coconstruction des nuances de sens de ces termes, avec une attention particulière portée sur les différents contextes de leur utilisation.

## **Abstract**

Grammar in FSL/FLE has always been the subject of debate in the field of second language acquisition, both in terms of the relevance of its explicit teaching and regarding the approach to be adopted to facilitate understanding of the grammatical points under study. This article focuses on the proposal of a contrastive bi-plurilingual approach to facilitate the learning of discourse connectives in a university advanced grammar course. This approach allows students to mobilize their language repertoires in an interactive process that facilitates the co-construction of the nuances of meaning of these terms, with particular attention paid to the different contexts of their use.

## **Resumen**

La gramática en FLS/FLE siempre ha sido objeto de debate entre los didactas, tanto en lo que respecta a la pertinencia de su enseñanza explícita como al enfoque que debe adoptarse para facilitar la

comprensión de los puntos gramaticales que se estudian. Este artículo se centra en la propuesta de un enfoque contrastivo bilingüe para facilitar el aprendizaje de los conectores lógicos en un curso universitario de gramática avanzada. Este enfoque permite a los estudiantes movilizar sus repertorios lingüísticos en un proceso interactivo que facilita la co-construcción de los matices de significado de estos términos, prestando especial atención a los diferentes contextos en los que se utilizan.

---

## Introduction

La grammaire en FLE/FLS a toujours fait l'objet de débats parmi les didacticiens, aussi bien en termes de la pertinence de son enseignement explicite que quant à l'approche à adopter pour faciliter la compréhension des points grammaticaux à l'étude. L'acquisition des langues, lorsqu'elle s'effectue en milieu institutionnel, se fait par le biais de la description de la langue comme un objet, un savoir à transmettre et nécessite la gestion du passage des connaissances déclaratives (savoirs) vers les connaissances procédurales (savoir-faire) (Beacco *et al.* 2014; Defays, 2010). La question de la méthodologie à privilégier pour assurer ce transfert ne fait toujours pas consensus. En revanche, il existe une quasi-unanimité à l'effet de ne pas considérer la grammaire comme une fin en soi, mais comme un outil qui permet aux apprenants de mieux comprendre les mécanismes qui régissent le fonctionnement de la langue. C'est la maîtrise de cet outil et la compréhension de ce fonctionnement qui permettent de mieux manipuler la langue et ainsi de mieux l'utiliser pour communiquer, ce qui est considéré comme le but principal de l'apprentissage d'une langue additionnelle (Szende, 2020). Par ailleurs, l'enseignement explicite de la grammaire peut procurer un certain sentiment de sécurité chez les apprenants (Médioni, 2018) et redonner une place à l'enseignement de la grammaire peut renforcer les compétences de communication, à condition que les activités proposées soient réflexives et impliquent les apprenants dans leur propre apprentissage (Adami, 2018; Beacco, 2010).

Dans le cadre des programmes de langue seconde au sein de l'université, la question de la nécessité de l'enseignement de la grammaire se pose rarement, dans la mesure où la compétence grammaticale fait partie intégrante des résultats d'apprentissage que contiennent les programmes universitaires. En effet, les programmes de majeure et de mineure de français langue seconde proposés à l'université comportent des

cours de grammaire de niveaux intermédiaires et avancés avec une progression didactique et des contenus grammaticaux précis qui doivent être enseignés, de façon explicite, dans le cadre de ces programmes. Cet article portera sur la proposition d'une approche contrastive dans un cours de grammaire de niveau avancé dans une université canadienne. Il présentera, plus particulièrement, l'exploration de cette approche qui met le bi-plurilinguisme des étudiants au service de la compréhension des connecteurs logiques par les étudiants anglophones (« natifs ») ou dont la langue d'étude à l'université est l'anglais. Nous expliquerons la démarche pédagogique qui, en classe, permet de mettre le bi-plurilinguisme des étudiants au service de l'apprentissage des connecteurs logiques dans différents contextes. Par des exemples concrets, nous partagerons notre expérience de la salle de classe où, en mettant à contribution les connaissances des étudiants du répertoire de leur langue première (ou d'autres langues qu'ils connaissent), nous facilitons la coconstruction du sens des connecteurs logiques pour les étudiants. L'interaction de ceux-ci avec le professeur, mais aussi et surtout avec leurs pairs pour parvenir à un consensus quant aux nuances de sens de ces termes dans différents contextes leur permet de mieux les appréhender, mieux les retenir et surtout mieux les intégrer à leur propre discours en français.

### **1. Contexte : Le bilinguisme au cœur du mandat de l'Université d'Ottawa**

L'Université d'Ottawa, qui se situe dans la capitale nationale du Canada, est la plus grande université bilingue (français-anglais) du monde. L'Institut des langues officielles et du bilinguisme (l'ILOB) est au sein du mandat du bilinguisme de l'université et propose des programmes de premier et de deuxième cycle. Les programmes de premier cycle comprennent le français langue seconde, l'anglais langue seconde et la didactique des langues secondes. Le programme de deuxième cycle est une maîtrise en Études du bilinguisme dont la moitié des séminaires est dispensée en français et l'autre moitié en anglais, d'où la nécessité pour les étudiants d'être bilingues. En plus de ces programmes, l'ILOB offre un Régime d'immersion, selon une formule unique qui a fait ses preuves depuis une vingtaine d'années. Les étudiants qui suivent leur programme d'études en anglais, s'ils sont admis dans le Régime d'immersion, sont tenus de suivre un certain nombre de leurs cours de discipline en français, dans des classes où le reste des étudiants sont francophones.

