

Annexe 1 : Notes pour l'animation

La grammaire au service du développement des compétences langagières des élèves

Comme indiqué dans le programme-cadre de français de la 1^{re} à la 8^e année, la recherche en linguistique et en didactique des langues a amené les autorités des pays et provinces francophones à promouvoir depuis plusieurs années une autre façon d'enseigner la grammaire.

La maîtrise fonctionnelle d'un genre de texte à l'étude est étroitement liée aux savoirs et savoir-faire grammaticaux. Donc, comme préconisé par un grand nombre de didacticiens en français, les activités grammaticales devraient être enseignées de façon décloisonnée, ce qui signifie que l'enseignement des notions grammaticales devrait s'articuler autour des genres de textes à l'étude et de leurs principales caractéristiques linguistiques et textuelles, et ce, autant dans le domaine de la lecture que celui de l'écriture.

Afin d'illustrer le lien entre les connaissances grammaticales et les habiletés à développer en lecture figurant dans le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année – Français, Révisé, 2006, nous avons identifié une attente et une habileté grammaticale à étudier et à évaluer :

- lire divers textes imprimés et électroniques en mettant leurs connaissances du système de l'écrit et des stratégies de lecture au service de **la construction de sens** dans des situations variées;
- apprendre à mettre à contribution leurs **connaissances grammaticales** pour mieux comprendre et interpréter les textes à lire.

Les connaissances grammaticales : un savoir essentiel pour développer des compétences en lecture

Les connaissances grammaticales ont toujours été enseignées dans le but ultime d'apprendre aux élèves à écrire correctement, c'est-à-dire à bien orthographier leurs textes. Or, selon les recherches de plus en plus nombreuses, particulièrement dans le domaine de la lecture, il est démontré que les connaissances grammaticales aident également au développement des habiletés en lecture.

Voici un tableau non exhaustif des liens qui existent entre les connaissances grammaticales et la lecture.

Comprendre la relation grammaire/lecture

Connaissances grammaticales	La lecture
Ségmentation des groupes syntaxiques	Améliore la fluidité en lecture et la compréhension des textes.
Notion des types et formes de phrases	Améliore l'habileté à faire des inférences sur le point de vue de l'auteur, sa manière de voir, de raconter les événements, de décrire les personnages, etc.
Formation de mots	Améliore la compréhension du vocabulaire d'un texte complexe.
Notion de connecteurs subordonnants, coordonnants, adverbes, prépositions	Améliore l'habileté à interpréter les connecteurs explicites et implicites, en particulier les connecteurs de causalité, de conséquence, d'opposition, de contraste. Facilite l'inférence implicite.
La notion des référents <ul style="list-style-type: none">• Pronom• Proposition• Adverbe, etc.	Permet d'identifier les référents dans un texte, surtout lorsqu'ils sont éloignés, améliore la compréhension en lecture en habitant l'élève à inférer l'implicite.
Notions d'adjectifs qualifiants et classifiants	Facilite la caractérisation des personnages dans un texte narratif.
Notion de complément de phrase	Facilite le repérage du sujet de la phrase et des circonstances particulières. Il est indispensable pour développer une plus grande habileté en lecture de faire une distinction entre, d'une part, les compléments qui entretiennent d'étroites relations de solidarité avec le verbe et, d'autre part, ceux qui ne dépendent pas du verbe, mais de la phrase.
Notion du système verbal	Permet de situer les événements et donc de comprendre la chronologie des événements dans un texte narratif.

Comprendre la relation grammaire/écriture

Afin d'illustrer le lien entre les connaissances grammaticales et les habiletés à développer en écriture, nous avons identifié deux attentes du curriculum à étudier et à évaluer. De la 1^{re} à la 8^e année, les élèves doivent :

- produire à la main des textes variés présentant les caractéristiques dominantes des formes de discours et des genres de textes à l'étude;
- réviser et corriger ses textes en y laissant des traces de sa pratique réflexive de la grammaire du texte et de la phrase.

Nous nous attarderons à définir ce qui sous-tend la première attente. La deuxième attente sera davantage approfondie dans la partie explicative de la démarche dynamique d'apprentissage grammatical.

