

05

Représentation de la grammaire
française des lycéens thaïlandais et leurs
comportements d'apprentissage

มโนทัศน์เกี่ยวกับไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสที่สร้าง
ขึ้นโดยนักเรียนชาวไทยและพฤติกรรมการเรียน

Representation of French Grammar
Based on Thai Students and Their
Behaviors

Received: January 12, 2021 | Revised: March 18, 2021 | Accepted: March 19, 2021

ดร.สรพร เอี่ยมมงคลสกุล *

Dr.Sunporn Eiammongkhonsakun

* Maître d'assistant, Section de français, Centre des études internationales, Faculté des Sciences humaines, Université Srinakharinwirot. email: sunpornswu@gmail.com

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส ศูนย์การศึกษานานาชาติ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ อีเมล: sunpornswu@gmail.com

Assistant Professor, Department of Western Languages (French), International Studies, Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University. email: sunpornswu@gmail.com

R é s u m é

Cette recherche a pour but d'étudier la représentation que les lycéens se forment de la grammaire française ainsi que leurs comportements d'apprentissage. Nous avons mené l'enquête auprès des lycéens thaïlandais, plus précisément des utilisateurs élémentaires du français. Étant donné qu'ils viennent de commencer à apprendre le français, leur pensée reste, d'après nous, encore « naïve ». 27 apprenants se sont portés volontaires pour répondre à notre questionnaire dont les réponses ont été qualitativement analysées. Dans l'analyse, nous nous appuyons sur le noyau et les éléments périphériques de la représentation en mettant en relief la dimension des attitudes affectives et comportementales. Le résultat montre que pour les participants à notre enquête, apprendre la grammaire équivaut à apprendre la syntaxe phrastique. La stratégie de mémorisation est accentuée ; cette surcharge cognitive décourage les apprenants de faire des efforts pour maîtriser la grammaire française, même s'ils reconnaissent, a priori, son rôle significatif. Pourtant, lors de la mise en relation des compétences grammaticales avec les compétences lexicales, beaucoup tournent leur attention vers ces dernières. Par ailleurs, leurs comportements d'apprentissage résultent encore de la motivation extrinsèque : ou bien beaucoup attendent une récompense (les bonnes notes), ou bien ils ont peur d'être mal vus par l'enseignant. Il faudrait ainsi, d'après nous, faire changer cette conception.

Mots-clés: grammaire française, représentation, apprentissage, français langue étrangère

บทคัดย่อ

งานวิจัยชิ้นนี้มีจุดประสงค์เพื่อศึกษามโนทัศน์เรื่องไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสที่สร้างขึ้นโดยนักเรียนระดับมัธยมศึกษา และเพื่อศึกษาพฤติกรรมการเรียนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสของพวกเขา ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บข้อมูลกับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาที่มีความรู้ภาษาฝรั่งเศสในระดับเบื้องต้น เนื่องจากผู้เรียนเหล่านี้เพิ่งจะเริ่มเรียนภาษาฝรั่งเศส ดังนั้นความคิด/มโนทัศน์ของพวกเขายังคง “ไร้การปรุงแต่ง” (naive) ผู้เรียนจำนวน 27 คนยินดีเป็นอาสาสมัครตอบแบบสอบถามที่ผู้วิจัยจะวิเคราะห์ในเชิงคุณภาพ โดยผู้วิจัยเน้นศึกษาแก่น (Central elements) และส่วนประกอบ (Peripheral elements) ของมโนทัศน์โดยเฉพาะอย่างยิ่งด้านความชื่นชอบและพฤติกรรมการเรียนเพื่อตอบจุดประสงค์ที่ตั้งไว้ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าตามความคิดเห็นของกลุ่มประชากรศึกษา การเรียนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสเป็นการศึกษาโครงสร้างประโยค ซึ่งต้องใช้เทคนิคการจำวิธีการเหล่านี้ต้องอาศัยเทคนิคและกระบวนการคิดอย่างมากจึงทำให้ผู้เรียนไม่อยากศึกษาไวยากรณ์ แต่พวกเขาตระหนักถึงบทบาทสำคัญของไวยากรณ์ อย่างไรก็ตามเมื่อมีการศึกษาเชิงเปรียบเทียบระหว่างความสามารถทางไวยากรณ์ และความสามารถทางด้านคำศัพท์ ผู้เรียนจำนวนมากได้เบี่ยงเบนความสนใจไปทางคำศัพท์ นอกจากนี้เรื่องพฤติกรรมการเรียนผู้เรียนหลายคนกล่าวถึงแรงจูงใจภายนอก เช่น การได้คะแนนดี ความกลัวที่จะถูกมองไม่ดีในสายตาของผู้สอน ดังนั้นผู้วิจัยจึงคิดว่าควรเปลี่ยนความคิดนี้เป็นการเร่งด่วน

คำสำคัญ: ไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศส, มโนทัศน์, การเรียน, ภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ

A b s t r a c t

This research aimed to examine the social representation of French grammar among Thai high school students. The data were collected from participants who recently just started studying French. Since their level of French was still at the beginner level, their social representation of French grammar was naïve. Twenty-seven high school students volunteered to complete the questionnaire. The data was qualitatively analysed according to the central and peripheral elements of social representation. The preferences and behavioural factors were also examined in order to answer the research objectives. The results showed that the participants thought studying French grammar was about learning and memorising the structural patterns. However, these techniques would be likely to later decrease the participants' learning motivation. In addition, the participants attached great importance to the role of grammar. However, when comparing grammatical and lexical knowledge, the students preferred to learn the vocabulary. For the behavioural factors, the participants relied on the extrinsic motivation such as scores and “good image”. Therefore, the researcher surmised that they should change their thinking.