Pour un cours de discipline de 3 heures par semaine, ces étudiants d'immersion ont droit à 1h30 de cours de français « sur mesure » qui se concentre uniquement sur le contenu de leur cours de discipline. Le professeur de français qui enseigne ce cours assiste à tous les cours de discipline afin de pouvoir préparer le matériel de son cours de français en conséquence. Ces cours de français qu'on appelle les « cours d'encadrement linguistique » (CEL) sont divisés en deux catégories : les cours axés sur les habiletés réceptives (compréhension de l'oral et de l'écrit) et ceux basés sur les habiletés productives (production orale et écrite). Dans les cours d'encadrement linguistique, quelle que soit leur catégorie, les professeurs de langue travaillent sur le vocabulaire spécialisé de la discipline et sur la compréhension globale du contenu disciplinaire par le biais d'un travail sur la langue et doivent œuvrer ainsi dans le cadre d'un enseignement sur objectif universitaire (Yasri-Labrique, 2013). Le travail sur la langue est ciblé pour s'adapter à des situations langagières exigeantes pour les étudiants qui doivent suivre les cours dans leur langue seconde, sans aucun accommodement particulier dans les cours de discipline (Mangiante & Parpette, 2011). Dans les cours d'encadrement linguistique, les spécificités grammaticales qui ont une incidence sur le sens du contenu sont soulignées par le professeur de français de façon à attirer l'attention des étudiants sur ces particularités et à éviter ainsi la confusion dans la compréhension des textes. À titre d'exemple, dans un cours de criminologie, sensibiliser les étudiants d'immersion au concept de genre grammatical qui ne détermine pas le genre de la personne à qui l'on fait référence, comme pour les termes « une victime » ou « une recrue » (qui ne désignent pas nécessairement des femmes) permet d'éviter une éventuelle mécompréhension du contenu de la part des étudiants. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit d'une spécificité syntaxique qui a un impact sur le sens, cette sensibilisation se fait dans tous les cours d'encadrement linguistique, indépendamment de la discipline enseignée. Le meilleur exemple, en l'occurrence, c'est lorsque le positionnement d'un terme dans la phrase en change la signification, comme le mot « aussi » placé au début de la phrase qui prend le sens de « c'est la raison pour laquelle ». Ces exemples illustrent le type de travail sur la langue qui s'effectue dans les cours d'encadrement linguistique pour accompagner les étudiants d'immersion et leur faciliter la tâche dans les cours de discipline qu'ils doivent suivre dans leur langue seconde.

Cette mise en contexte nous permet de faire la transition vers l'enseignement des connecteurs logiques dans le cadre de nos cours de grammaire avancée. En nous basant sur notre expérience (de plus de deux décennies) en tant que professeure à l'université d'Ottawa, nous pouvons affirmer que l'apprentissage des connecteurs revêt une importance particulière, non seulement pour les étudiants de nos programmes de majeure et de mineure de français langue seconde, mais aussi, et surtout, pour ceux du Régime d'immersion. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les étudiants du Régime d'immersion doivent suivre leurs cours de discipline dans leur langue seconde (le français), et de ce fait, sont obligés de faire toutes les lectures du cours de discipline en français. En plus d'un cours d'encadrement linguistique qui est directement jumelé à leur cours de discipline, ils sont encouragés à prendre d'autres cours de français qui seraient susceptibles d'améliorer leurs compétences en français. Les cours de grammaire avancée font partie de ces cours recommandés et, de ce fait, de nombreux étudiants d'immersion sont inscrits dans ces cours de grammaire. Par ailleurs, ayant enseigné plusieurs cours d'encadrement linguistique associés à diverses disciplines (criminologie, anthropologie, études des femmes, administration), nous avons pu constater, à plusieurs reprises et indépendamment des disciplines, à quel point la méconnaissance des connecteurs logiques pouvait entraver la bonne compréhension des textes chez les étudiants inscrits dans le Régime d'immersion. C'est dans ce contexte et pour remédier à ce problème que nous avons développé l'approche contrastive bi-plurilingue que nous préconisons pour l'enseignement des connecteurs logiques.

## **2. Une approche contrastive pour l'enseignement des connecteurs logiques : démarche pédagogique et exemples**

### **2.1. L'intérêt d'une approche contrastive bi-plurilingue**

De nombreuses recherches ont démontré l'intérêt d'une éducation plurilingue. Cet intérêt est basé sur le principe « (...) que tout locuteur étant génétiquement en mesure d'acquérir plus d'une langue tout au long de sa vie, les connaissances acquises dans ces langues constituent, conjointement et séparément, des ressources pour la communication sociale et pour l'acquisition de nouvelles langues » (Beacco, 2023 : 79). La question des interférences lorsque l'apprenant possède plus d'une langue dans ses répertoires langagiers se pose à la fois en termes d'influence positive et

négative sur l'apprentissage d'une langue additionnelle (Véronique, 2023; Weber 2022), d'où l'intérêt de privilégier des stratégies qui permettent à l'apprenant d'optimiser l'usage des répertoires dont il dispose afin de les mettre au service de ses apprentissages langagiers (Bangou & Omer, 2008; Révauger, 2023).

