



ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL

**Les représentations métalinguistiques ordinaires  
et l'enseignement de la linguistique  
et de la grammaire (aux allophones)**

CY Cergy Paris Université – EA 7518 LT2D  
(Lexiques, Textes, Discours, Dictionnaires)

Réseau GreC  
(Grammaires et Contextualisation)

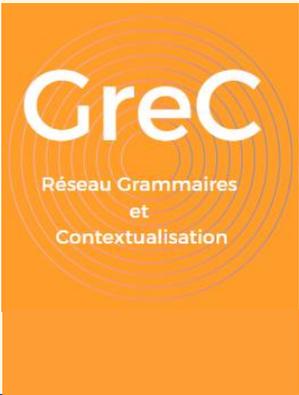
11 & 12 MARS 2021

---

Sous la direction de  
Olivier DELHAYE et Franck DELBARRE



GreC  
Réseau Grammaires  
et  
Contextualisation



ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL

**Les représentations métalinguistiques ordinaires  
et l'enseignement de la linguistique  
et de la grammaire (aux allophones)**

CY Cergy Paris Université – EA 7518 LT2D  
(Lexiques, Textes, Discours, Dictionnaires)

Réseau GreC  
(Grammaires et Contextualisation)

11 & 12 MARS 2021

---

Sous la direction de  
Olivier DELHAYE et Franck DELBARRE

Date de publication : juin 2022



Cette création est mise à disposition selon le Contrat  
*Creative Commons Paternité  
Pas d'utilisation commerciale  
Partage des conditions initiales à l'identique 2.0 France*  
disponible en ligne : <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/fr/>

## **Comité scientifique**

Jean-Claude BEACCO (Paris Sorbonne Nouvelle)  
Olivier BERTRAND (CY Cergy Paris Université)  
Monique BURSTON (Université Technologique de Chypre)  
Olivier DELHAYE (Université Aristote, Thessalonique)  
Fryni KAKOYIANNI-DOA (Université de Chypre)  
Patrick HAILLET (CY Cergy Paris Université)  
Jean-Michel KALMBACH (Université de Jyväskylä)  
Daniel LUZZATI (Le Mans Université)  
Christophe REY (CY Cergy Paris Université)

## **Comité d'organisation**

Jean-Claude BEACCO (Paris Sorbonne Nouvelle)  
Liset DIAZ-BERGERON (CY Cergy Paris Université)  
Christophe REY (CY Cergy Paris Université)

## **Directeurs d'édition**

Olivier DELHAYE (Université Aristote de Thessaloniki)  
Franck DELBARRE (Université des Ryūkyū)



## Sommaire

<b>Présentation</b>	<b>7</b>	<b>Olivier Delhaye</b> Université Aristote de Thessaloniki <b>Franck Delbarre</b> Université des Ryūkyū
<b>Préface</b>	<b>9</b>	<b>Jean-Claude BEACCO</b> Sorbonne nouvelle, Paris
<b>Mais où sont passés les temps primitifs ?</b>	<b>13</b>	<b>Jean-Claude BEACCO</b> Sorbonne nouvelle, Paris
<b>La grammaire en français langue étrangère : entre « dire » et « faire »</b>	<b>31</b>	<b>Marie-Christine FOUGEROUSE</b> DILTEC, Sorbonne Nouvelle & UJM, Saint-Étienne
<b>Explorer le concept de répertoire langagier dans une perspective phénoménologique</b>	<b>53</b>	<b>Marion DUFOUR</b> Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Porto Alegre
<b>Représentations métalinguistiques ordinaires pour l'enseignement du lexique en français sur objectifs universitaires (FOU)</b>	<b>71</b>	<b>Catherine FUCHS</b> Laboratoire LATTICE (CNRS, ENS, PSL Research University, Sorbonne nouvelle, Paris) <b>Sylvie GARNIER</b> Université de Chicago Paris-Center
<b>Enseignement/apprentissage d'éléments de linguistique générale auprès de futurs formateurs de migrants</b>	<b>89</b>	<b>Claudie PÉRET</b> CY Cergy Paris Université



# Présentation

**Olivier DELHAYE**

Université Aristote de Thessaloniki

**Franck DELBARRE**

Université des Ryūkyū

Les articles réunis dans ce volume actent des communications présentées lors du colloque international consacré aux « représentations métalinguistiques ordinaires et [à] l'enseignement de la linguistique et de la grammaire aux allophones », organisé en ligne par le Laboratoire de recherche LT2D (Lexiques, textes, discours, dictionnaires) de CY Cergy Paris Université et par le réseau GreC (Grammaire et contextualisation), les 11 et 12 mars 2021.

Ce colloque était notamment ouvert « à tout travail de recherche, à tout compte rendu d'expérimentation, à toute bonne "pratique" portant sur l'enseignement des sciences du langage et sur la dimension grammaticale utilisée pour l'enseignement des langues ainsi que sur les multiples discours dont l'un et l'autre sont l'objet dans les échanges avec les apprenants » (*Appel à communication*, 2020).

Dans les pages qui suivent, Jean-Claude Beacco décrit ainsi une technique d'enseignement du FLE, courante en Italie, fondée sur la mémorisation des « temps primitifs » des verbes, tels que les présentent souvent les manuels de grammaire du latin (p. 13-29).

Marie-Christine Fougerouse rapporte les résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants et d'apprenants du FLE. L'auteure constate qu'en dépit d'une diversification des pratiques et des ressources d'enseignement-apprentissage, l'enseignement reste très « grammaticalisé ». Elle relève aussi des divergences entre les déclarations des enseignants d'une part, et celles des élèves de l'autre. Ceci explique le titre de sa contribution (p. 31-52).

En s'appuyant sur le concept husserlien d'horizon, Marion Dufour décrit des activités de formation qui conduisent des étudiants en sciences du langage à appréhender leur répertoire langagier non pas dans l'analyse de leurs vécus langagiers, mais bien à l'horizon de la globalité de ces vécus (p. 53-69).

L'article de Catherine Fuchs et de Sylvie Garnier traite de la question des représentations métalinguistiques ordinaires qui s'est posée durant l'élaboration du *Lexique raisonné du français académique* (2020) dont elles sont les auteures. À l'issue d'une présentation de la méthode suivie par ce manuel de français sur objectifs universitaires, elles rapportent et commentent les résultats du recours à une métalangue ordinaire (p.71-88).

Claudie Péret enfin dresse le bilan de huit années d'enseignement de la linguistique générale à de futurs enseignants du français auprès d'adultes peu lettrés, à partir de l'analyse de travaux d'étudiants et d'une enquête menée auprès de jeunes diplômés (p. 88-103).

Nous remercions les auteurs de ces contributions du partage qu'ils font de leurs recherches et expériences. Notre reconnaissance va également aux membres du Comité scientifique qui ont participé à l'évaluation, à la sélection et à la relecture des textes.

# Préface

**Jean-Claude BEACCO**

Paris Sorbonne nouvelle

Ce nouveau colloque organisé par le Réseau *Grammaire et contextualisation* (GreC, <https://grec.methodal.net/>) a été, pour cette édition retardée par la pandémie Covid, organisé en collaboration avec les collègues du groupe de recherche *Lexiques, Textes, Discours, Dictionnaires* (LT2D EA 7518) de Cergy Paris Université. Il s'inscrit dans une lignée de rencontres, ouverte en 2011, réalisées avec d'autres partenaires et en des lieux divers (Espagne, Finlande, Portugal, Arménie, Chypre, ...). Cette continuité ne témoigne pas seulement de la capacité du GreC à mobiliser des recherches au niveau international. Elle manifeste essentiellement la pertinence, en quelque sorte toujours renouvelée, des questionnements sur la « grammaire ».