Afin de devenir des scripteurs habiles et efficaces, les élèves doivent être sensibilisés aux moyens que les auteurs chevronnés utilisent pour donner à leur texte une visée énonciative claire et précise. En fonction de son but (informer, décrire, expliquer, etc.) ainsi que de ses destinataires, l'émetteur se doit de choisir des outils linguistiques qui lui permettront de rendre compte de son intention de communication. Il importe de faire des choix judicieux dans l'emploi du lexique, dans les types et les formes de phrases, les temps verbaux, les marques de modalisation, etc., en fonction des genres textuels à l'étude. Donc, les caractéristiques des formes de discours et des genres de textes ne se limitent pas uniquement à celles reliées, par exemple, à l'organisation graphique telles que la disposition, les indices graphiques et les indices paratextuels du texte. En effet, l'étude des caractéristiques des genres de textes est d'ordre discursif, linguistique et textuel.

Voici donc une proposition sur l'articulation des activités langagières grammaticales mettant à profit les différentes caractéristiques (discursives, linguistiques et textuelles) que les élèves doivent apprendre à observer, à identifier et à analyser afin de les mettre en application dans leurs propres projets d'écriture.

Le texte explicatif (article de vulgarisation scientifique)

Caractéristiques Discursives	Caractéristiques Textuelles	Caractéristiques linguistiques (grammaticales et lexicales)
<ul style="list-style-type: none"> • Les procédés explicatifs (définition, comparaison, reformulation, exemple, illustration) • Mode d'organisation, place de questionnement, place de résolution et place conclusive • Les indices graphiques (sous-titres, intertitres, encadrés, soulignés, illustrations, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Les marqueurs de relation et les organisateurs textuels qui sont les piliers de la cohérence de texte (p. ex., c'est alors que, puis, mais, ensuite, etc.) • Le point de vue est neutre (pas de trace de l'énonciateur) • La reprise de l'information (pronominalisation, nominalisation, synonymes, termes génériques, les périphrases) 	<ul style="list-style-type: none"> • Les compléments de phrase de structures variées (groupe nominal (GN), groupe prépositionnel (GPrép.), groupe adverbial (GAdv.), subordinées) • L'adjectif classifiant • La phrase à construction particulière (impersonnelle, non verbale, empathique) • Comparaisons • Les présentatifs (voici, c'est, qui, il y a) • Les deux-points • Vocabulaire spécialisé

La grammaire nouvelle : un renouveau nécessaire dans le métalangage, les notions et les procédures

La grammaire nouvelle est un ensemble de propositions théoriques et pratiques qui oriente l'enseignement/apprentissage de la grammaire en regard des contenus, des concepts, des procédures et ceci dans une démarche scientifique active de construction du savoir. Dire que la nouvelle grammaire est une série de trucs et un simple changement de terminologie est une fausse conception, une fausse représentation du renouveau grammatical. Lorsqu'on parle de « grammaire nouvelle », on parle évidemment du renouvellement en ce qui a trait à son contenu et d'un changement de terminologie pour discuter de la grammaire. Certains termes restent les mêmes (p. ex., nom, verbe, temps et mode, subordinées, etc.) et d'autres sont changés.

On parle désormais de subordinants, de coordonnants et non plus de conjonctions de subordination et de coordination. On parle de classe de mots et non plus de nature, de verbes attributifs et non plus de verbes d'état. Les interjections ne font plus partie d'une

classe de mots. Elles font partie d'une forme particulière de phrase non verbale. D'autres termes ont aussi été ajoutés : le noyau d'un groupe de mots, le point d'enchâssement d'une phrase, les phrases à construction particulière, les phrases transformées. De plus, certaines notions se sont définies plus explicitement. C'est le cas du complément de phrase qui n'est pas du tout un changement d'étiquette pour désigner l'ancien complément circonstanciel. La notion de groupe syntaxique, la notion de la phrase qui est vue comme un modèle de phrase d'analyse, la notion d'adjectif classifiant et qualifiant et la notion de receveur et donneur d'accord nous permettent d'avoir un autre regard sur l'analyse et la compréhension des phénomènes grammaticaux.