Pour expliquer ce que nous entendons par une approche contrastive bi-plurilingue, dans le cadre de notre démarche, nous adoptons la définition de Gajo qui présente la contrastivité comme « ce processus qui consiste à comparer les langues, à expliquer le fonctionnement de l'une par rapport à l'autre, etc. (...). D'autres processus ou sous-processus peuvent être envisagés, comme la traduction » (Gajo, 2020 :122).

Dans le contexte des cours de français langue seconde au sein de l'Université d'Ottawa, pendant longtemps, la politique (officieuse) transmise aux professeurs était d'éviter l'utilisation de la langue première des apprenants, puisqu'on considérait que l'exposition des étudiants à la langue cible était indispensable pour son apprentissage. Étant donné les restrictions institutionnelles (le nombre limité des heures de cours durant le trimestre), le mot d'ordre était de privilégier l'utilisation exclusive du français en classe, et ce, pour les cours de français à tous les niveaux. En ce sens, les répertoires langagiers des étudiants ne représentaient pas un grand intérêt pédagogique pour les professeurs, puisque la consigne était l'usage exclusif du français en classe.

Ce choix du département de bannir la langue première (ou d'autres langues) de l'espace d'enseignement-apprentissage avait ses racines dans la théorie de « l'input compréhensible » de Krashen (1982, 1985) qui stipule que l'apprentissage d'une langue seconde a lieu lorsque l'apprenant est exposé à une langue compréhensible. Dans cette optique, utiliser uniquement le français en classe prenait tout son sens dans la mesure où l'on tentait de maximiser cette exposition à la langue cible en écartant l'usage d'autres langues par les apprenants. Par ailleurs, cette restriction s'appliquait d'autant plus dans les cours de niveau avancé qu'il était facile de ne pas recourir à la première langue des étudiants dont le niveau de français leur permettait de s'en passer. Or, les connecteurs logiques sont une partie du discours qui représente un défi particulier pour les étudiants de langue seconde, même s'ils ont

atteint un niveau avancé<sup>1</sup> (Elalouf & Trévisé, 2011). En effet, il n'est pas toujours facile pour les étudiants de saisir les nuances de sens de ces termes, bien qu'ils parviennent à les comprendre globalement dans un contexte donné.

Notre choix de privilégier une approche contrastive pour faciliter la compréhension de ces nuances pour les étudiants et, par là même, une intégration plus spontanée de ces termes dans leur propre discours, s'inscrit dans une démarche de « réhabilitation » des répertoires langagiers des étudiants. L'approche contrastive que nous proposons représente une rupture avec les anciennes approches qui avaient cours dans nos classes de français langue seconde (à savoir le bannissement d'autres langues dont disposent les étudiants). Elle s'inscrit dans une volonté de promouvoir le développement de représentations et d'attitudes positives face à la diversité linguistique qui participerait d'une normalisation du plurilinguisme dans le système éducatif (Woll & Paquet, 2023). En effet, nous considérons que, sur le plan pédagogique, solliciter les connaissances langagières des étudiants constitue une démarche de valorisation (Thibeault *et al.*, 2022, 2025), dans la mesure où ces derniers percevraient les autres langues qu'ils connaissent comme une force, un outil supplémentaire qui les aide dans leur apprentissage du français et non comme une « nuisance » dont il faut se débarrasser. En ce sens, l'approche bi-plurilingue que nous proposons pourrait faciliter la compréhension des connecteurs logiques pour les étudiants et les aider à mieux les intégrer dans leur propre discours.

Par ailleurs, le choix du terme « bi-plurilinguisme » pour faire référence à cette approche se justifie par le fait que la grande majorité des étudiants est bilingue (anglais-français), mais que certains d'entre eux possèdent également d'autres langues, du fait de leurs origines familiales, ou encore parce qu'ils ont le statut d'étudiants internationaux qui sont au Canada dans le cadre de leurs études. Certaines langues qui reviennent de façon récurrente dans les classes sont l'ukrainien, l'espagnol, le persan ou encore l'arabe. Cette pratique qu'on peut qualifier de translangagière (Babault & Bento, 2023) consiste à recourir à la fois à la première langue des étudiants, à la langue dans laquelle ils étudient à l'université (en l'occurrence l'anglais) et /ou à d'autres langues qu'ils connaissent. Elle a pour but de leur donner la possibilité de mobiliser leurs répertoires langagiers pour leur permettre

---

<sup>1</sup> Par niveau avancé, on entend un niveau de B2+-C1

de co-construire le sens des connecteurs logiques en interaction avec leurs pairs et le professeur. C'est dans ce contexte qu'une approche contrastive prend tout son sens : une démarche pédagogique axée sur le bi/plurilinguisme des étudiants pourrait faciliter la compréhension des connecteurs logiques et en renforcer l'utilisation chez les étudiants de français langue seconde.