Certes, le GreC privilégie une entrée spécifique sur des problématiques didactiques : celle des contenus à enseigner et, en particulier, celle des formes possibles de leur adaptation à la culture éducative et à la langue première des apprenants (dite *contextualisation*). Adaptation qui peut être le fait des enseignants eux-mêmes dans leurs activités grammaticales : à partir de leurs *expérience contrastive* (connaissance empirique des fautes attribuables à des interférences négatives avec la langue cible), ils peuvent être amenés à créer et à utiliser des descriptions contextualisées du français, non conformes à la description traditionnelle mais plus proximales pour les apprenants.

Mais les contributions présentées lors du Colloque et celles réunies dans ce recueil, débordent largement des contours de ce domaine particulier, à l'instar de celles disponibles dans les Actes des colloques GreC antérieurs. Elles réinterrogent toute la problématique : de « quel français enseigner ? » à « comment enseigner la grammaire ? ». Ce qui laisse clairement entendre que la *doxa* « grammaire communicative » ne résout pas toutes les questions de contenus : la description

notionnelle-fonctionnelle n'est guère en mesure de prendre en charge la syntaxe, pour ne pas parler de la morphologie. Enseigner la grammaire en contexte, selon la formule consacrée, suppose de s'appuyer sur des supports où un fait de langue est présent de manière à la fois substantielle et non accidentelle, d'identifier des contextes préférentiels où un phénomène omniprésent (par exemple, les déterminants définis du nom) peut être abordé de manière non aléatoire ou encore d'articuler une approche par contextes avec une approche systématique (hors contexte) dont certains apprenants ressentent le besoin.

La supposée « nouvelle » approche par tâches n'a rien à dire de clair sur la méthodologie d'enseignement, et donc, a fortiori, sur les contenus grammaticaux et sur les activités métalinguistiques. Restent disponibles les approches réflexives comme les exercices de conceptualisation (H. Besse). Mais ceux-ci ne peuvent être pratiqués qu'à un certain niveau de maîtrise de la langue (B1) ; ils sont généralement parasités par les connaissances grammaticales apprises auparavant : les apprenants « récitent » la règle mémorisée au lieu de chercher à verbaliser leurs intuitions épilinguistiques. Et, enfin, peu d'enseignants se risquent à ces activités grammaticales ouvertes, où ils ont à déterminer en temps réel la pertinence d'une règle *ad hoc*, produite par le groupe.

Une alternative pourrait être d'utiliser des *conceptualisations bilingues* consistant, à faire réfléchir les apprenants sur le fonctionnement de deux langues (voire d'une autre langue apprise) à partir des fautes attribuables aux interférences. Dans ce cas, l'objectif n'est pas de faire produire une règle, mais de décrire les fonctionnements différenciés des langues en contact, ce qui permettrait d'éviter le recours à des règles préétablies. Cette approche réflexive d'orientation comparative (qui n'en exclut pas d'autres) est peut-être déjà mise en œuvre dans certains contextes mais, quoiqu'il en soit, elle semble à la portée des enseignants, même s'ils ne pratiquent pas de telles activités de mise en regard des langues de manière ordinaire et spontanée, puisque le discours didactique est devenu relativement muet sur ces sujets, après la flambée contrastive des années 1970.

Ainsi contextualisation des contenus et activités de réflexivité métalinguistique seraient-elles en mesure de fusionner, pour contribuer à des activités plurilingues en classe de langue étrangère (de français, en l'occurrence), permettant ainsi de rendre plus concrète, au jour la journée, l'éducation plurilingue. Questions à poser très probablement lors d'un prochain colloque GreC.



# Mais où sont passés les temps primitifs ?

Jean-Claude BEACCO

Sorbonne nouvelle, Paris, France

## Mots-clés

GRAMMAIRE – FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE – CONTEXTUALISATION – CONTRASTIVITÉ

## Keywords

GRAMMAR – FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE – CONTEXTUALISATION – CONTRASTIVITY

## Parole chiave

GRAMMATICA – FRANCESE LINGUA STRANIRA – CONTESTO – CONTRASTIVITÀ

## Résumé

Nous montrerons, dans la cadre heuristique du réseau *Grammaires et contextualisation*, comment une description de la conjugaison du français d'origine linguistique, la morphologie par bases orales d'A. Martinet et de J. Dubois, aurait été en mesure d'en renouveler l'enseignement, si elle s'était suffisamment répandue, en particulier dans le domaine de l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE). Mais son influence y est restée modeste, comme en témoignent plusieurs grammaires FLE. À l'inverse, on décrira ensuite une pratique pédagogique non savante, utilisée pour faire reconstituer aux apprenants les formes des verbes les unes à partir des autres et de les mémoriser, celle dite des *tempi primitivi* (les cinq formes : *venir, venant, venu, je viens, je vins*). Cette technique est très présente dans l'enseignement du FLE en Italie et elle fait partie de la *doxa* grammaticale des apprenants comme des enseignants. Elle est attestée dans les grammaires de la période contemporaine tout autant que dans les toutes premières grammaires du français pour italophones. Cette description alternative par temps primitifs provient de l'enseignement de la grammaire latine (temps premiers : *amo, amas, amare, amavi, amatum*) et elle perdure parce que les enseignants la considèrent comme efficace. Cette morphologie empirique semble peu répandue ailleurs qu'en Italie. Elle a aussi été utilisée dans la production grammaticale française (Lhomond) mais assez peu dans l'enseignement du français en France. Elle a refait surface avec les *formes clés* de la description de P. Le Goffic. On voit bien, dans ce cas précis, combien se croisent la créativité pédagogique des enseignants et les analyses des spécialistes.

## Abstract

We will show, in the heuristic framework of the *Grammars and Contextualization Network*, how a description of the conjugation of French, the morphology by oral bases of A. Martinet and J. Dubois, would have been able to renew its teaching, if it had become sufficiently widespread, in particular in the field of the teaching of French as a foreign language (FLE). But its influence remained modest, as

evidenced by several FLE grammars. Conversely, we will then describe a non-scholarly teaching practice, used to make learners reconstitute the forms of verbs from one another and memorize them, that known as *tempi primitivi* (the five forms: *venir, venant, venu, je viens je vins*). This technique is very present in the teaching of FLE in Italy and it is part of the grammatical *doxa* of learners as well as teachers. It is attested in the grammars of the contemporary period as well as in the very first grammars of French for Italian speakers. This alternative description in primitive times comes from the teaching of Latin grammar (*amo, amas, amare, amavi, amatum*) and it endures because teachers consider it effective. This empirical morphology does not appear to be widespread elsewhere than in Italy. It has also been used in French grammatical production (Lhomond) but relatively little in the teaching of French in France. It resurfaced with the key forms of P. Le Goffic's description. We can clearly see, in this specific case, how much intersect the educational creativity of teachers and the descriptions of specialists.

### Riassunto

Mostreremo, nel quadro euristico della rete *Grammaires et contextualisation*, come una descrizione della coniugazione francese d'origine linguistica, la morfologia par basi orali d'A. Martinet e di J. Dubois, sarebbe stata in grado di rinnovarne l'insegnamento, se si fosse diffusa sufficientemente, in particolare nel campo dell'insegnamento del francese come lingua straniera (FLE). Si descriverà in seguito una pratica pedagogica "non colta", utilizzata per far ricostituire agli apprendenti le forme dei verbi le une a partire dalle altre per memorizzarle, quella detta dei *tempi primitivi*. (le cinque forme: *venir, venant, venu, je viens, je vins*). Questa tecnica è molto presente nell'insegnamento del FLE in Italia e fa parte della *doxa* grammaticale degli apprendenti e degli insegnanti. È attestata nelle grammatiche del periodo contemporaneo così come in tutte le prime grammatiche del francese per italofofoni. Questa descrizione alternativa basata sui tempi primitivi proviene dall'insegnamento della grammatica latina (tempi primitivi: *amo, amas, amavi, amatum, amare*) e perdura perché gli insegnanti la considerano efficace. Tale morfologia empirica, presente in Italia, sembra poco diffusa altrove. È anche stata utilizzata nella produzione grammaticale francese (Lhomond), ma molto poco nell'insegnamento del francese in Francia. È riapparsa con le *formes clés* (le forme chiave) della descrizione di P. Le Goffic. Si vede bene in questo caso preciso, quanto si incrocino la creatività pedagogica degli insegnanti e le analisi degli specialisti.