Lorsqu'on parle de « grammaire nouvelle », on ne peut passer sous silence les procédures, soit les manipulations linguistiques, qui permettent aux élèves d'analyser de façon plus efficace et rigoureuse les phrases afin de devenir des lecteurs efficaces et habiles et de meilleurs scripteurs. Grâce à ces manipulations, telles que l'effacement, le déplacement, l'addition et le remplacement, les élèves sont amenés à porter un jugement syntaxique sur un phénomène grammatical afin de mieux comprendre son fonctionnement à l'intérieur des textes lus et rédigés.

Finalement, l'intérêt du renouveau grammatical se voit exiger une démarche d'enseignement/apprentissage qui tient davantage compte de ce qu'on sait aujourd'hui de l'apprentissage, c'est-à-dire ce qu'on sait de la construction du savoir et de l'importance de l'aspect social de l'apprentissage. Par exemple, le personnel enseignant doit se pencher sur les représentations que se font les élèves d'une notion ou d'un concept grammatical et surtout sur les procédures qu'ils utilisent. Comme préconisé par de nombreux chercheurs, les enseignants doivent proposer des activités dans lesquelles on retrouve des cas problèmes à résoudre à partir des connaissances et des habiletés des élèves.

L'esprit de la nouvelle grammaire se veut donc réflexif, car les enseignants doivent amener l'élève à prendre conscience du fonctionnement de la langue en adoptant une approche réflexive de la langue.

On fait donc de la grammaire dans le but de mieux maîtriser la langue écrite et pour construire le sens des textes lus. En ayant recours à une série de tests comme les manipulations, les élèves sont en mesure de mieux répondre à des situations de résolutions de problèmes grammaticaux.

L'enseignement de la grammaire nouvelle : réponses aux besoins de la société actuelle

Tout changement existe pour répondre à des besoins de la société. À l'instar des théories scientifiques, la grammaire, elle aussi, est amenée à se transformer, à évoluer. Comme Mme Nadeau nous le mentionne dans son ouvrage *La grammaire nouvelle – La comprendre et l'enseigner*, « la grammaire scolaire a toujours été considérée comme un ensemble de savoirs absolus et hors du temps. Alors que la grammaire est plutôt un ensemble d'hypothèses formulées pour décrire et expliquer le fonctionnement d'une langue. » De plus, le contexte social d'aujourd'hui est très différent de celui des années 60. Le monde de l'éducation a de nouveaux défis à relever tels que l'amélioration du rendement, la scolarisation de plus en plus poussée induite par la mondialisation, l'enseignement à des élèves pour qui la langue française n'est pas la langue première, l'avènement de nouvelles technologies de l'information (courriels, blogue, etc.) et une maîtrise de l'écrit de plus en plus nécessaire dans un environnement mondialisé.

L'approche inductive : une méthode active l'apprentissage

La démarche de type inductif, même si elle permet une réelle maîtrise des mécanismes de la langue, exige, il est vrai, plus de temps consacré à l'étude d'un phénomène grammatical. Il est donc plus pertinent d'utiliser cette démarche pour faire comprendre les propriétés des classes de mots, des groupes de mots ainsi que leurs fonctions.

Tout d'abord, il est important de préciser que la démarche dynamique d'apprentissage (DDA) grammatical n'est pas une approche inductive « pure », c'est-à-dire que ce n'est pas une approche de la découverte où les élèves sont laissés à eux-mêmes face à un concept ou une notion grammaticale. La démarche proposée dans ce document, démarche adaptée du modèle de la DDA développée par Mme Suzanne-G. Chartrand, est une approche dite inductive parce que les élèves sont appelés à observer une série de phénomènes langagiers afin de rédiger leurs règles de fonctionnement. Contrairement à une approche plus déductive où les enseignants énoncent d'abord les règles et les illustrent à l'aide d'exemples, cette approche dite « réflexive » amène l'élève à construire ses connaissances grammaticales en débutant d'abord par l'observation des caractéristiques ou propriétés (sémantiques, morphologiques et syntaxiques) d'une classe de mots, d'un groupe de mots, d'une fonction syntaxique, d'une règle textuelle, etc. Par contre, il est à noter que la démarche dynamique d'apprentissage grammatical s'éloigne de l'approche inductive « pure »

puisque les enseignants guident, par la formulation de questions, la réflexion de leurs élèves. La démarche inductive fait donc appel à des habiletés cognitives fondamentales comme observer, classer, identifier les caractéristiques communes et distinguer le groupe de mots qui possède telle caractéristique d'un autre groupe de mots. Ce travail cognitif apprend à l'élève à construire une meilleure compréhension ou une compréhension plus durable d'un phénomène grammatical, quel qu'il soit. En outre, cette approche est beaucoup plus motivante, car elle permet l'observation, la réflexion et une participation active des élèves.