Keywords: French Grammar, Social representation, Learning, French as a Foreign Language

1. Introduction

Suite à des discussions avec des apprenants universitaires et au résultat de la recherche « Attitudes des apprenants universitaires thaïlandais envers l'apprentissage de la grammaire du français » (Eiammongkhonsakun 2019), nous avons trouvé que la plupart des étudiants thaïlandais de français avaient des avis mitigés sur la grammaire française. D'un côté, ils sont conscients de son utilité, d'un autre côté, ils trouvent son apprentissage décourageant. Ces opinions contradictoires nous ont amenés à mener une enquête auprès de lycéens dont le niveau de français est faux débutant. Nous souhaitions connaître les avis des apprenants qui viennent d'entrer en contact avec la langue française. Selon nous, les « vrais » débutants en français n'auraient pas, eux, assez de connaissances pour répondre à nos questions. L'objectif de la présente recherche est donc de connaître la représentation de la grammaire française élaborée par des lycéens ainsi que leurs comportements d'apprentissage. Le résultat pourrait nous indiquer si leur représentation se forme dès les premiers contacts avec l'apprentissage du français ou

si la démotivation résulte de l'apprentissage plus complexe et plus approfondi. Les intervenants concernés pourraient ainsi trouver des moyens pour encourager des apprenants.

2. Points de vue théoriques

Après avoir étudié les définitions proposées par Moscovici (1984), Jodelet (1984, 1989), Abric (1987, 1994a, 1994b) et Roussiau et Bonardi (2001), nous avons remarqué quelques points de vue communs. D'abord, ces chercheurs insistent sur l'usage de la langue puisque la représentation, image mentale, en a besoin afin d'être communiquée aux autres. En plus de la langue elle-même, les interactions sociales sont également primordiales pour non seulement transmettre une image mentale à autrui mais aussi s'échanger des connaissances, des attitudes ainsi que des idées sur un sujet donné. Ces deux premiers facteurs entraînent la mise en œuvre de la communication. Enfin, la représentation influence les comportements : les actions, la décision et les réflexions rationnelles. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de faire cette enquête.

Par ailleurs, nous avons relevé des informations spécifiques de chaque définition. Moscovici (1984) s'appuie sur les liens temporels de l'initiation de la représentation. En plus de la réalité actuelle, la représentation peut être formée suite aux concepts préalablement établis dans le passé, ou bien suite à la probabilité des faits dans l'avenir avant qu'on transmette des pensées. Celles-ci pourraient, elles, influencer nos comportements. Jodelet (1984, 1989) défend que la représentation se réalise au travers d'expériences, de pratiques, de modèles ainsi que d'habitudes. Par conséquent, les images mentales créées sont liées à l'environnement de telles personnes. Pour Abric (1987, 1994a, 1994b), la représentation résulte des attitudes, des croyances, des informations, des opinions d'un sujet-créateur pour comprendre un concept quelconque. Par ailleurs, elle indique également le niveau de l'importance du sujet ciblé. Roussiau et Bonardi (2001) partagent un point de vue avec Abric (1987, 1994a, 1994b) en insistant que c'est grâce à la communication verbale qu'on peut connaître les images mentales des autres.

En se basant sur ces conceptions, la représentation, dans cette recherche, est définie comme une activité mentale au cours de laquelle les apprenants thaïlandais forment une image mentale et en gardent dans leur pensée comme un symbole ou un modèle. L'explication de la conception de « la grammaire française » donnée par les lycéens est donc notre « objet d'étude ». Sans la communication, la représentation reste abstraite et inaccessible pour autrui. Par conséquent, la communication

verbale comme la réponse au questionnaire est primordiale afin de connaître l'image mentale des « autres ». « Le sujet » (les apprenants) peut être influencé par les autres qui peuvent, eux aussi, avoir des contacts avec l'objet. Nous remarquons ainsi des interactions entre le sujet, les autres et l'objet. Le schéma ci-dessous illustre cette conception.

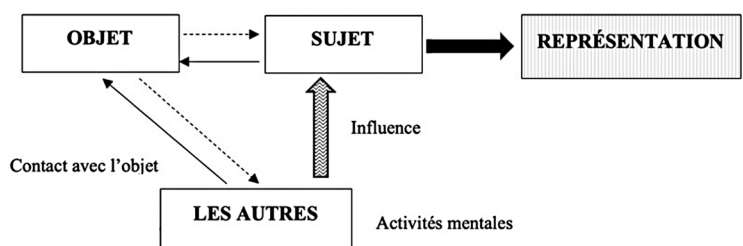


Fig 1 Interactions constitutives

Álvarez et Groult s'accordent pour dire que les interactions sont un partage « collectif » (Groult 2017). Autrement dit, avant l'élaboration de la représentation personnelle, le sujet devrait préalablement d'une façon ou d'une autre étudier le sujet ciblé et aussi pourrait échanger des idées avec les autres. En outre, selon Wagner et Fran (1996) cités dans Groult (2017), la représentation résulte de notre incertitude. À cause de cet état indésirable, nous élaborerions la représentation pour nous assurer d'avoir un ensemble de connaissances le plus fiable possible.