## **2.2. Une démarche pédagogique axée sur l'échange et l'interactivité**

La séquence didactique que nous mettons en pratique se déroule comme suit : pour présenter les connecteurs, nous procédons par catégorie sémantique (connecteurs de la conséquence et du but, de l'opposition et de la concession, de la cause, etc.). Ces catégories ont été désignées comme du contenu obligatoire et doivent être enseignées dans le cadre de ce cours de grammaire avancée. Pour nous assurer d'avoir le temps pour les activités, nous consacrons la totalité du temps d'une séance de classe (une heure et vingt minutes) à une catégorie de connecteurs. Nous débutons la classe par la présentation d'une liste des connecteurs en demandant aux étudiants avec lesquels ils sont familiers et ceux qu'ils ne connaissent pas du tout. Cette approche pourrait paraître comme étant plutôt « classique » du fait qu'elle commence par présenter directement une simple liste de connecteurs, mais la présentation de cette liste n'est que le début de la démarche et nous considérons que débiter la séquence par cette présentation pourrait rassurer les étudiants, dans la mesure où ils constatent qu'ils connaissent déjà plusieurs de ces termes. Nous projetons ensuite des exemples pour chaque connecteur dans des phrases, de petits dialogues ou de courts paragraphes pour leur montrer l'utilisation des connecteurs dans un contexte donné. Les exemples que nous avons créés se situent dans une variété de contextes, tels que la vie courante, la vie universitaire ou professionnelle ou encore les enjeux plus globaux (comme l'environnement et les changements climatiques, etc.). Les dialogues permettent de contextualiser les exemples dans le cadre d'une grammaire de l'oral alors que les paragraphes peuvent illustrer des contextes plus formels à l'écrit (Weber, 2018). Ainsi les étudiants peuvent visualiser les connecteurs comme étant des marqueurs de discours et les interpréter en fonction du contexte dans lequel ils sont utilisés (Reaves, 2023).

Nous leur demandons par la suite de former de petits groupes de 3 à 4 personnes. À ce stade, c'est un travail de groupe interactif qui commence : nous demandons aux membres de chaque groupe de traduire ensemble les exemples, d'abord en anglais. Cette phase s'avère très stimulante pour les étudiants puisque cet échange avec les pairs leur permet de mettre en commun leurs connaissances de l'anglais qu'ils utilisent habituellement de façon spontanée, sans réfléchir aux aspects métalinguistiques. Cette activité de verbalisation interactive pourrait s'apparenter au protocole qu'on appelle la réflexion à haute voix ou « think aloud » (Roussel, 2017) sans toutefois suivre exactement le même processus. La pratique de réfléchir à haute voix se fait, en recherche sur l'acquisition des langues, lorsque l'on demande à l'apprenant de donner une description verbale de ses processus mentaux quand il accomplit une tâche (Cohen & Wang, 2024; Gánem-Gutiérrez & Harun, 2011). En l'occurrence, la tâche accomplie par les étudiants se fait en groupe et consiste à traduire les exemples. Ils ne verbalisent donc pas leurs processus mentaux en tant que tels, mais sont stimulés cognitivement pour accomplir la tâche de traduction dans un format d'échange interactif avec les autres membres du groupe. L'intérêt pédagogique de ce processus réside dans le fait qu'en leur donnant la tâche de traduire les exemples en groupe, le professeur sollicite les connaissances métalinguistiques des étudiants en anglais pour les amener ensuite à une réflexion sur leurs connaissances en français. La mobilisation de leurs connaissances et la comparaison des deux langues permettent aux étudiants de mettre en exergue les savoirs qu'ils maîtrisent (l'anglais étant soit leur première langue, soit leur langue dominante) et ceux qu'ils sont en train d'acquérir (à savoir les connecteurs logiques et leur utilisation en français) et ainsi de consolider leur apprentissage du français en mobilisant leurs connaissances langagières antérieures.

Un point intéressant que nous tenons à soulever ici c'est qu'il arrive assez souvent que les membres d'un groupe ou ceux d'autres groupes ne soient pas d'accord sur la traduction à donner en anglais. Ces désaccords surviennent le plus souvent lorsque les étudiants doivent tenir compte du contexte et parfois le même terme en français se traduit par deux mots différents en anglais dans des contextes différents (voir les exemples de la section 2.3.1.ci-après). Ils doivent alors expliquer, voire justifier leur proposition, ce qui représente un intérêt particulier dans le cadre de cette approche

contrastive<sup>2</sup>, dans la mesure où la démarche les amène à mobiliser leurs connaissances métalinguistiques en anglais pour étayer leurs explications. Très souvent, ils doivent même produire leurs propres exemples pour justifier leur proposition de traduction en anglais, ce qui est très bénéfique pour saisir les nuances et approfondir la compréhension des connecteurs dans un contexte communicatif spécifique.