Une autre démarche dite inductive, proposée par Mme Marie Nadeau, et intitulée « La démarche de réflexion guidée » pourrait être aussi d'un grand intérêt pour l'amélioration des pratiques en enseignement du français, en particulier au niveau primaire. Dans cette démarche, tout comme dans celle de Mme Chartrand, l'élève doit trouver et formuler des règles à partir de l'observation d'exemples. Ce qui distingue cette démarche de celle que nous vous proposons dans ce guide est qu'elle exploite davantage le contraste par l'utilisation des exemples positifs et négatifs. Pour identifier ou repérer un groupe de mots, l'élève doit observer les propriétés morphologiques ou syntaxiques qui le caractérisent, et ce, à l'aide d'exemples « oui » et d'exemples « non ». Dans la troisième partie de son ouvrage intitulé « La grammaire nouvelle – La comprendre et l'enseigner », Mme Marie Nadeau nous propose plusieurs activités grammaticales dans lesquelles elle exploite le contraste des exemples positifs et négatifs. Quoiqu'il soit possible d'exploiter les contrastes de diverses façons, les quelques exemples de cette spécialiste de la grammaire peuvent être très intéressants pour tous les enseignants. Nous vous invitons donc à vous y référer.

Les enseignants : des médiateurs, des guides

Il vous sera possible de réfléchir au rôle de guide des enseignants lors de la séquence d'enseignement que vous aurez l'occasion de visionner dans la webémission. Mais il ne faut pas oublier que le rôle premier des enseignants est de guider l'élève dans sa construction du savoir grammatical. « L'enseignant a un rôle décisif : il accompagne la construction des connaissances en mettant les élèves face à de situations problématiques qu'il aidera à résoudre en guidant la réflexion, en régulant les échanges, en rappelant des savoirs, etc. »

Pour ce faire, les enseignants mettent en place des scénarios d'apprentissage grammaticaux où l'élève apprend à exprimer et argumenter ses savoirs grammaticaux dans des groupes d'échange afin de développer des procédures fiables qui deviendront des automatismes lors de l'analyse des phénomènes grammaticaux en lecture et en écriture, particulièrement lors de la rédaction de ses textes.

Ainsi, les scénarios pédagogiques élaborés donnent à l'élève le goût et le besoin de réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Il en va de même pour les enseignants qui enseignent la langue dans un esprit d'ouverture et de découverte et qui acceptent que les élèves formulent des hypothèses auxquelles ils n'avaient pas réfléchi au préalable ou pas lues dans un ouvrage de référence quelconque. De plus, comme préconisé dans l'enseignement explicite, afin de mieux guider les élèves dans leur construction du savoir grammatical, les enseignants modélisent leur réflexion grammaticale sur le fonctionnement d'un phénomène quelconque.

Selon Tardif, les enseignants sont des médiateurs entre les connaissances à acquérir et l'élève. C'est donc ce que nous vous proposons dans la démarche inductive de cette webémission.

L'élève : la construction de son savoir grammatical

Le rôle de l'élève n'est pas d'être assis seul à remplir des espaces vides et des tirets dans des exercices hors contexte. Dans cette webémission, vous remarquerez que les élèves sont actifs sur le plan cognitif au lieu de travailler de façon autonome à compléter les phrases (p. ex., remplir des espaces ou tirets).

- Les élèves constatent l'existence et la pertinence d'un problème à résoudre.
- Les élèves activent leurs connaissances antérieures.
- Les élèves se posent des questions, émettent des hypothèses, les verbalisent.
- Les élèves justifient leurs dires et leurs choix à l'aide de preuves.

Démontrer que tel mot appartient bien à telle classe, formuler des objections à propos des hypothèses et des constats et faire des liens avec d'autres phénomènes sont des activités cognitives, métacognitives et langagières que les élèves doivent apprendre à développer.