2.1 Processus constitutifs et utilités

Monaco et Lheureux (2007) expliquent que l'étude de la représentation est une étude de la structure cognitive :

on apprend comment on y pense. Selon Jodelet (1989), trois composantes caractérisent la représentation : la communication, la recreation de la réalité abstraite (image mentale) et la conscience du contexte ciblé. En réalité, la communication se réalise lorsqu'on a des contacts avec autrui. Individuellement, on a recréé dans la pensée une image mentale puis lors de la communication, on la présente verbalement à autrui. Par ailleurs, cette représentation mentale permet aux interlocuteurs de savoir comment on imagine et/ou comment on définit l'objet étudié. Enfin, suite à cette compréhension, on peut appliquer adéquatement au contexte la représentation dans la vie, ce qui revêt une utilité sociale. La représentation comprend quatre rôles. Premièrement, elle véhicule une acceptabilité sociale : par exemple l'image que les membres d'une société donnée attribuent aux connaissances et aux compétences grammaticales. Deuxièmement, la représentation peut orienter des comportements, par exemple en se disant que les exercices grammaticaux sont difficiles, nous devons investir encore plus d'efforts et faire plus attention, ce qui est contraire au cas où on pense qu'ils sont faciles. Troisièmement, la représentation peut influencer les réflexions rationnelles : par exemple, l'image mentale créée justifierait nos décisions et nos interactions. Quatrièmement, la représentation présente un point caractéristique de la société : par exemple dans le contexte thaïlandais et français, l'image qu'on donne à « un enseignant » n'est pas la même en raison des différences culturelles.

2.2 Noyau et éléments périphériques

Moscovici (1961) explique que la représentation se compose d'un noyau et d'éléments périphériques. En outre, l'objectivation, l'ancrage, les fonctions et les dimensions entrent aussi en jeu dans la formation de la représentation. Le schéma ci-dessous illustre cette relation. Pour cette étude, en plus du noyau et des éléments périphériques, nous nous focalisons particulièrement sur la dimension des attitudes affectives et comportementales vu que l'objectif de la recherche est d'étudier les comportements d'apprentissage.

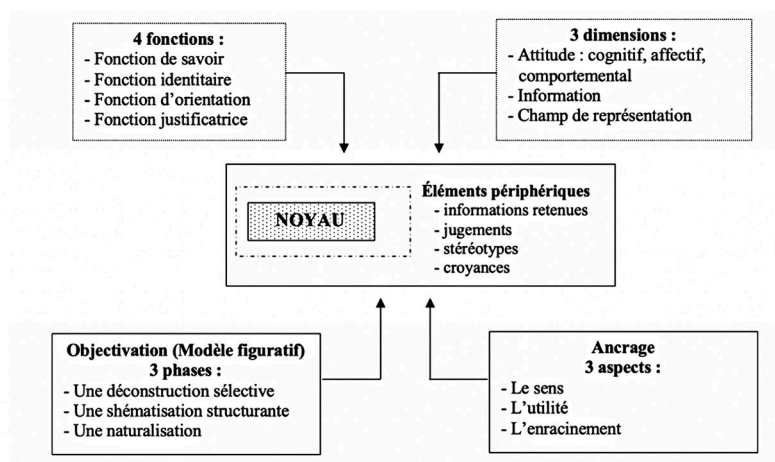


Fig 2 Noyau, éléments périphériques et quatre aspects influents

Commençons d'abord par le noyau, celui-ci est la partie la plus résistante à tous les paramètres. Grâce au soutien des éléments périphériques, le noyau reste relativement immuable. Selon Groult (2017), le noyau peut pourtant se transformer de trois façons : une transformation brutale, progressive ou

résistante. Pour le dernier cas, ce sont seulement les éléments périphériques qui se modifient. Pourtant, d'après Guimelli (2004) cité dans Groult (2017), dès qu'on donne un statut dit d'« évidence » au noyau, ce dernier ne changera plus. Quant aux éléments périphériques, ils comprennent les éléments retenus, les jugements, les stéréotypes et les croyances. La fonction principale des éléments périphériques est de filtrer toutes les informations qui contredisent le noyau. Toutefois, comme nous l'avons dit, les éléments périphériques peuvent se modifier si le sujet-créateur admet de nouvelles informations. Par ailleurs, d'après Moscovici (1961), Abric (1987) et Flament (1994), le noyau comprend non seulement l'idée la plus importante, qui se distingue des éléments périphériques, mais aussi la relation entre toutes les informations périphériques.

Passons maintenant aux quatre aspects influençant la formation de la représentation. Selon Moscovici (1961), l'objectivation se développe de trois façons. D'abord, on peut tout déconstruire pour se focaliser seulement sur certaines connaissances en relation avec la conception ciblée. Quant à la schématisation structurante, on différencie le niveau d'importance de chaque information concernée dans le but de structurer la représentation. La naturalisation implique la mise en relation entre de telles informations. L'ancrage, enfin, cible la mémorisation de la représentation formée et l'intégration de telle conception aux connaissances préalables et aux expériences vécues. Pour ce faire, on insiste sur trois points. D'abord, le sens désigne la valeur et la fonction de la

représentation. Ensuite, cette reconnaissance nous conduit à pouvoir identifier son utilité dans différents contextes. Enfin, l’ancrage s’appuie sur l’enracinement de la représentation dans la mémoire à long terme du sujet-créateur.