---

Nous montrerons dans ce texte comment une description de la conjugaison du français d'origine linguistique aurait été en mesure d'en renouveler l'enseignement, si elle s'était suffisamment répandue dans le domaine FLE (2). Et, comme à l'inverse, on caractérisera une pratique pédagogique fondée sur des savoirs « non orthodoxes » utilisée pour l'enseignement de la conjugaison (les temps primitifs) en Italie, mais venue de plus loin (3). Cette analyse se situe dans le cadre théorique des recherches du réseau *Grammaires et contextualisation* <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cet article n'aurait pas pu voir le jour sans les indications, les exemples et les commentaires d'une professeure italienne de français, Marcella di Giura Beacco.

## **1. Le cadre heuristique du réseau Grammaires et contextualisation**

On rappelle que, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français comme langue étrangère, l'objet du Réseau *Grammaires et contextualisation* (GreC), est de mettre l'accent, en amont, sur la problématique des contenus grammaticaux enseignés.

### **1.1. Les modalités de l'enseignement de la grammaire**

On estime en effet que les différentes modalités selon lesquelles on aborde l'étude et l'appropriation des formes du français avec les apprenants ont été suffisamment décrites. L'une des formes extrêmes de l'enseignement de la grammaire est fondée sur la description d'un fait de langue par l'enseignant (par exemple l'emploi des relatifs *qui* et *que*), la mémorisation de la « règle » et l'appropriation de la règle au moyen, d'« exercices à trous » (avec une seule « bonne » réponse possible), constitués de phrases qui n'ont pas souvent grand sens et, qui plus est, notées. Il existe des formes intermédiaires, moins lourdes, d'activités qui font une place à la réflexivité. Par exemple, les exercices peuvent recevoir plusieurs réponses ou encore l'importance n'est pas dans la réponse, mais dans la justification de celle-ci qui sera donnée par l'apprenant. Les exercices systématiques peuvent être remplacés ou doublés par des activités communicatives, comme écrire une page de son blog, faire produire des slogans publicitaires ou faire comprendre des bulletins météorologiques vidéo. On peut aussi faire reconstituer les « règles » par les apprenants, à partir d'un corpus à observer comme on faisait (autrefois) « vérifier » la loi de la chute de corps en travaux pratiques de physique (dans l'enseignement secondaire). Et bien d'autres encore, que les inventaires du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (section : Développer les compétences linguistiques 6.4.7.7 et 6.4.7.8) pourraient permettre de classer.

## **1.2. La question des contenus grammaticaux à enseigner : la transposition des descriptions savantes**

Le projet du GreC n'est pas méthodologique. Il est de rechercher des modalités permettant d'intervenir au niveau des contenus grammaticaux, afin que les descriptions du français retenues servent effectivement (pour autant que l'on puisse en juger) à favoriser les apprentissages (comme le souligne, pour l'oral, l'étude de J. Delahaie, 2008). Mais il doit demeurer clair que, dans la perspective GreC, il n'est nullement question de sous-estimer le rôle d'autres moyens que les activités grammaticales pour accompagner l'appropriation du noyau dur du français (dont des activités communicatives). Une première voie, qui n'est pas propre au GreC (et donc qui n'est pas centrale dans les recherches) est de celle de la transposition didactique des savoirs linguistiques : la grammaire traditionnellement utilisée en FLE n'est-elle pas trop dépendante de la grammaire du français pour francophones, surtout quand on constate combien celle-ci est tournée vers l'analyse et non vers la production ou la reconnaissance. A-t-on vraiment besoin de distinguer *phrase* et *proposition* ? De distinguer *complément d'objet direct* ou *indirect* ailleurs que pour les pronoms personnels de 3<sup>e</sup> personne alors qu'on pourrait s'en tenir à la fonction *complément* ? La catégorie *attribut* est-elle rentable puisqu'elle n'a de pertinence que pour une poignée de verbes ? Il convient de *dégraissier la grammaire* et, en premier lieu, la terminologie, comme il m'a déjà été donné de le rappeler (Beacco, 2020), après bien d'autres didacticiens et quelques grammairiens, comme Marc Wilmet qui, dans un de ses derniers textes (2017), plaidait pour une grammaire aussi réduite que possible.

## **1.3. La question des contenus grammaticaux à enseigner : la créativité grammaticale des enseignants**

Une autre voie pour élaborer des contenus descriptifs pour le français est de laisser les apprenants (au moins de niveau A2) construire la description et l'explication d'un fait de langue, en fonction de leurs intuitions métalinguistiques, sans chercher à leur faire reconstituer une description grammaticale préétablie. Cette activité de *conceptualisation* est susceptible de donner des résultats très convaincants comme, pour l'emploi des pronoms relatifs : « *qui* et *que* c'est comme *il* et *le* ». Mais elle est délicate à gérer par les enseignants et peu pratiquée.

Mais surtout une dernière voie est à explorer : celle de la créativité grammaticale des enseignants que le GreC a choisi d'investiguer. En effet, à la restructuration des descriptions grammaticales savantes ou scolaires traditionnelles (non centrées sur des publics FLE) par contrôle de la transposition didactique et à leur ajustement par les conceptualisations des apprenants (pour lesquelles on manque de données), il convient d'ajouter les descriptions grammaticales produites par les enseignants au plus près de leur classe (Beacco, Kalmbach & Suso Lopez, 2014). On fait l'hypothèse que les enseignants « adaptent » la description du français à leurs apprenants ou « contournent » la grammaire standard, ce que nous avons nommé *contextualisation* de la description grammaticale du français. Les enseignants sont susceptibles d'élaborer des représentations métalinguistiques de la langue cible, qui ne sont pas de nature scientifique (au sens des « sciences du langage ») mais qui, en un certain sens, relèvent des savoirs « sauvages » ou « populaires », au sens *folk linguistics* (Niedzielski & Preston, 2010)<sup>2</sup>. Plus exactement, ces descriptions déviantes ne sont pas fondées sur des croyances sociales, mais directement sur l'expérience pédagogique des enseignants et, en particulier, sur leur expérience contrastive sollicitées pour éclairer autrement le fonctionnement du français pour leurs apprenants.

#### **1.4. Contextualisation des descriptions grammaticales et expérience contrastive des enseignants**

Expérience contrastive, car l'une des principales composantes du contexte est la langue première des apprenants ou la langue principale de scolarisation : bien des erreurs fréquentes et persistantes peuvent s'expliquer par l'influence de la langue première qui « filtre » la langue à apprendre. Ainsi un apprenant grec dira facilement *\*je veux que je vienne*, calque d'une structure du grec. La notion d'*interférence* est bien connue en didactique des langues étrangères, et les interférences sont le plus souvent bien identifiées par les enseignants expérimentés (pour une langue première donnée). Cela a pu les conduire à créer des manières particulières de décrire ces faits de langues. Ces contextualisations peuvent relever de la pédagogisation : présentation de la grammaire dans la langue des apprenants, recherche d'exemples

---

<sup>2</sup> Voir en particulier 5.3 *Folk grammaticality*.

saillants et faciles à mémoriser, utilisation de schémas, tableaux ou d'autres formes de représentation... Elles concernent aussi des adaptations de la description standard comme l'emploi de la terminologie de langue première pour le français (par exemple *nominatif* au lieu de *sujet* ; genre *neutre* pour *ça* et *rien* (*vs personne*) ou encore de véritables descriptions grammaticales, *ad hoc* comme certaines de celles répertoriées dans les *Pages contextualisées* de la *Grammaire actuelle et contextualisée du français* élaborée dans le cadre du GreC depuis quelques années.