Vous remarquerez que c'est au cours de la discussion de groupe que se fait au départ le raisonnement grammatical; c'est alors que s'acquièrent les automatismes. Les tâches d'observation et de réflexion des élèves sont faites en équipe et l'utilisation du métalangage est présente dans les discussions. Contrairement à la démarche solitaire d'une approche déductive, la démarche dynamique d'apprentissage grammatical (DDAG) que nous proposons dans la webémission privilégie l'argumentation et le questionnement chez les élèves en regard des conflits cognitifs grammaticaux.

Annexe 2 : Comprendre la grammaire nouvelle

Ce qu'est la grammaire nouvelle	Ce qu'elle n'est pas
L'approche réflexive et inductive	L'approche inductive pure
Le rôle de l'enseignante	Le rôle de l'élève

Annexe 3 : Les huit étapes de la démarche dynamique

Les huit étapes de la démarche dynamique	Commentaires, observations, questions
<p>Mise en situation : L'enseignante fait comprendre aux élèves en quoi une bonne connaissance du fonctionnement de la langue pourra leur être utile dans une situation de communication donnée. Elle active les connaissances antérieures des élèves.</p>	
<p>Observation : L'enseignante amène les élèves à prendre conscience de la situation-problème et leur fait verbaliser leurs difficultés afin qu'ils réalisent qu'ils ont besoin d'approfondir leurs connaissances sur le phénomène grammatical ciblé.</p>	
<p>Manipulation/Hypothèses : Afin de bien faire comprendre le fonctionnement des faits de langue, l'enseignante fait observer et manipuler les groupes de mots. Elle démontrera aux élèves qu'en manipulant des groupes de mots il est possible d'en dégager les principales caractéristiques.</p>	
<p>Validation : L'enseignante et les élèves cibleront des hypothèses à vérifier dans différents genres de textes : descriptifs, poétique et narratifs.</p>	

<p>Formulation des lois : En groupe-classe, les élèves et l'enseignante mettront en commun leurs constatations sur les hypothèses vérifiées. Les hypothèses prendront la forme de lois ou de régularités.</p>	
<p>Vérification des régularités formulées dans les ouvrages de référence : En équipe, les élèves prendront connaissance des règles formulées par différents grammairiens sur la construction du GN. Ils les compareront avec celles rédigées par le groupe-classe.</p>	
<p>Procédure d'application : Pour laisser des traces de sa pratique réflexive, l'élève doit au préalable avoir observé le phénomène et l'avoir manipulé afin de mieux comprendre son fonctionnement. Une fois ce travail d'analyse complété, l'enseignante et les élèves pourront développer une procédure qui leur permettra d'appliquer leurs savoirs et savoir-faire, grammaticaux dans des activités d'écriture variées.</p>	
<p>Phase d'exercisation : Les élèves appliquent les lois découvertes dans des activités.</p>	

Annexe 4 : Exemples d'exercices

1) Exercice de reconnaissance du phénomène grammatical

Cet exercice devrait être proposé immédiatement après une activité grammaticale. Afin que l'élève puisse réfléchir et non seulement reconnaître le phénomène, la notion à repérer ne doit pas être présente dans toutes les phrases.

2) Exercice de transformation

- Transformer un type ou une forme de phrase par un autre type ou une autre forme de phrase
- Changer les mots ou les groupes de mots qui permettent la reprise de l'information
- Remplacer toutes les expansions du GN
- Transformer le discours indirect en discours direct
- Enrichir un texte en ajoutant des expansions au GN, au groupe verbal (GV) ou aux compléments de phrase

3) Exercice de production de textes avec contraintes

Proposer aux élèves de composer des phrases ou un court texte en leur donnant quelques contraintes qui doivent faire intervenir la notion grammaticale à l'étude.

- Rédiger un texte de 10 lignes dans lequel on trouvera des marqueurs de relation ayant des valeurs différentes (la cause, l'addition, l'explication, etc.)
- Rédiger un texte dans lequel tous les groupes nominaux seront enrichis d'un adjectif classifiant ou qualifiant
- Rédiger un court texte dans lequel on retrouvera cinq compléments de phrase qui se verront attribuer une place différente dans la phrase
- Rédiger un texte de deux courts paragraphes dans lequel les GV auront des constructions différentes (selon les constructions du GV approfondies en classe)

4) Exercice de correction de phrases avec justifications des changements apportés

Le personnel enseignant distribue un texte dans lequel les erreurs à corriger doivent faire appel à la notion approfondie en classe lors d'une séquence structurée de la langue. Il est important que cet exercice soit suivi d'une discussion à l'intérieur de laquelle l'élève pourra justifier ses corrections.