### **2.2.1. Du bilinguisme au plurilinguisme : un apprentissage collaboratif**

Dans la suite de la séquence, nous leur demandons s'il y a des personnes qui connaissent d'autres langues que le français et l'anglais. En général, dans chaque groupe il y a au moins une personne qui connaît une troisième langue. Comme nous l'avons mentionné plus haut, des langues comme l'ukrainien, l'espagnol ou encore l'arabe et le persan sont parmi les langues qui reviennent régulièrement. Nous demandons à la personne qui connaît une troisième langue dans chaque groupe de traduire quelques-uns des exemples (notamment ceux dont la traduction anglaise ne faisait pas consensus) pour comparer la syntaxe et la formulation des phrases dans cette langue avec l'anglais et le français. Ainsi, les étudiants qui connaissent une troisième langue doivent mobiliser leurs connaissances grammaticales dans leur langue première. Ils doivent également utiliser un métalangage pour expliquer à leurs pairs les ressemblances et les différences de cette langue à la fois avec l'anglais et le français. Il est important de préciser que dans ce contexte d'échange verbal en classe, les étudiants mobilisent leurs connaissances langagières pour négocier le sens des connecteurs et collaborent avec les autres étudiants pour comprendre et faire comprendre à leurs pairs les nuances de sens de ces termes. Cette démarche contrastive se situe dans le cadre d'une pédagogie de décroisement linguistique en situation d'enseignement et de communication (Araújo et Sá & Melo-Pfeifer, 2021) où à la fois le bilinguisme et le plurilinguisme des étudiants jouent un rôle dans leur apprentissage des connecteurs logiques. Les étudiants qui utilisent d'autres répertoires dont ils disposent (outre le français et l'anglais) peuvent aller encore plus loin dans leur réflexion sur les exemples et les contextes et ainsi mobiliser et transférer les connaissances de leur troisième langue comme une ressource supplémentaire

---

<sup>2</sup> Pour une définition de l'approche contrastive, voir plus haut, la section 2.1.

pour mieux saisir les nuances de sens des connecteurs qu'ils sont en train d'apprendre en français. En ce sens, l'interaction avec les autres étudiants pour trouver un consensus sur le sens des termes permet à ces étudiants de recourir à toutes les langues de leurs répertoires langagiers pour trouver une solution à un problème commun (Lüdi, 2021), ce qui contribue à une valorisation de leurs connaissances antérieures au sein du groupe.

### **2.3. Quelques exemples de connecteurs propices à la mise en œuvre de l'approche contrastive**

Les exemples qui suivent permettent d'illustrer quelques-uns des connecteurs logiques et leurs traductions anglaises qui ont donné lieu, en classe, aux échanges que nous avons évoqués plus haut, lors de l'explication du déroulement de la démarche pédagogique. Nous tenons à préciser que ces échanges n'ont pas été enregistrés et que dans cet article, nous partageons notre démarche en décrivant simplement la manière dont nous procédons en classe. Ces exemples ont été choisis parce qu'ils ont posé un défi particulier aux étudiants, soit en raison de la difficulté de leur traduction en anglais du fait qu'il y avait plusieurs traductions possibles du terme selon le contexte (voir la section 2.3.1.), soit parce que le connecteur était identique ou ressemblant à un terme communément utilisé, mais avait un sens différent (voir la section 2.3.2). Les exemples en français sont tirés du livre de Movassat, P. (2023) et leurs traductions qui, en classe se fait avec la collaboration des étudiants, ont été effectués, pour cet article avec un outil de l'intelligence artificielle (la plateforme DeepL).

#### **2.3.1. Exemples de connecteurs avec une traduction différente selon le contexte**

Les connecteurs des exemples 1 à 3 permettent de sensibiliser les étudiants au fait que le même terme en français peut correspondre à deux termes différents en anglais selon son contexte d'utilisation. Ainsi, les étudiants sont amenés à mobiliser leurs connaissances métalinguistiques dans les deux langues afin de saisir les nuances de sens des connecteurs, et par là même, ils réalisent qu'il n'est pas toujours possible d'enfermer les connecteurs logiques dans des cases prédéterminées avec une traduction mot-à-mot et littérale.

**Exemple 1****Quand même, tout de même (anyway, still, after all)**

- Elle ne se sentait vraiment pas bien, mais elle est tout de même venue à la réunion.
- She really wasn't feeling well but came to the meeting anyway.
- Je sais que dans sa situation il n'avait pas le choix, mais quand même!
- I know that in his situation he had no choice, but still!
- Fais un effort avec lui: c'est ton père quand même!
- Make an effort with him: he's your father after all!

Nous pouvons constater que pour ces connecteurs (quand même, tout de même) trois exemples donnent lieu à trois termes différents dans la traduction anglaise, selon le contexte dans lequel ils sont utilisés. Pour s'assurer qu'ils comprennent bien le sens d'un connecteur, les étudiants ont tendance à vouloir le traduire par un seul mot qu'ils pourront utiliser dans n'importe quel contexte. Or ces exemples leur montrent que parfois il est impossible d'assigner une seule traduction à ces termes et que le même connecteur peut être traduit par trois termes différents.

**Exemple 2****D'ailleurs (in fact/ for that matter)**

- Il ne participera pas à la réunion cette fois-ci, ni les autres fois, d'ailleurs.
- He won't be attending the meeting this time, or any other time for that matter.
- Ce groupe de musique montréalais a toujours refusé d'afficher son engagement politique en public. D'ailleurs, ses membres ont dernièrement décliné l'invitation d'un député qui voulait que le groupe participe à un rassemblement politique.
- This Montreal music group has always refused to display its political commitment in public. In fact, its members recently turned down an invitation from an MP to take part in a political rally.

Le connecteur "d'ailleurs" qui, en français comme en anglais peut se positionner à différents endroits dans la phrase doit être traduit en anglais par deux mots différents en fonction du sens et de la position syntaxique du mot. Comme on peut le voir dans ces deux exemples, ces deux traductions ne sont pas interchangeables. Les étudiants peuvent ainsi être sensibilisés aux spécificités syntaxiques de l'usage de ce connecteur aussi bien en anglais qu'en français.