## **2. Une description savante de la morphologie verbale du français : les bases**

L'appropriation des conjugaisons du français demeure une préoccupation omniprésente dans les grammaires et les méthodes de FLE. Toutes ou presque présentent des tableaux de conjugaisons, plus ou moins détaillés et nombreux, ce qui peut se justifier considérant que chaque verbe peut présenter 189 formes (y compris le passif) et que cela représenterait 85 conjugaisons, si l'on se fie aux comptages d'Arrivé, Gadet & Galmiche (1986 : 143). Cette permanence éditoriale traduit, à n'en pas douter, des préoccupations pour leur apprentissage. On a élaboré bien des activités pour en faciliter l'appropriation. Notre propos n'est cependant pas d'examiner celles-ci mais de mettre en évidence si et comment les descriptions savantes de ces formes a permis des transpositions pédagogiques que l'on pourrait considérer comme utiles aux apprentissages.

### **2.1. Au commencement étaient les trois groupes**

Le point de départ est constitué par la description traditionnelle ordinaire des conjugaisons : les verbes sont regroupés en 3 groupes : infinitif en *-er*, *-ir* et *-re/-oir* (même si dans la tradition on a aussi distingué *-re* et *-oir*). Cette classification a valeur d'analyse morphologique mais, comme ces groupes sont constitués à partir de similitudes entre les conjugaisons, elle sert de base aux apprentissages aussi bien en français langue maternelle qu'en FLE. Outre les régularités des désinences (par exemple pour l'imparfait et le conditionnel), elle permet de reconstituer les formes les unes à partir des autres. Jusqu'à un certain point cependant, puisqu'on a souvent souligné l'homogénéité relative de ces groupes. Par exemple, le groupe *-er*, qui comprend certes 90 % des verbes du français actuel, est considéré comme très

régulier. Mais on sait bien qu'il offre des variantes telles que celles de la conjugaison des verbes comme *appeler* ou encore de verbes isolés comme *aller* ou *essayer*. Et puis, il comporte d'autres variantes comme les verbes en *-cer, -ger, -eller, -eter, -oyer* ou encore comme *peser* et *espérer*. Homogénéité très relative donc. On enseigne le FLE depuis des décennies en utilisant cette description qui, bon an mal an, permet les acquisitions, sans que l'on puisse vraiment savoir si d'autres se montreraient plus efficaces. Elle est comme un déjà-là et constitue la *doxa* descriptive de référence.

## 2.2. Une description savante : les bases

Pour faire rapide (car il n'est pas dans notre propos de proposer une histoire de la description de la morphologie verbale), la description des conjugaisons subit une mutation importante dans les descriptions savantes, avec la valorisation des formes orales. Cette nouvelle description est exposée par A. Martinet (1958) et par J. Dubois (1968). Ce dernier, qui fait référence à Martinet (Dubois, *Ibid.* : 60) choisit comme critères distributionnels du paradigme verbal, outre la distinction entre temps simples et temps composés, la distinction entre *langue parlée* et *langue écrite*. Celle-ci le conduit à privilégier la variation des bases verbales comme principe de classement : « les verbes *ouvrir* et *tourner* sont formés en langue parlée, sur un seul radical [uvr] et [turn] ; ils appartiennent donc à la même conjugaison. » (*Ibid.* : 59). Il utilise concurremment le terme *radical*, plus classique et le terme *base* qui semble plus adapté pour définir ces formes orales, en ce qu'il est en rupture avec la terminologie héritée. Cela conduit à élaborer une classification des paradigmes en sept conjugaisons à partir des bases/radicaux : verbes à une base (type *chanter*), deux bases (avec des sous-classes : *finir, nettoyer/prier, partir, ...*) trois bases, ... jusqu'à sept (classe comprenant seulement le verbe *être*).

## 2.3. La transposition du classement par bases dans les grammaires du français et du FLE

Cette classification, proposée dans un ouvrage spécialisé de linguistique (même s'il porte le titre de *grammaire*), va redescendre vers des synthèses grammaticales de référence ou de consultation et se trouver ainsi divulguée plus près de leurs usagers potentiels que sont les enseignants. C'est le cas de la *Grammaire d'aujourd'hui*

(Arrivé, Gadet & Galmiche, 1986) qui, presque vingt ans plus tard, comporte une classification des conjugaisons par bases. Elle expose une analyse des paradigmes verbaux qui mixe les deux critères, les trois groupes traditionnels et les groupements issus de l'analyse en bases orales ceci probablement dans le souci d'atténuer l'effet de rupture d'avec la doxa morphologique. Le classement est : verbes à base unique (*aimer* et *courir, conclure*), verbes en *-er* à deux ou trois bases, verbes en *-r* et *-re* à deux bases (qui devrait donc être fondue dans la classe précédente si l'on s'en tenait aux bases orales), verbes en *-r* et *-re* à trois bases, à quatre bases... et une classe sept avec des verbes dits irréguliers (*avoir, être, aller, faire, dire*).

Cette description, toute transposée qu'elle se trouve être, n'a produit qu'un faible impact sur les descriptions grammaticales utilisées dans l'enseignement du FLE. Constitue un témoin éclairant de cela la *Grammaire* des Cours de français de la Sorbonne (Delatour *et al.*, 1991) élaborée par des enseignants de FLE. L'on s'y montre extrêmement attentif à la clarté, la simplicité et l'efficacité du discours grammatical mais, dans le tableau des conjugaisons (*Ibid.* : 309) on n'a pas jugé bon d'accueillir cette répartition « nouvelle » des conjugaisons verbales, qui serait susceptible de faciliter l'appropriation de ces formes. On peut raisonnablement faire l'hypothèse que ces classes de verbes par bases ont été considérées comme trop éloignées des croyances grammaticales dominantes.

Il est, cependant loisible d'identifier une trace de diffusion du classement par bases dans la *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* (de Salins, 1996) : celle-ci est très résolument d'orientation sémantique et énonciative et, de ce fait, il est attendu qu'elle réserve une place réduite aux questions d'apprentissage de la morphologie. Mais dans sa section au titre modeste et prudent (*Quelques pistes utiles pour l'explication de la morphologie des temps et des modes du verbe* : 199-200), on signale que les radicaux des verbes sont variables notamment dans le cas du présent de l'indicatif avec des oppositions : singulier vs pluriel (*je dors, nous dormons*), *nous/vous* vs les autres personnes (*je lève, nous levons, vous levez*) et une alternance à trois formes : personnes du singulier, *nous-vous* et 3<sup>e</sup> du pluriel (*je viens nous venons, ils viennent*). On peut admettre qu'on adopte là une description par bases de la morphologie du verbe, même si leur nature orale n'est jamais soulignée.

De manière comparable La *Grammaire utile du français* (Bérard & Lavenne, 1989) semble aussi s'inspirer des conjugaisons par bases : pour le temps présent

(*Ibid.* : 258-272), et cette focalisation est à relever. Les verbes sont présentés en quatre ensembles : ensemble 1 : groupe en *-er* et environ 80 verbes en *-ir*, *-dre-* *-oir*, etc. (*Ibid.* : 258) ; ensemble 2 : verbes à deux radicaux singulier vs pluriel (dormir, mettre) ; ensemble à deux radicaux (singulier vs pluriel) « le second radical peut être obtenu en ajoutant un son (ss) au premier » : type *finir* ; ensemble 4 : verbes à trois radicaux : *personnes du singulier, nous-vous et 3<sup>e</sup> du pluriel (venir)*. Mais une *Remarque* (*Ibid.* : 259, sous le tableau 4) précise que ce classement a été produit sur la base des formes écrites du verbe, même si les changements de prononciation sont signalés comme tels. Ce qui invite à penser que, même si les résultats de cette description sont proches de la description par bases, elles n'en demeurent pas moins distinctes.