- Erreurs en ce qui concerne la construction d'un groupe
- Erreurs d'accord à l'intérieur d'un groupe ou entre les groupes
- Erreurs d'emploi de la virgule

5) Exercice de production de textes avec contraintes

Les habiletés métacognitives font appel à la capacité d'autorégulation de l'élève aux différentes étapes de réalisation d'une tâche soit avant l'activité structurée, tout au long de la démarche dynamique d'apprentissage et après cette activité structurée sur la langue.

Le journal de bord ou le portfolio sont des outils pédagogiques intéressants pour aider l'élève à développer des habiletés métacognitives.

Voici quelques questions qui pourraient aider l'élève dans l'autorégulation de ses apprentissages.

Est-ce que je comprends davantage la notion travaillée, le GN par exemple?

Qu'est-ce que je comprends ou qu'est-ce que je sais maintenant de ce concept grammatical?

Quelles sont les difficultés que me posent mes textes face à cette notion?

Que prévois-je faire pour m'améliorer?

Il est à noter que la démarche dynamique d'apprentissage peut être modifiée et adaptée selon les besoins des groupes-classes.

Annexe 5 : Une réflexion sur notre enseignement de la nouvelle grammaire

Les bourgeons (en émergence) :	Les fleurs en beauté (ce que nous maîtrisons) :

Les grains (à semer) :	Les fleurs qui dépérissent (ce qui devient désuet)

Le compostage (à recycler) :

Annexe 6 : Pistes de réflexion pour l'enseignement de la grammaire nouvelle

- 1) Quelles sont nos pratiques actuelles qui permettent aux élèves d'être actifs dans leur apprentissage grammatical?
- 2) Dans quelles situations d'apprentissage est-il préférable d'utiliser une approche inductive dite aussi de résolution de problèmes?
- 3) Quelles stratégies puis-je utiliser pour encourager les élèves à s'exprimer davantage, pour leur permettre d'être plus actifs dans leur construction du savoir grammatical?
- 4) Comment intégrer les activités de négociation graphique à l'enseignement de la nouvelle grammaire?
- 5) Quelle est l'étape ou quelles sont les étapes de la DDAG que nous pourrions facilement intégrer à nos pratiques actuelles?
- 6) Quelles activités de confrontation (situation-problème) fait-on déjà ou pourrait-on faire en salle de classe?
- 7) Quelles activités de classification peut-on faire en salle de classe?
- 8) Dans cette approche, le personnel enseignant doit guider la réflexion des élèves. Il ne doit pas leur donner de réponses toutes faites, mais les amener à réfléchir sur ce qu'ils connaissent déjà d'un phénomène grammatical. Quelles questions le personnel enseignant doit-il poser à ses élèves pour les rendre actifs dans leur apprentissage? Comment provoquer des conflits cognitifs?
- 9) L'approche inductive est une approche basée sur l'observation de différents genres de textes à l'étude. Comment puis-je m'y prendre pour travailler la langue à partir de l'observation des textes à l'étude?

- 10) Comment l'étude de textes permet-elle l'observation de phénomènes grammaticaux?
- 11) Est-ce que je demande à mes élèves de justifier leur raisonnement grammatical et de donner des preuves? Dans quelle situation d'apprentissage cette stratégie pourrait-elle être la plus efficace?
- 12) Il est important que les élèves et les enseignants utilisent le même métalangage lors des discussions grammaticales. Quel métalangage utilisons-nous?
- 13) Quels sont les savoirs grammaticaux essentiels pour chaque année d'études?
- 14) Quelles situations d'apprentissage grammatical sont les plus appropriées pour un modelage?
- 15) Comment intégrer la DDAG dans une démarche d'enseignement explicite?
- 16) Comment évaluer les compétences grammaticales des élèves?
- 17) Quand et comment relier nos activités grammaticales au texte?
- 18) Quelles sont les notions que l'on suggère d'enseigner? Faut-il adapter le choix des notions en fonction des besoins des élèves?
- 19) Quelle place l'apprentissage du métalangage utilisé pour parler de la langue doit-il occuper?