### Exemple 3

#### À force de (Through)

- À force de volonté, elle a pu surmonter cette épreuve.
- Through sheer determination, she overcame this ordeal.
- À force de courir partout dans l'appartement, il a fini par casser un vase!
- Running around the apartment, he ended up breaking a vase!

Cet exemple est particulièrement intéressant pour attirer l'attention des étudiants sur le fait que parfois pour exprimer le sens d'un connecteur en anglais, on n'a pas un terme, mais une formulation syntaxique qui exprime le sens de ce connecteur. Ainsi, dans ces deux exemples, le connecteur « à force de » est traduit par « through », mais dans le deuxième exemple c'est le verbe « running » qui permet de le traduire, et dans cet exemple on ne peut substituer la forme verbale « running » au terme « through ».

#### 2.3.2. Exemples de connecteurs identiques ou ressemblants à des termes communément utilisés, mais avec un sens différent

Les exemples 4, 5 et 6 illustrent la nécessité de sensibiliser les étudiants aux connecteurs qui leur sont familiers, étant donné leur fréquence d'utilisation dans un sens et dans des contextes différents. La ressemblance de ces termes avec les mots dont les étudiants connaissent déjà l'une des significations pourrait les induire en erreur, d'où l'importance de faire ressortir ces connecteurs afin d'éviter une mécompréhension voire une confusion dans le sens de ces termes.

### Exemple 4

#### Aussi (C'est la raison pour laquelle/That's why/Therefore)

- La situation humanitaire empire de jour en jour dans ce pays. Aussi, plusieurs pays de la région se sont-ils réunis afin de trouver une solution d'urgence pour venir en aide aux populations civiles.
- The humanitarian situation in the country is worsening by the day. That's why several countries in the region have come together to find an emergency solution to help the civilian population.
- Nous tenons à vous informer que le comité de sélection n'a retenu aucun des candidats qui ont passé un entretien à la suite d'une première phase de sélection. Aussi avons-nous décidé d'afficher le poste à nouveau.
- We would like to inform you that the selection committee has not retained any of the candidates who were interviewed following an initial selection. We have therefore decided to re-post the position.

Le connecteur “aussi”, qui change de sens s’il est placé au début de la phase, est un cas intéressant en ce qui concerne la nécessité de souligner certaines spécificités syntaxiques afin que les étudiants comprennent le sens approprié du terme. Les étudiants pourraient être induits en erreur par rapport au sens de ce qu’ils lisent s’ils ne connaissent pas cette spécificité, d’autant plus que le mot « aussi » est un mot familier dont ils pensent connaître le sens. En lisant la phrase qui commence avec « aussi », ils pourront donc comprendre ce terme dans son sens le plus commun à savoir « également », ce qui les amènera à une mécompréhension du sens du texte.

### **Exemple 5**

#### **Certes... Cependant (Admittedly / However, Nevertheless)**

- Certes, l’élaboration de ce projet prendra beaucoup de temps et les coûts seront plus élevés que les estimations initiales. Cependant, nous restons convaincus que le jeu en vaut la chandelle et que la réalisation de ce projet créera des centaines d’emplois dans cette zone sinistrée et permettra d’améliorer la vie des habitants de cette région.
- Admittedly, this project will take a long time to develop, and the costs will be higher than originally estimated. However, we remain convinced that it is well worth the effort, and that it will create hundreds of jobs in this depressed area and improve the lives of the people who live there.
- Vous devez tenir compte des circonstances atténuantes dont bénéficie l’accusé dans le cadre de ce procès. Certes, les faits qui lui sont reprochés sont extrêmement graves et toutes les parties souhaitent que justice soit rendue dans ce dossier. Néanmoins, nous demandons au tribunal ainsi qu’aux jurés de rendre leur verdict à la lumière de tous les éléments que nous avons présentés quant au passé et à l’enfance de l’accusé.
- You must consider the mitigating circumstances that the accused has been granted in this trial. Admittedly, the charges against him are extremely serious, and all parties wish to see justice done in this case. Nevertheless, we ask the court and the jury to render their verdict in the light of all the elements we have presented concerning the defendant's background and childhood.

Le connecteur « certes » est un autre mot charnière qui, du fait de sa ressemblance avec l’adverbe « certainement », pourrait empêcher une bonne compréhension du texte par les étudiants. Ainsi, les étudiants pourraient comprendre le sens du mot « certes » comme étant l’équivalent de « certainement » (dans le sens de « sûrement »), alors que ce connecteur de la concession, suivi toujours d’un « mais », de « cependant » ou de « néanmoins » a un sens différent.

## Exemple 6

### D'où (Hence)

- Il ne respecte jamais la limite de vitesse. D'où les nombreuses contraventions qu'il a reçues.
- He never respects the speed limit. Hence the numerous fines he has received.
- Cette stratégie ne fonctionne vraisemblablement pas dans cette situation. D'où la nécessité d'en trouver une autre.
- This strategy is unlikely to work in this situation. Hence the need to find another one.

Le connecteur « d'où » est un autre terme dont la familiarité pourrait induire les étudiants en erreur. En effet, les étudiants connaissent à la fois les mots « où » et « ou » et pourraient identifier « d'où » comme ayant le même sens ou un sens proche de ces deux termes.