#### **2.4. Les bases verbales : une ressource en suspens pour l'enseignement**

La description par bases n'a pas beaucoup essaimé en FLE, comme cela apparaît clairement dans les grammaires actuellement les plus diffusées. On y voit en général les conjugaisons présentées par infinitif, éventuellement subdivisées en sous-groupes (*-ir* à deux formes type *finir* ; *-ir* à deux formes type *partir*, ...) et rien de plus.

Mais, du point de vue des apprentissages, les descriptions examinées plus haut semblent procéder d'un même souci, rendu possible et visible par la répartition en bases orales : focaliser d'abord les apprentissages sur le présent, temps/mode qui offre la diversité la plus grande, et surtout réduire celles-ci à une série limitée de variations de formes (d'une à trois dans la majorité des cas). Bien entendu, pour un verbe donné, un apprenant ne peut pas déduire, à coup sûr, de son infinitif le type de variation qui est la sienne et les formes correspondantes (*dormir* : *dor-* *dorm-* ; *venir* : *vien-* *ven-* *vien-*). La réduction de formes pour aboutir à des suites courtes de mots invite, d'une certaine manière, à des formes de mémorisation raisonnables, plus économiques que les séries de six formes à apprendre. Même si la mémorisation des conjugaisons peu régulières, verbe par verbe, est déjà une pratique avérée. Car les techniques de mémorisation des mots mettent souvent en jeu l'oral, comme celles fondées sur des rimes, des assonances, des allitérations, des suites de sons, des échos... Ce sont bien elles qui sont recommandées pour s'approprier d'autres séries de formes comme celles des verbes irréguliers de l'allemand – *bringen* (infinitif),

*brachte* (prétérit), *gebracht* (parfait) apporter – ou de l'anglais – *to go, I went, gone*). Ainsi on conseille d'apprendre ensemble les verbes qui ont la même prononciation aux trois formes (*to cut, I cut, cut* ; *to hurt, I hurt, hurt*) ou une même alternance vocalique (*to begin, I began, begun* ; *to swim, I swam, swum, ...*). D'une certaine manière, la description des conjugaisons par bases orales aurait pu (et peut encore) donner un surcroît de légitimité à des recours au stockage mémoriel, ce qui n'exclut aucune autre forme d'appropriation réflexive et qui même les implique car elle suppose la maîtrise de « calculs » ou de règles de transformation d'une forme à l'autre. Mais cette voie n'a pas abouti pour le FLE.

### **3. Une approche non savante de la morphologie verbale du français : les *tempi primitivi* (temps primitifs)**

La description par bases présente bien des affinités avec une autre approche, celle par les *temps primitifs* : l'une et l'autre reposent sur l'identification d'un nombre réduit de formes clés permettant d'en « déduire » toutes les autres et sur la mémorisation de ces suites de formes.

#### **3.1. Une doxa grammaticale**

Cette approche de la conjugaison des verbes français par *tempi primitivi* est toujours utilisée dans l'enseignement du français en Italie, et sans doute aussi ailleurs, mais nous nous en tiendrons ici à ce contexte éducatif. Le témoignage des enseignants de français y est unanime : du temps où ils faisaient leurs études (y compris dans le secondaire), soit dans les années 1955-1960, les *tempi primitivi* étaient utilisés pour l'enseignement. Aujourd'hui, une rapide recherche permet de repérer le message suivant d'un Internaute sur *Yahoo answers* :

Paradigmi verbi francese!!!?

Aiuto, mi serve una lista con i questi paradigmi! Non risp che non esistono in francese perchè ci sono eccome!!!

Il paradigma dei verbi francesi è costituito da cinque tempi primitivi dai quali è possibile ricavare, per i tempi regolari, tutti gli altri tempi, detti tempi derivati

[Paradigmes verbes français. !!!?

Au secours j'ai besoin d'une liste de ces paradigmes. Ne répondez pas qu'ils n'existent pas car ils existent, et comment !!!

Le paradigme des verbes français est constitué de cinq temps primitifs dont il est possible de tirer, pour les temps réguliers, tous les autres temps, dits temps dérivés.]

De nombreuses grammaires contemporaines y font référence (voir *infra*), tout comme des cours de préparation au concours de l'enseignement<sup>3</sup>, la grammaire italienne du français sur Wikipédia<sup>4</sup> ou encore le « Paquet pour apprendre le français » des éditions Bignami, que l'on pourrait comparer au Bescherelle. Il ne fait pas de doute que les *tempi primitivi* font partie de la doxa grammaticale : celle-ci s'est constituée à partir de pratiques enseignantes très répandues, fondées sur cette « théorie empirique » des conjugaisons du français dont on apprécie la rentabilité opérationnelle pour le stockage et peut-être pour l'apprentissage.

### 3.2. Vendre, vendant, vendu, je vends, je vendis

Les temps primitifs sont les cinq formes verbales qui permettent de reconstituer les autres avec de bonnes probabilités de réduction des erreurs. Ces cinq formes se présentent sous une forme canonique stable à mémoriser. Une de ses formulations possibles, celle de la grammaire de Bondi, Credali et Romagnini (1983 : 207, cité par Fouillet, 2013) est la suivante<sup>5</sup> :

*Il y a cinq temps primitifs :*

INF. PRES.	PARTICIPE PRES.	PARTICIPE PASSE	IND. PRES. SINGULIER	PASSATO REMOTO <sup>6</sup>
1° <i>parler</i>	<i>parlant</i>	<i>parlé</i>	<i>je parle (es, e)</i>	<i>je parlai</i>
2° <i>finir</i>	<i>finissant</i>	<i>fini</i>	<i>je finis (is, it)</i>	<i>je finis</i>
3° <i>recevoir</i>	<i>recevant</i>	<i>reçu</i>	<i>je reçois (ois, oit)</i>	<i>je reçus</i>
4° <i>rendre</i>	<i>rendant</i>	<i>rendu</i>	<i>je rends (s, [t])</i>	<i>je rendis</i>

---

<sup>3</sup> Paola Borgonovo (2012-2013) : *La prova a test del concorso insegnanti. Francese. Teoria ed esercizi*, e-book édition Alpha Test.

<sup>4</sup> [https://it.wikipedia.org/wiki/Grammatica\\_francese](https://it.wikipedia.org/wiki/Grammatica_francese)

<sup>5</sup> Pour des raisons de lisibilité, nous ne donnons que notre traduction du texte original.

<sup>6</sup> Littéralement, *passé éloigné* ; terme ordinairement utilisé dans les grammaires italiennes pour *passé simple*.

Voici comment se forment les autres temps (temps dérivés) :

<i>De l'infinitif présent</i>	<i>Indicatif futur Conditionnel présent</i>
<i>Du participe passé (moins ant)</i>	<i>Indicatif présent pluriel Indicatif imparfait Subjonctif présent<sup>7</sup></i>
<i>Du participe passé</i>	<i>Tous les temps composés</i>
<i>Du présent de l'indicatif</i>	<i>L'impératif</i>
<i>De la 1<sup>ère</sup> pers. du passé simple (moins la dernière lettre)</i>	<i>Le subjonctif imparfait</i>

On observera que ce ne sont pas les formes orales qui servent de point de départ à ces correspondances mais bien les formes écrites, même si la mémorisation est susceptible d'être avant tout auditive. Il existe des exceptions à ces « règles de transformation » : par exemple, pour indicatif présent-impératif : *être, avoir, aller, savoir*, pour infinitif-futur : *aller, envoyer*, pour participe présent-imparfait : *avoir, savoir...* Ces quelques cas, concernant des verbes très usités (mémorisables par l'usage), à conjugaison hors normes ou d'autres encore<sup>8</sup>, ne semblent pas limiter de manière significative la rentabilité de ces « règles ». Mais nous ne disposons pas, à notre connaissance, d'analyse sur données qui montreraient les modalités d'utilisation concrète des temps primitifs et leur rentabilité en termes de réduction des fautes.