Passons aux quatre fonctions de la représentation :

- 1) démontrer une conception, 2) se distinguer des autres, 3) savoir comment se comporter et 4) justifier ses réactions.
- Par ailleurs, la représentation se forme dans trois dimensions :
- 1) attitudes divisées en plan cognitif, affectif et comportemental,
 - 2) informations et 3) champs de la représentation formée.

3. Méthodologie

Dans le but d’atteindre l’objectif de cette recherche, à savoir connaître la conception de la grammaire française conçue par des lycéens thaïlandais, un questionnaire a été créé. 30 lycéens thaïlandais ont été contactés durant l’année scolaire 2019. Ils sont dans une école à Bangkok. 27 personnes ont retourné leurs réponses. Ces lycéens sont des utilisateurs élémentaires de niveau A1 selon la description du cadre européen commun de référence pour les langues, (CECR 2005: 25), capables de composer des phrases simples pour la communication quotidienne après un certain nombre d’heures d’études. Le questionnaire se compose de questions rédigées en thaï pour que la population d’enquête n’ait pas de difficultés à les comprendre. Celles-ci visent l’expression d’opinions personnelles sur l’apprentissage de la grammaire française : la conception, les attitudes, les utilités et les

comportements d'apprentissage. Les apprenants sont libres de s'exprimer en langue maternelle pour faire connaître et comprendre leur représentation. Les réponses sont anonymes : les apprenants seront appelés AP1-AP27¹. Leurs réponses ont été qualitativement analysées, ce qui est justifié par le nombre restreint de la population d'enquête.

La recherche repose sur les hypothèses suivantes : les apprenants reconnaissent l'utilité des connaissances grammaticales. Ils se consacrent à mémoriser les règles. Néanmoins, pour eux, la grammaire reste un sujet difficile et ennuyeux. Il est possible qu'ils se sentent découragés et démotivés. Donc, l'amotivation et différents types de motivation avec différentes régulations peuvent influencer les stratégies d'apprentissage des apprenants (Ryan & Deci: 2000). En ce qui concerne les comportements d'apprentissage, à notre avis, les apprenants dépendent encore de l'enseignant, et révisent principalement pour réussir leurs examens.

4. Analyse

Cette section se divise en trois grandes parties : 1) les conceptions de la grammaire française 2) les attitudes envers la grammaire française et son apprentissage et 3) les utilités de la grammaire française et les comportements d'apprentissage. Nous répondons ainsi à l'objectif de cette recherche : connaître la représentation élaborée par les apprenants ainsi que leurs comportements. Il est à souligner que nous n'avons ni l'intention

¹ « AP » désigne « apprenant » et les chiffres identifie chaque apprenant.

d'agir sur leur représentation ni de juger leurs stratégies d'apprentissage. Notre recherche a pour but de repérer les idées formées par la population d'enquête et les faits qui en découlent.

4.1 Conceptions de « grammaire française »

Pour cette recherche, en posant la question « Qu'est-ce que la grammaire représente pour vous ? », nous nous référons à la définition de la grammaire de Grevisse et Goosse (2008: 13) à savoir celle de la grammaire normative : une étude systématique des éléments constitutifs et du fonctionnement qui permet de s'exprimer correctement. Les données obtenues montrent que neuf répondants s'appuient sur la structure langagière comme l'ont décrite Grevisse et Goosse (2008). AP27 explique : « La grammaire décrit l'emploi correct à l'oral et à l'écrit de la langue. » AP14 ajoute que la grammaire peut être différente d'une langue à l'autre. Les autres mettent l'accent sur les exemples de la grammaire afin de constituer la représentation.

Les données obtenues indiquent que la plupart des points grammaticaux mentionnés (Structure phrastique : 12, Types de phrases (affirmatives, négatives et interrogatives) : 6, Déterminants : 5, Conjugaison : 5, Temps verbaux : 4, Parties du discours : 3, Accords des genres : 3 et ceux des nombres : 3)² représentent les différences langagières entre le thaï et le français, sauf les parties du discours qu'on peut trouver dans les deux langues. Toutefois, en tant qu'utilisateurs natifs, souvent

² Les nombres sont les nombres de fois citées.

nous n’y réfléchissons pas, l’emploi est d’une certaine façon automatique ou inconsciente, ce qui est différent lorsqu’on passe à une langue étrangère. Par ailleurs, certains apprenants donnent les expressions qui indiquent l’heure, les dates, les jours, les années et les saisons comme des exemples de la grammaire. D’après nous, ces apprenants ne sont pas capables de distinguer les sujets grammaticaux. Tous les sujets appris dans les cours de français sont, pour eux, des sujets grammaticaux. En outre, quelques personnes se réfèrent à la prononciation, particulièrement à la liaison qui n’existe pas non plus dans la langue thaïe.