Le choix des exemples de connecteurs que nous avons catégorisés dans les sections 2.3.1. et 2.3.2. a été effectué en nous basant sur notre expérience d'enseignement depuis plusieurs années. En effet, les exemples que nous avons sélectionnés sont ceux qui sont ressortis, auprès de plusieurs cohortes d'étudiants, comme pouvant prêter à confusion et le fait d'attirer l'attention des étudiants sur leurs particularités s'est avéré très utile pour faire dissiper la confusion et les aider à mieux comprendre les nuances de sens de ces connecteurs.

### 3. Quelques témoignages d'étudiants par rapport à l'approche contrastive

Bien que nous n'ayons pas eu l'occasion d'enregistrer les échanges avec les étudiants pour documenter leur appréciation par rapport à l'utilité de l'approche contrastive bi-plurilingue, nous aimerions présenter quelques témoignages d'étudiants recueillis de façon anonyme dans leurs commentaires pour l'évaluation de l'enseignement. Ces témoignages démontrent l'intérêt des étudiants pour la façon dont le cours est enseigné et illustrent leur appréciation par rapport à l'impact de cette approche sur leur apprentissage.

« J'ai aussi apprécié la façon dont la professeure interagit avec ses élèves. Pour s'assurer que nous comprenions des subtilités qui sont plus difficiles à définir, elle nous aidait à trouver des équivalents en anglais pour les nouveaux mots en français que nous apprenions dans les cours. Nous avions le rôle d'experts d'anglais pendant qu'elle était l'experte en français pour nous guider dans notre apprentissage. En ayant la chance d'enseigner des choses à ma professeure, je me rappelais que même si je suis étudiante, j'ai beaucoup de connaissances que je peux partager. C'était une

expérience vraiment amusante et engageante pour moi et pour plusieurs élèves dans la classe ».

« ... Elle enseigne avec respect et suscite les autres langues que nous connaissons... »

« The examples really helped enhance my understanding of the different usages of each concept. »

« I really enjoyed the activities where we worked in groups. It helps you further understand when you can go over everything with others so that if you missed something you would better understand. »

« Je n'aime pas trop la grammaire, mais le format de ce cours a rendu le travail très facile et a amélioré mes connaissances ! »

« J'ai vraiment aimé ce cours, même si c'était un cours de grammaire ! Vos explications et les pratiques qu'on a fait en classe m'ont vraiment aidé à comprendre le contenu du cours. Merci ! »

Comme nous pouvons le constater, les étudiants trouvent le format du cours utile pour la compréhension du contenu et ont une perception positive par rapport à son impact sur l'amélioration de leurs connaissances du français. Le fait que leurs connaissances en anglais sont sollicitées est valorisant pour eux et les encourage à mobiliser leurs savoirs pour les partager avec leurs pairs tout en rendant leur expérience d'apprentissage « engageante et amusante » (voir le premier commentaire).

## **Conclusion**

Dans cet article, nous avons tenté de démontrer l'intérêt de privilégier une approche bi-plurilingue pour l'enseignement des connecteurs logiques à un public d'étudiants universitaires. Nous avons illustré les avantages de cette approche non seulement pour les étudiants qui étudient dans le programme de français langue seconde, mais aussi, et surtout pour les étudiants du programme d'immersion qui doivent lire et comprendre des textes universitaires spécialisés dans leur discipline en français. Nous avons pu voir que pour les étudiants d'immersion en particulier, la compréhension des connecteurs logiques et de leurs nuances de sens dans divers contextes s'avère primordiale dans la mesure où la lecture de textes universitaires nécessite une bonne compréhension du « tissu discursif » (Hemmi, 2013) des textes et les connecteurs jouent un rôle essentiel à cet égard. Avec notre démarche pédagogique de conceptualisation axée sur la verbalisation métalinguistique (sous forme de traduction) destinée à faciliter l'apprentissage des connecteurs en ayant

recours à d'autres langues dans une perspective plurilingue, nous avons tenté d'illustrer l'intérêt de mettre à contribution les différents répertoires langagiers des étudiants. Cette approche permet d'engager les étudiants dans leur propre apprentissage, entre autres à travers la négociation du sens et des nuances par un travail interactif en groupe, ce qui d'un point de vue pédagogique, pourrait contribuer à renforcer la rétention et la réutilisation à bon escient des connecteurs logiques par les étudiants.

Pour terminer, l'une des pistes de recherche ultérieure à considérer serait une collecte de données avec le protocole de la réflexion à voix haute pour mieux comprendre les mécanismes de la mobilisation des répertoires langagiers des étudiants lorsqu'ils doivent traduire les connecteurs et en négocier le sens avec les autres membres du groupe. L'engagement cognitif des étudiants lorsqu'ils traduisent les exemples en anglais dans une activité de groupe, ainsi que la participation des étudiants plurilingues à la coconstruction du sens des connecteurs leur permettent de se sentir valorisés puisqu'ils mettent leurs connaissances antérieures au service d'un objectif d'apprentissage commun. L'approche bi-plurilingue que nous proposons est axée sur cette valorisation et participe de la promotion du bilinguisme et du plurilinguisme dans l'éducation universitaire au Canada.