Il s'agit donc bien de croyances grammaticales ou, de manière plus positive, de *teacher cognition* au sens de S. Borg (2006)<sup>9</sup>. Ce savoir est le produit d'observations qui ne procèdent d'aucune théorie morphologique scientifique particulière, ce qui se marque au fait que l'on n'éprouve pas le besoin de les justifier. Il est donc permis de les considérer comme des règles d'enseignants produites par une expérience collective.

<sup>7</sup> Dans la terminologie utilisée en Italie : *congiuntivo*.

<sup>8</sup> Cette règle ne fonctionne pas avec les seuls verbes suivants du niveau A2 (*Niveau A2 pour le français*) : *aboyer, acheter, amener, appeler, compléter, élever, employer, enlever, ennuyer, envoyer, épeler, essayer, essuyer, exagérer, lever, nettoyer, payer, peser, promener, régler, répéter...* ; *aller, avoir, contenir, obtenir, tenir, devenir, devoir, être, pouvoir, savoir, venir, vouloir*.

<sup>9</sup> En particulier le chapitre 5 : *Teacher Cognition in Grammar Teaching*.

### 3.3. Une morphologie empirique qui vient de loin

L'emploi des *tempi primitivi* est encore bien attesté aujourd'hui dans l'enseignement du français en Italie, même si le recul de celui-ci a pu produire des conséquences sur la place des activités grammaticales et de la didactique de la grammaire au sein d'enseignements privilégiés parce que considérés comme plus motivants. Elle est présente de manière conséquente durant toute la période 1970-2011 étudiée par R. Fouillet (2013) : elle y dénombre une demi-douzaine de grammaires (dont la dernière analysée date de 2006) qui exposent la théorie des temps primitifs et dérivés. Mais celle-ci est présente dans les grammaires du français publiées bien antérieurement : dans *L'italiano in Parigi ovvero Grammatica francese ad uso degli Italiani* de Francesco Duc (publiée en 1788), on lit : « former les temps ne signifie rien d'autre que savoir comment des primitifs ont dérivé les simples et les composés »<sup>10</sup> (*Du verbe*, § 10 : *De la variation des temps en général*, p. 169). Suivent les tableaux des temps primitifs (le participe présent y est nommé *gérondif*) : *aimer aimant, aimé, j'aime, j'aimai ; finir, finissant, fini, je finis, je finis, ...* Il n'est guère risqué d'avancer que l'idée des temps primitifs provient de l'enseignement du latin et de la description morphologique des conjugaisons. En voici une formulation moderne, mise en ligne pour les apprenants français<sup>11</sup> :

*Pour comprendre la conjugaison latine il faut avant tout savoir ce que sont les temps primitifs. Lorsque l'on apprend un verbe latin on ne peut pas se contenter d'apprendre son infinitif comme en français, c'est pourquoi dans un dictionnaire latin on ne trouvera pas seulement amare mais bien amo, amas, amare, amari, amatum: aimer.*

- *La première forme correspond à la première personne du singulier au présent de l'indicatif actif.*
- *La seconde forme équivaut à la deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif actif.*
- *La troisième forme est l'infinitif présent actif du verbe.*
- *La quatrième forme correspond à la première personne du singulier au parfait actif.*
- *La cinquième forme enfin n'est autre que le participe parfait du verbe.*

*[...] avec les trois premières formes on obtient le radical de l'inflectum nécessaire pour conjuguer le présent, l'imparfait et le futur. Pour se faire on retire la désinence -o de la première forme, la désinence -s à la seconde et le suffixe -re à la troisième. Avec notre exemple on a donc le thème d'inflectum ama-. La quatrième forme permet d'obtenir le thème du perfectum qui sert de base à la conjugaison du parfait, plus-que-parfait et futur antérieur à l'actif. Pour trouver*

---

<sup>10</sup> Notre traduction.

<sup>11</sup> <http://blog.univ-angers.fr/latin/?tag=temps-primitifs> Introduction à la conjugaison latine Posted on 7 décembre 2013 by Torterie de Sazilly Lydwine.

*le thème on soustrait à la forme la désinence du parfait -i. Ici, on obtient donc amau- comme thème de perfectum. Enfin, la cinquième forme, le supin, sert, entre autres, à la construction.*

La place longtemps importante de l'enseignement du latin dans le système éducatif italien, où on peut le considérer comme une langue co-identitaire, pourrait rendre compte de cette adoption des temps primitifs pour décrire une autre langue romane comme le français. Même s'il convient de noter que cette description par temps primitifs ne semble pas avoir été utilisée pour l'enseignement de l'italien langue maternelle, sans doute parce que l'essentiel de la morphologie est acquis avant la scolarisation (sauf forme particulière, comme *vada* et non \**vadi*, impératif du verbe *andare* = *aller*)

### **3.4. Les temps primitifs dans les grammaires du français langue maternelle**

Cette origine probable des temps primitifs dans l'enseignement du latin invite à supposer que celle-ci a pu être utilisée pour l'enseignement du français langue maternelle. Or, cela est parfaitement attesté par exemple dans *Les éléments de la grammaire française* de Lhomond : y figure (pp. 38-41) une section intitulée *Des temps primitifs*, où cinq temps (le présent de l'infinitif, le participe présent, le participe passé, le présent de l'indicatif et le prétérit de l'indicatif) sont définis comme « ceux qui servent à former les autres temps dans les quatre conjugaisons » (*-er, -ir, -oir, -re*). Elle comporte un tableau résumé avec des exemples par conjugaison : pour la 4<sup>e</sup> (en *-re*) : *rendre, rendant, rendu, je rends, je rendis* ; *plaire, plaisant plu, je plais, je plus* ; *paroître, paroissant, paru, je parois, je parus, ...* ainsi qu'un commentaire décrivant les manières de former les autres temps à partir des primitifs (avec mention d'exceptions). Les descriptions des grammaires modernes pour l'enseignement du français à des italophones sont pratiquement identiques à celles-ci. Mais dans les grammaires publiées en France ultérieurement la morphologie par temps primitifs disparaît : elle ne figure pas, par exemple, dans celle de René Radouant (1922).

Elle n'a cependant pas complètement disparu comme en témoigne cette page Internet<sup>12</sup>

### **LES TEMPS PRIMITIFS**

*Le titre vous a surpris ? Cela n'est pas étonnant. Peu de personnes savent qu'il existe, en français des **temps primitifs**. Ceux-ci existent bel et bien et permettent de conjuguer facilement les verbes **irréguliers**, tous classés dans le **3<sup>e</sup> groupe** de conjugaison. Ces temps primitifs nous viennent en ligne droite du latin, et comme en latin, ils comprennent **5 formes** :*

<i>Infinitif présent</i>	<i>Participe présent</i>	<i>Indicatif présent (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> personne du singulier)</i>	<i>Passé simple (2<sup>e</sup> personne du singulier pour les verbes du 1<sup>er</sup> groupe)</i>	<i>Passé simple (2<sup>e</sup> personne du singulier pour les verbes du 1<sup>er</sup> groupe)</i>	<i>Participe passé</i>
<i>danser</i>	<i>danser</i>	<i>dansant</i>	<i>je danse - tu dances</i>	<i>tu dansas</i>	<i>dansé</i>
<i>finir</i>	<i>finir</i>	<i>finissant</i>	<i>je finis - tu finis</i>	<i>je finis</i>	<i>fini</i>
<i>vendre</i>	<i>vendre</i>	<i>vendant</i>	<i>je vends - tu vends</i>	<i>je vendis</i>	<i>vendu</i>

Et le texte décrit ensuite « la dérivation des temps » de manière identique à celle reproduite plus haut (section *Vendre, vendant, vendu, je vends, je vendis*). Cet exemple semble isolé. Ce que pourrait confirmer une grammaire scolaire comme *Grammaire Junior* (Chiss & David, 2000) : celle-ci, qui a choisi de consacrer peu d'attention aux formes verbales (et en particulier à leur orthographe), retient une description par formes du radical (dites *bases*) en mentionnant simplement leur nombre : une base (*fermer*), deux bases (*dormir*), trois bases (*boire, envoyer*) ou davantage.