Afin de connaître plus d’exemples de sujets grammaticaux retenus dans leurs esprits, les apprenants sont invités à en citer. Ils peuvent donner plus d’un exemple s’ils le souhaitent. D’après les résultats, 12 sujets grammaticaux sont considérés comme les informations retenues des éléments périphériques : Conjugaison : 19, Phrases : 13, Déterminants : 12, Genres : 8, Accords : 7, Temps verbaux : 6, Verbes : 5, Sujet : 4, Prépositions : 3, Pronoms : 2, Noms : 2 et Adjectifs : 2³. Les premiers sujets les plus mentionnés sont les points distinctifs entre le français et le thaï. En plus de la conjugaison, connaissance de base, les apprenants s’intéressent aux phrases. Ils mettent l’accent sur la négation aussi bien que sur les tournures des phrases interrogatives qui se distinguent de celles du thaï. En outre, ils se réfèrent aux connaissances syntaxiques pour la composition des phrases. Cependant, quatre personnes mettent l’accent

³ Les nombres sont les nombres de fois citées

sur la fonction du sujet. Parmi les 12 réponses sur le sujet des « déterminants », quatre personnes insistent sur l'usage des articles définis : le, la, l', les. Pour les Thaïlandais, ce sujet reste délicat même pour les non débutants. Les prépositions, les pronoms, les noms et les adjectifs sont les moins cités. Les « pronoms », qui ont reçu peu de réponses, se subdivisent en plusieurs sous-catégories que les apprenants devraient étudier. En effet, AP26 donne « qui, que, dont, où » comme des exemples de pronoms, ce qui dénote une connaissance du stéréotype mais pas du métalangage : pronoms relatifs. Par ailleurs, nous avons encore obtenu les sujets non grammaticaux comme « les saisons et les heures » ainsi que « le lieu et la position ». Par ailleurs, sur le second cas : « le lieu et la position », nous faisons l'hypothèse que les apprenants pensent à l'usage des prépositions pour indiquer le positionnement. Encore six personnes évoquent la prononciation, parmi eux, quatre ciblent la liaison. De plus, cinq personnes s'inquiètent de la complexité de la grammaire pour la mémorisation tandis que pour trois autres, les règles et les exceptions viennent à l'esprit dès qu'on parle de la grammaire. Cela démontre donc la fonction d'orientation de la représentation. AP21 met en relation l'anglais et le français : « Certains points de la grammaire française se ressemblent à ceux de l'anglais. » Il crée le lien entre les deux champs de représentation.

Selon nous, le noyau de la représentation de la grammaire française formée par les apprenants est la structure de la langue comme « Sujet + Verbe + Complément ». Grâce à de telles

connaissances, ils peuvent composer correctement, à l'oral et à l'écrit, des phrases. Quant aux éléments périphériques, les apprenants s'appuient sur l'usage des expressions. Leurs « croyances » (Moscovici 1961) évoquent l'utilité de la grammaire et la nécessité de son apprentissage. Cependant, ils jugent que la grammaire française est complexe voire difficile à comprendre. De plus, les apprenants démontrent une connaissance des stéréotypes mais un manque de connaissances du métalangage nécessaire pour préciser ces stéréotypes. Ils donnent, en effet, comme exemples « des phrases négatives, affirmatives et interrogatives », « des noms, des verbes, des prépositions, des pronoms » et « le présent, le passé composé, l'imparfait, le futur simple ». En ciblant les processus de l'objectivation, les apprenants construisent la représentation au moyen d'une déconstruction sélective : ils sélectionnent seulement certaines informations pour décrire « la grammaire ». De plus, ils font également l'appel à la naturalisation : ils mettent en relation les informations sélectionnées, par exemple : « AP25 : En français, il est nécessaire de conjuguer les verbes pour composer des phrases. » Cet apprenant est bien conscient que la phrase en français se compose d'un sujet, d'un verbe et d'un complément, ajoutant que les verbes devront être conjugués au temps qui convient au contexte pour préciser l'ordre temporel des actions. AP8 donne, lui, un exemple concret de la conjugaison du verbe « avoir ». Il nous montre la reconnaissance de la relation entre les sujets et les verbes.

4.2 Attitudes envers la grammaire française et son apprentissage

Passons maintenant à l'étude des dimensions de la représentation. Notre analyse dans cette partie cible particulièrement la dimension affective (Moscovici 1961). Nous observons que la plupart des apprenants sont motivés dans l'apprentissage de la grammaire. Aucun des répondants n'avoue l'amotivation, ce qui est un bon signe. Pourtant, la cause la plus partagée de leur possible démotivation est la complexité. D'autres s'excusent de leur paresse. De plus, l'échec aux examens, les occupations pour d'autres matières ainsi que l'incapacité de tout mémoriser sont aussi des facteurs défavorables à l'apprentissage de la langue française.

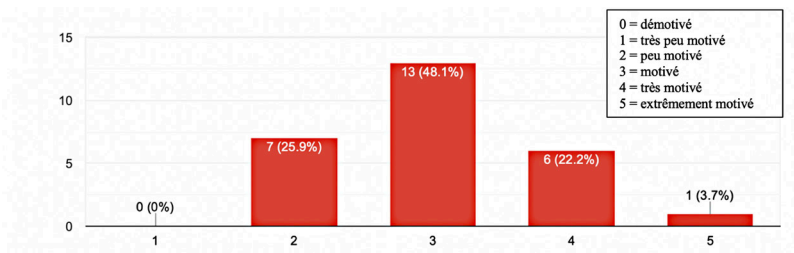


Fig 3 Niveaux de la motivation

Les résultats présentés dans la figure ci-dessus indiquent que 74% des apprenants (Niveau 3 au niveau 5) rapportent une bonne attitude envers l'apprentissage de la grammaire française. Trois raisons justificatives sont répétées : 1) capacité de composer des phrases grammaticalement correctes, 2) enrichissement des connaissances et 3) reconnaissance du rôle significatif de la grammaire. Pourtant, AP9 et AP25 expriment leur motivation