---

### Références bibliographiques

- Adami, H. (2018). Existe-t-il une vie didactique sans la grammaire? *Les langues Modernes*, (3), 85-92.
- Araújo e Sá, M. H. D., & Melo-Pfeifer, S. (2021). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de l'intercompréhension. Hommage à Louise Dabène. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 18 (2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9318>
- Francis, B., & Omer, D. (2008). L'émergence d'une conscience plurilingue par l'initiation à la posture réflexive. Dans M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer & M-T. Vasseur. *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* (pp.51-63). PUR.
- Beacco J.-C. (2023) : Enseigner les langues en mode plurilingue, *Les Langues Modernes APLV*, 78-90.
- Beacco J.-C., Kalmbach J.-M. & Suso Lopez J. (2014) : Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères, *Langue française* 181, 3-17.
- Beacco, J. C. (2010). La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues. Didier.

- Babault, S., & Bento, M. (2023). Présentation. Pratiques translangagières dans l'enseignement-apprentissage des disciplines en contexte bi-ou plurilingue. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 67. <https://doi.org/10.4000/lidil.11411>
- Cohen, A. D., & Wang, I. K. H. (2024). Revisiting 'think aloud'in language learner strategy research. *Language Teaching Research*. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/13621688241266949>
- Defays, J. M. (2010). Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères: redéfinitions, restructurations, réorientations. Dans *GRAMM-R. Études de Linguistique Française*, 4. Peter Lang.
- Elalouf, M-L et Trévisé, A. (2011). Le traitement des connecteurs dans les Instructions officielles et les manuels (français L1/anglais L2). *Études de linguistique appliquée*, (2), 121-140
- Gajo, L. (2020). Intégrer et alterner: le plurilinguisme au service des savoirs. Dans L. Grivon (dir.), *Éducation et sociétés plurilingues : Éducation aux langues et par les langues: contextes, représentations, théories, modèles*. (119-131). <https://www.abbetreves.org/asset/actes-completo.pdf#page=120>
- Gánem-Gutiérrez, G. A., & Harun, H. (2011). Verbalisation as a mediational tool for understanding tense-aspect marking in English: an application of Concept-Based Instruction. *Language awareness*, 20(2), 99-119.
- Hemmi, M., (2013): Pour une grammaire du texte en FLE : une meilleure compréhension du tissu discursif. Dans : É. Yasri-Labrique, P. Gardies, P. & K. Djordjevic Léonard (dirs.). *Didactique contrastive : Questionnements et applications* (pp 41-55). Collection Latinus, (3). Cladole.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Lüdi, G. (2021). Genèse et représentations de répertoires plurilingues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 18 (2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9485>
- Mangiante, J. M., & Parpette, C. (2011). Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies monde*, (8), 115-134.
- Medioni M.-A. (2018) : À quelles conditions la grammaire peut-elle favoriser le pouvoir de communication? *Les langues modernes APLV*, (3), 24-33.
- Movassat, P. (2023). *Grammaire: concepts et contextes*. Éditions JFD.
- Reaves, A. (2023). *Discourse markers in second language French*. Routledge.
- Révauger, G. (2023). Compétence plurilingue et langue anglaise: pour un enseignement stratégique des traversées (méta) lexicales et (méta) cognitives. *Les langues modernes*, (3), 71-79.
- Roussel, K. (2017). Les protocoles verbaux (think-aloud protocols): enjeux méthodologiques de validité pour la recherche en contexte scolaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 8 (1), 160-167.
- Szende, T. (2020). *Form, use, consciousness: key topics in L2 grammar instruction*. Peter Lang.
- Thibeault, J., Maynard, C., & Reid, F. (2025). Embracing linguistic diversity: Plurilingual approaches to teaching vocabulary in Franco-Ontarian classrooms. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25(1), 1-24.
- Thibeault, J., Maynard, C., & Boisvert, M. (2022). Exploration de pratiques plurilingues et plurinormatives pour enseigner la grammaire en Ontario francophone. *Éducation et francophonie*, 50(3), 1-20.

- Véronique, G. D. (2023). Les « interférences » dans les théories de l'acquisition du français et des langues: État de la question. *L'Information Grammaticale*, 177, 8-15.
- Weber, C. (2018). Grammaire de l'écrit grammaire de l'oral, quelles contextualisations? Dans A.C. Santos & C. Weber (dirs.), *Enseigner la grammaire: description, discours et pratiques*. Le manuscrit, 199-220.
- Weber, E. (2022). L'approche contrastive dans sept grammaires de Français Langue Étrangère pour hispanophones (1974-2015). *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (195-196). <https://doi.org/10.4000/pratiques.12571>
- Woll, N., & Paquet, P.-L. (2023). Concevoir des matériaux didactiques intégrant réflexion translinguistique et pratiques communicatives. Proposition d'un modèle. *Les Langues Modernes - Didactiques intégrée des langues : apprendre les langues en s'appuyant sur d'autres langues* (numéro spécial), (3), 33-45.
- Yasri-Labrique, É., (2013) Le Français sur Objectif Universitaire : une approche multifocale, Dans : É. Yasri-Labrique, P. Gardies, P. & K. Djordjevic Léonard (dirs.). *Didactique contrastive : Questionnements et applications* (pp. 67-81). Collection Latinus, (3). Cladole.