Plus surprenant, par certains aspects, est le fait qu'une variante de l'approche par temps primitifs est adoptée dans une description linguistique savante de la conjugaison verbale (Le Goffic, 1997). L'auteur propose une description à partir de *six formes-clés*, dont le nombre et la dénomination évoquent inévitablement les temps primitifs : « Règle : pour pouvoir conjuguer un verbe français, il faut connaître six formes-clés : indicatif présent aux personnes 1 (je), 4 (nous) et 6 (ils, elles), une

---

<sup>12</sup> <https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-45361.php>

personne du futur (par exemple, la 1<sup>ère</sup>), une personne du passé composé (par exemple, la 1<sup>ère</sup>), une personne du passé simple (par exemple, la 3<sup>e</sup>) ». À partir de ces formes « on peut obtenir n'importe laquelle des autres formes de la conjugaison (*Ibid.* 30 et sq.). Suivent les « règles » de correspondance. On précise cependant que font exception d'une manière ou d'une autre une dizaine de verbes : *être, avoir, aller, savoir, vouloir...* La description n'est pas identique à celle des temps primitifs que nous avons vu circuler dans les grammaires du FLE et du français langue maternelle. Mais il ne fait aucun doute que l'auteur, agrégé de grammaire et donc latiniste pendant la dizaine d'années de sa formation secondaire et supérieure, n'a pas pu élaborer cette description en formes-clés sans penser à *amo, amas, amare amavi, amatum*.

## Conclusion

On a ainsi vu circuler (dans le temps et à travers différents domaines éducatifs : FLE, langue maternelle, France, Italie...) des descriptions des conjugaisons du français de nature diverse, savantes, de divulgation ou fondés sur des savoirs d'expérience. Ces parcours se sont révélés incertains, avec des pertes, des infiltrations, des cheminements souterrains, des résurgences, des confluences.... Il n'en reste pas moins que, pour les seuls faits de langues considérés ici, les descriptions non savantes font, du point de vue méthodologique et pédagogique, au moins jeu égal avec les analyses linguistiques Et c'est bien ce qui invite à utiliser ce continuum de ressources pour organiser les enseignements.

---

## Références bibliographiques

- Arrivé, M., Gadet, F., & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Flammarion.
- Bérard, E., & Lavenne, C. (1989). *Grammaire utile du français*. Hatier.
- Beacco, J.-C., Kalmbach, J.-M., & Suso López, J. (Dir.) (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères. *Langue française* 181, 3-17.
- Bondi, A., Credali, A., & Romagnini M. (1979, 1983). *Corso completo di lingua francese per le Scuole superiori*. Cappelli.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. Continuum.
- Chiss, J.-L., & David, J. (2000). *Grammaire Junior*. Nathan.

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Conseil de l'Europe.
- Delahaie, J. (2008). La grammaire du français parlé en classe de FLE, un problème d'enseignement ou un problème de contenu ? [En ligne] [https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00360064/file/Delahaie\\_Enseigner\\_les\\_structures\\_langagiA\\_res\\_2010.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00360064/file/Delahaie_Enseigner_les_structures_langagiA_res_2010.pdf)
- Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M., Matllé, A., & Teyssier B. (1991). *Grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Hachette.
- Dubois, J. (1968). *Grammaire structurale du français : le verbe*. Larousse.
- Duc, F. (1788). *L'italiano in Parigi ovvero Grammatica francese ad uso degli Italiani*. Pietro Torre.
- Fouillet, R. (2013). *Les formes de la contextualisation de la description du français dans les grammaires pédagogiques pour italophones (1970-2011). Cultures métalinguistiques et expertise professionnelle*. [Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures], Université Paris III - Sorbonne nouvelle.
- Le Goffic, P. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français oral et écrit*. Ophrys.
- Lhomond, C. F. (1826, nouvelle édition). *Elémens de la grammaire française*. Bonné.
- Martinet, A. (1958). De l'économie des formes du verbe en français parlé. Dans *Studia philologica et litteraria in honorem L. Spitzer*, 309-326. Francke.
- Niedzielski, N. A., & Preston, D. R. (2010). *Folk linguistics*. De Gruyter.
- Salins (de), G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Didier.
- Radouant, R. (1922). *Grammaire française*. Hachette.
- Wilmet, M. (2017). Vers la troisième grammaire scolaire, *Dialogue et cultures* 63.



# **La grammaire en français langue étrangère : entre « dire » et « faire »**

**Marie-Christine FOUGEROUSE**

DILTEC, Sorbonne Nouvelle, Paris, France  
UJM, Saint-Étienne, France

## **Mots-clés**

FLE – GRAMMAIRE – ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE – REPRÉSENTATIONS

## **Keywords**

FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE – GRAMMAR – TEACHING – LEARNING – REPRESENTATIONS

## **Λέξεις-κλειδιά**

ΓΑΛΛΙΚΑ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ – ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ – ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ – ΕΚΜΑΘΗΣΗ – ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ

## **Résumé**

Cette communication présente une étude sur la grammaire en Français Langue Étrangère dans des situations de classe en contexte homoglotte au XXI<sup>e</sup> siècle. Une enquête réalisée auprès d'enseignants et d'apprenants de niveaux A1 à C2 montre que les ressources et les pratiques sont diversifiées pour former et se former. L'approche grammaticale demeure traditionnelle même si elle est contextualisée dans des tâches collaboratives. Il s'amorce un rapprochement entre la recherche et le terrain qui sera porteur d'une évolution significative.

## **Abstract**

This article presents a study on grammar in monolingual French as a Second/Foreign Language classes in the 21st century. A survey of teachers and learners from levels A1 to C2 shows that resources and practices are varied to both teach and learn. The grammatical approach remains traditional, even when contextualized within collaborative tasks. Theory and practice are beginning to come together in a way that will bring significant developments.

### Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια μελέτη σχετικά με τη διδασκαλία και εκμάθηση της γραμματικής της Γαλλικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας σε ομόγλωσσα περιβάλλοντα τον 21ο αιώνα. Η έρευνα, που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή δασκάλων και μαθητών από τα επίπεδα A1 έως C2, αποδεικνύει ότι τα μέσα και οι πρακτικές ποικίλουν τόσο στη διδασκαλία όσο και στη διαδικασία της μάθησης. Ωστόσο, η γραμματική προσέγγιση παραμένει παραδοσιακή ακόμα κι όταν εντάσσονται στη διδασκαλία δραστηριότητες, που απαιτούν τη συνεργασία. Αρχίζει, λοιπόν, μια σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, η οποία θα οδηγήσει σε σημαντικές εξελίξεις.