extrinsèque en lien avec la régulation externe (Ryan & Deci 2000) : ils font attention à la grammaire dans le but de réussir leurs examens. En outre, AP6 ajoute que la bonne compréhension de la grammaire française peut améliorer sa compréhension de la grammaire anglaise. L'« utilité » de l'ancrage est ainsi reconnue par cet apprenant. Quant à AP13, il explique sa motivation intrinsèque en disant qu'il adore la langue et la culture françaises. AP21 montre, lui, une ténacité malgré la difficulté de la grammaire française : « Pour moi, la grammaire française est très difficile mais je dois avoir de la patience. J'essaie de penser autrement. Prenons un exemple : la présence de plusieurs verbes dans un même contexte. Il faut pouvoir les identifier et comprendre leur sens. C'est à la fois amusant et difficile. » D'après nous, cette explication évoque plusieurs paramètres de la représentation : les attitudes cognitives, affectives et comportementales, l'aspect « utilité » de l'ancrage, la fonction justificatrice ainsi que la fonction d'orientation. En revanche, ceux qui ont une attitude relativement négative (25,9%) se justifient par la difficulté et la grande charge cognitive pour la mémorisation.

Les réponses à la question « La grammaire française est-elle difficile ? » confirment les réflexions préalablement présentées. 96,3% des répondants s'accordent sur la réponse positive. Beaucoup se découragent, soulignent-ils, à cause des surcharges cognitives liées à la mémorisation ainsi qu'au grand nombre d'exceptions à maîtriser. D'autres comprennent bien qu'il s'agit des différences du système langagier. Certains sont

démotivés par leur incompréhension des règles. Il faudrait ainsi retrouver les causes des difficultés pour ensuite les résoudre.

Quant à la question « Aimez-vous apprendre la grammaire française ? », nous avons obtenu des réponses mitigées : affirmatives (49,1%) et négatives (51,9%). Ceux qui ont répondu négativement justifient leur réponse en reprenant les mêmes raisons que celles présentées pour la question précédente. En revanche, ceux qui ont répondu positivement se réfèrent à la variété des intérêts de l'apprentissage de la grammaire : l'acquisition de nouvelles connaissances, les avantages des connaissances grammaticales, les entraînements des réflexions cognitives, la capacité de composer des phrases grammaticalement correctes et l'utilité pour leur future vie active.

Par ailleurs, concernant les sujets grammaticaux préférés, nous avons obtenu des réponses diverses : Déterminants : 5, Conjugaison : 4, Usage des temps verbaux : 3, Négation dans les phrases : 2, Adjectifs : 1 et Pronoms toniques : 1⁴. En revanche, quelle que soit la réponse, la justification est la même, à savoir la simplicité de tels sujets. Cette préférence personnelle démontre donc différentes réflexions cognitives et affectives de chacun. Nous précisons ici que les réponses ne sont pas nombreuses pour deux raisons : d'une part certains apprenants ne répondent pas à notre question, d'autre part certaines réponses ne font pas le lien avec la grammaire.

Enfin, une dernière question cible l'analyse de la

⁴ Les nombres sont les nombres de fois citées.

dimension comportementale. 74,1% des apprenants souhaitent s'inscrire à la matière optionnelle « la grammaire française ». La plupart d'entre eux espèrent mieux comprendre les règles. Cinq personnes s'attendent à acquérir une bonne maîtrise des règles grammaticales. Trois personnes montrent leur motivation intrinsèque : ils préfèrent la grammaire française à d'autres matières. Au contraire, les mêmes explications sont encore répétées pour justifier les réponses négatives : surcharge cognitive pour la mémorisation, complexité des règles et « horreur » de la grammaire française. Elles soulignent ainsi l'aspect « jugements » des éléments périphériques.

4.3 Utilités de la grammaire française et comportements d'apprentissage

Dans cette partie, l'ancrage et les attitudes comportementales sont particulièrement mis en relief. Premièrement, presque tous les répondants (96,3%) s'accordent pour dire que les connaissances et les compétences grammaticales sont nécessaires à la communication en français. Différentes explications sont partagées. La plupart pensent que grâce à ces connaissances et à ces compétences, on peut communiquer efficacement selon le but fixé. Certains disent que les connaissances grammaticales nous permettent de composer correctement des phrases à l'oral et à l'écrit. Trois autres confirment qu'ils peuvent en bénéficier tout au long de leur apprentissage du français. AP15 insiste sur le fait que si l'on ne connaît que le vocabulaire, on ne peut pas communiquer alors que AP20 évoque la bonne image de soi obtenue grâce à la

communication avec des phrases bien construites. AP22 précise que la maîtrise de la grammaire est absolument primordiale pour l'expression écrite. Nous constatons donc que les apprenants sont bien conscients de l'importance de la grammaire mais peuvent être découragés par certains facteurs.

En revanche, à la question : Êtes-vous d'accord avec cette affirmation ? « Si l'on souhaite être fort en français, il faut absolument mémoriser le vocabulaire. Ceci est le plus important. », 85,2% des apprenants répondent de manière affirmative. Pourtant, après l'étude de leurs justifications, il est apparu que beaucoup d'apprenants n'avaient pas fait attention au mot « le plus important » en répondant à la question. Donc, ce malentendu a influencé la compréhension de la question. Selon leurs justifications, nous pensons qu'en réalité, les apprenants ne prennent pas encore suffisamment en compte le rôle significatif de la grammaire dans un contexte précis malgré les explications préalablement présentées. Autrement dit, dans leur pensée, la grammaire est significative mais dès qu'on l'applique dans une situation, leur perception change : ils en sont moins conscients. En effet, ils se focalisent sur les éléments plus visibles que sont les mots de vocabulaire. Donc, ils se réfèrent aux connaissances lexicales pour traduire les mots. Pour eux, la compréhension du français se base, sans doute, sur la traduction du vocabulaire. AP9 dit : « Plus on connaît les mots, mieux on peut les appliquer adéquatement dans les contextes. » AP13 ajoute : « Le manque des connaissances lexicales entraîne l'incompréhension dans les situations communicatives. » Pour AP25, les connaissances

lexicales sont primordiales ; grâce à elles, on peut communiquer dans toutes les langues. De notre point de vue, les connaissances lexicales sont nécessaires mais pas suffisantes. Il faudrait que les apprenants se focalisent également sur le rôle de la grammaire même si sa signification est assez recherchée dans certains cas pour les non natifs comme la compréhension des temps verbaux.

Focalisons-nous maintenant sur quatre habiletés dans l'apprentissage des langues. Nous avons appris que les connaissances et les compétences grammaticales sont plus accentuées à l'écrit qu'à l'oral notamment pour les expressions écrites.

Tableau 1 Application des connaissances grammaticales dans les contextes

Compétences communicatives	Appliquées	Non appliquées
Compréhension écrite	88,9%	11,1%
Compréhension orale	74,1%	25,9%
Expression écrite	100%	-
Expression orale	88,9%	11,1%

Les apprenants s'accordent et répètent que les compétences grammaticales leur permettent de composer correctement des phrases. Lors de la lecture, pour AP1, ces compétences l'aident à bien interpréter le texte. D'après AP15, les connaissances grammaticales favorisent la reconnaissance de la relation entre les mots, et permettent ainsi la traduction adéquate des phrases. Pour cet apprenant, la compréhension

textuelle n'est pas la traduction mot-à-mot. D'après nous, si tous les apprenants acquièrent cette conception, la communication deviendra plus efficace. Parmi tous les sujets grammaticaux, les apprenants s'appuient sur les temps verbaux dans le but de raconter des événements dans l'ordre chronologique. Du point de vue d'AP13, les expressions bien construites, qu'elles soient orales ou écrites, constituent l'image « bien éduquée » de soi. Pour maîtriser les compétences grammaticales, certains apprenants partagent quelques stratégies d'apprentissage : mémoriser des modèles de phrases, répéter les phrases à l'écrit et à l'oral ainsi que rechercher des informations sur Internet. Par ailleurs, AP25 se réfère aux connaissances grammaticales particulièrement lors des examens (des questions à choix multiples) pour sélectionner une réponse. En ce qui concerne l'oralité, les apprenants regrettent la simultanéité des situations communicatives ; ils n'ont pas assez de temps pour y réfléchir ni pour comprendre ni pour s'exprimer. Selon nous, cela est bien compréhensible vu le niveau de compétences des apprenants. En conséquence, une étude dont la population d'enquête a acquis des connaissances de niveau supérieur en français mérite ainsi d'être mise en œuvre.

En outre, 66,7% des apprenants déclarent avoir préparé les leçons avant de venir en classe : lire et réviser les règles apprises, traduire des leçons en thaï, regarder les mêmes leçons sur « Youtube ». L'expérience nous a montré que plusieurs apprenants adoptent de telles stratégies, notamment la traduction des leçons. Souvent, il ne s'agit que de la traduction

des mots inconnus sans comprendre le contexte : les apprenants notent seulement les définitions trouvées dans leur dictionnaire. Autrement dit, ce n'est que la traduction mot-à-mot hors du contexte. Selon nous, il vaudrait mieux proposer une lecture attentive qui exige la mise en relation entre différentes parties du texte pour comprendre l'ensemble des leçons. Par ailleurs, l'enseignant pourrait conseiller des sites Internet aux apprenants pour que leur préparation soit plus efficace. Les 33,3% restants regrettent de ne pas avoir assez de temps pour la préparation à cause d'autres préoccupations scolaires aussi bien qu'extra scolaires.

Enfin, il apparaît que 44,4% des apprenants font régulièrement leurs devoirs. Pour nous, c'est une responsabilité importante : il s'agit des pratiques en dehors du cours qui favorisent l'autonomie d'apprentissage. Les intervenants devraient donc réfléchir aux solutions possibles. De plus, ces apprenants expliquent qu'ils les font soit parce qu'ils ont peur de ne pas avoir de notes, soit parce que c'est un travail exigé par l'enseignant. Ceci implique la motivation extrinsèque avec la régulation externe et introjectée. Les apprenants ne reconnaissent pas l'utilité réelle des devoirs. À notre avis, il est ainsi urgent d'améliorer la situation et de faire changer les opinions des apprenants.

5. Conclusion

Les résultats de la recherche confirment que la représentation de la grammaire française formée par les lycéens

thaïlandais n'est pas totalement négative. Elle présente le système langagier qui implique un grand nombre de règles et d'exceptions à mémoriser. Les apprenants sont réellement conscients de son rôle significatif dans la communication en français. Cette reconnaissance fait partie des éléments périphériques du noyau de la représentation. De plus, les sujets grammaticaux retenus dans la pensée des apprenants sont particulièrement des points distinctifs entre la langue thaïe et la langue française, par exemple la conjugaison, l'accord, le genre et le nombre. Pourtant, il leur manque encore la connaissance suffisante du métalangage nécessaire pour préciser les stéréotypes des sujets grammaticaux. D'ailleurs, pour la population d'enquête, les connaissances grammaticales jouent un rôle important notamment dans l'expression écrite. Ils regrettent de ne pas réfléchir assez vite pour l'expression et la compréhension orales. Malgré leurs difficultés, les apprenants se sentent généralement prêts à faire des efforts afin d'acquérir de nouvelles connaissances. Par ailleurs, il faudrait trouver des techniques ou des explications pour faire évoluer ces perceptions négatives : la mémorisation, la complexité des règles grammaticales et le grand nombre d'exceptions. D'ailleurs, pour nous, ce qui est inquiétant, est que l'apprentissage continue de résulter de la motivation extrinsèque : les récompenses comme une bonne image de soi et de bonnes notes aux examens sont fortement accentuées. En outre, nous avons remarqué que les apprenants insistent sur le niveau phrastique, ce qui est tout à fait compréhensible puisqu'ils sont utilisateurs élémentaires.

Pour finir, selon nous, les réflexions des utilisateurs élémentaires (les lycéens) et celles des utilisateurs indépendants du niveau seuil (les étudiants) sur la grammaire française ont certains points communs. Pour eux, la grammaire française est « difficile et complexe » et ils ont tendance à tenir compte des récompenses au lieu de l'enrichissement des connaissances. Toutefois, ils reconnaissent bien son utilité, ce qui est la raison principale pour laquelle ils se consacrent toujours à son apprentissage. D'après nous, après avoir étudié les explications, les lycéens n'osent pas utiliser de nouvelles structures et de nouveaux mots appris. Néanmoins, les étudiants nous semblent déterminés à faire des efforts et à être confrontés avec les difficultés possibles. Il faudrait ainsi faire comprendre les utilités des connaissances grammaticales par exemple en démontrant sa fonction significative dans la compréhension écrite. De plus, à notre avis, une autre solution pédagogique efficace est de donner des exercices pratiques mettant l'accent sur des formes divergentes et/ou des structures grammaticales dissemblables. L'enseignant pourrait faire comprendre aux apprenants que différentes formulations provoqueraient différents sens. Par conséquent, l'application inadéquate des règles grammaticales (l'expression orale et écrite) et l'interprétation inappropriée (la compréhension orale et écrite) créeraient les malentendus et/ou le manque des détails informatifs. Néanmoins, il est primordial de tenir compte du rôle significatif du contexte. C'est aussi celui-ci qui donne du sens dans une situation communicative concrète. Enfin, il nous semble intéressant de mener une enquête qui

cible la comparaison des réflexions entre ces deux groupes d'apprenants pour mieux comprendre la situation ainsi que pour organiser des cours correspondant à leurs profils.



Références bibliographiques

- Abric J.-C., 1987. **Coopération, compétition et représentations sociales**. Cousset (Fribourg): DelVal.
- _____, 1994a. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF.
- _____, 1994b. “Les représentations sociales: aspects théoriques.” In J.-C. Abric (Ed.), **Pratiques sociales et représentations** (pp. 11-36). Paris: PUF.
- Conseil de l'Europe, 2005. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Paris: Didier.
- Eiammongkhonsakun S., 2019. “Attitudes des apprenants universitaires thaïlandais envers l'apprentissage de la grammaire du français.” **Damrong Journal** 18 (2): 189-212.
- Flament C., 1994. “Structure, dynamique et transformation des représentations sociales.” In J.-C. Abric (Dir.), **Les pratiques sociales et les représentations** (pp. 37-58). Paris: PUF.
- Grevisse M. & Goosse A., 2008. **Le bon usage**. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Groult N., 2017. “Les représentations sociales: éléments théoriques et applications possibles à la didactique des langues et culture.” **Études en Didactique des Langues** 28: 9-28.
- Jodelet D., 1984. “Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie.” In S. Moscovici (Ed.), **Psychologie sociale** (pp. 357-378). Paris: PUF.
- _____, 1989. **Folies et représentations sociales**. Paris: PUF.
- Moscovici S., 1961. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF.
- _____, 1984. “The phenomenon of social representations.” In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), **Social representations** (pp. 1-35). Cambridge: Cambridge University.
- Roussiau N. & Bonardi C., 2001. **Les représentations sociales, état des lieux et perspectives**. Hayen: Pierre Mardaga.
- Ryan M.-R. & Deci E.-L., 2000. “Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.” **American Psychologist** 55 (1): 68-78.

Monaco G.-L. & Lheureux F., 2007. “Représentations sociales: théorie du noyau central et méthodes d’études.” **Revue Électronique de Psychologie Sociale**. Retrieved December 7, 2019, from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01736607/document>