---

### Introduction

Depuis l'origine de l'apprentissage des langues, la grammaire a toujours occupé une place incontournable, voire centrale, dans les pratiques enseignantes en classe en situation homoglotte. Ce contexte est spécifique dès lors que la langue cible est à la fois le médium et l'objet d'apprentissage dans l'espace où elle est outil de communication. La présente étude a pour objet une recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire dans ce contexte particulier. C'est bien souvent là que s'actualisent des innovations méthodologiques qui se diffusent hors de cet espace limité et réservé à des apprenants extraterritoriaux en mobilité qui viennent apprendre la langue cible dans le pays où elle est parlée. Ce choix est lié à notre expérience initiale d'enseignante de FLE, interpellée par l'importance accordée à la grammaire par les apprenants dans un cadre institutionnel plurilingue et interculturel. L'interrogation sur la prédominance de la grammaire dans des situations de classes variées a tout naturellement orienté notre pratique de chercheur vers une analyse des spécificités et des contraintes liées à cette compétence linguistique plurielle, du côté des apprenants et des enseignants. La didactisation de l'objet grammaire a une fonction de guidage dans les processus explicatifs afin de favoriser l'intégration de la langue. Nous proposons une synthèse de ces recherches sous la forme d'un bilan réflexif issu des investigations menées auprès des acteurs de la classe de FLE/S, enseignants et apprenants, pour comprendre leurs représentations en croisant les points de vue. Cette étude veut apporter un éclairage sur une compétence pivot dont la place a fait l'objet de nombreux débats dans l'histoire des méthodologies.

Tout d'abord, nous présenterons la méthodologie de recherche mise en place et située dans le temps, puis les ressources centrées sur la grammaire en usage, dans et hors

de la classe, objets prisés par les utilisateurs pour parfaire leurs connaissances. L'actualisation de la grammaire en situation de classe constituera l'objet du point suivant pour aboutir à une synthèse et à des pistes de réflexion visant une évolution des pratiques grammaticales.

## **1. Les étapes de la recherche**

Une étude sur un objet de recherche s'inscrit dans un parcours réflexif provenant d'une démarche individuelle et/ou collective en vue d'approfondir un champ. Le présent travail se donne pour visée un état des lieux sur la grammaire en FLE/S en situation de classe dans l'espace francophone, plus précisément dans l'Hexagone, en 2021.

### **1.1. L'origine d'une recherche**

Élaborer sa pensée, structurer son discours pour le transmettre, fait appel à un réseau de connaissances sophistiquées d'autant plus difficiles à actualiser dans une langue étrangère. Ces considérations nous ont amenée à réfléchir sur notre propre apprentissage des langues, puis sur nos pratiques d'enseignante de FLE. De cette réflexion, il ressortait toujours l'importance de la grammaire. Cette dernière a fait l'objet d'une thèse de doctorat où nous avons étudié les représentations de la grammaire dans l'enseignement et dans l'apprentissage du FLE dans les années 90. Lors de l'approche communicative, la grammaire était quelque peu délaissée par les chercheurs mais bien présente en classe. Nous avons élaboré deux questionnaires pour recueillir des données au plus proche de notre contexte professionnel du moment, notre champ d'étude : la grammaire en contexte hexagonal.

Au début des années 2000, suite aux travaux du Conseil de l'Europe avec la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), désormais *CECR*, nous avons voulu comprendre et analyser les changements impulsés dans la classe de FLE/S. Dans cet ouvrage, la grammaire est peu développée (pp. 89-91) car proposer des échelles détaillées et standardisées, communes à toutes les langues, est peu envisageable. Concernant l'étude de la langue française, les compétences à aborder à chaque niveau se trouvent développées dans les référentiels.

Dans le sillage du *CECR*, les pratiques de classe ont aussi évolué. Pour comprendre et mesurer l'impact de l'approche actionnelle sur la grammaire, nous avons élaboré de nouveaux questionnaires car ceux utilisés auparavant comportaient des questions peu adaptées, signe d'une probable évolution. Concernant les ressources, les manuels et les cahiers d'exercices ont changé ; une mise à jour s'imposait donc. Une ébauche de ces recherches sur la grammaire a été présentée au Congrès de la FIPF à Liège en juillet 2016<sup>1</sup>. Ce projet a ouvert des pistes indicatives, approfondies par la suite, eu égard à l'ampleur de la tâche<sup>2</sup>.

## 1.2. La méthodologie de recherche

Pour pouvoir appréhender la grammaire dans l'enseignement et dans l'apprentissage en FLE/S, nous avons utilisé une méthodologie de type empirico-inductif afin « de proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs [...] » (Blanchet & Chardenet, 2015 : 12). Il s'agit d'une analyse interprétative ciblée sur une compétence, la grammaire, envisagée du point de vue des enseignants et des apprenants. Ces regards croisés font apparaître l'émergence de représentations ancrées dans le vécu de la classe. Les uns dispensent un savoir méticuleusement ordonné ; les autres sont en quête d'explications leur permettant de progresser dans leur cursus en langue. Pour cette recherche, « il n'y a pas d'hypothèse de départ [...] mais un *questionnement* auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponses » (*Ibid.* : 12).

Cette recherche compréhensive s'appuie sur deux questionnaires. Celui dédié aux enseignants, composé de dix-neuf questions, a été renseigné par vingt-cinq répondants exerçant dans divers centres de langue(s) en France. La finalité est de recueillir les représentations en grammaire relatives aux mutations méthodologiques liées au *CECR* et d'en cerner l'impact sur les ressources pédagogiques ainsi que sur les démarches grammaticales actualisées en classe. Afin de faire émerger ces

---

<sup>1</sup> Cf. Fougerouse (2018).

<sup>2</sup> Cf. Fougerouse (2019).

informations en un temps limité, une majorité de questions à réponses ouvertes sont proposées et les autres sont des listes d'items à choisir.

Une enquête en partie similaire a été menée auprès de cent quarante apprenants adultes, d'une trentaine d'années, des niveaux A1 à C2, répartis dans quatre centres de langue(s) sur l'Hexagone, tous (sauf un) labellisés *Qualité FLE*. Les apprenants qui suivent un enseignement de huit à quinze heures de cours hebdomadaires ont tous travaillé avec au moins un des enseignants enquêtés, ce qui autorise un croisement des résultats. Le questionnaire dédié aux apprenants est composé de dix-neuf questions. Il ne porte pas directement sur les changements apportés par le *CECR* mais les pratiques actualisées en classe sont lisibles au travers des réponses. Les répondants sont de futurs locuteurs en apprentissage qui mobilisent du temps et des moyens pour devenir des experts en français dans un objectif social, privé, professionnel ou éducationnel. Ils mènent une métaréflexion sur la grammaire dans les ouvrages utilisés, dans les démarches explicatives proposées, et aussi à propos de leurs stratégies d'apprentissage. Le questionnement a été orienté vers une simplification terminologique, un nombre limité de questions ouvertes et davantage avec des items au choix en vue de ne pas alourdir le temps de passation pour recueillir des informations ciblées.

Les réponses à chaque questionnaire ont été dépouillées manuellement. Les données brutes ont fait l'objet d'analyses réflexives afin de mieux appréhender la place de la grammaire, sa prise en compte et son traitement dans l'espace d'enseignement/apprentissage de la classe. Eu égard à la modestie des effectifs, pour le traitement des données, l'aspect qualitatif (Paillé & Mucchielli, 2012) a été privilégié afin de saisir les pratiques actualisées en classe de langue. L'enquête révèle une communauté enseignante en FLE/S particulièrement diplômée et expérimentée pour qui la grammaire est une compétence primordiale à enseigner en classe. Ils se tiennent informés des ressources disponibles pour améliorer les processus d'appropriation en grammaire chez leurs apprenants. Du questionnaire dédié aux apprenants, il ressort des variations quant à l'appropriation de la grammaire selon les niveaux. Ce public d'adultes exigeants, d'un niveau d'étude supérieur, prend en charge son apprentissage dans un cadre institutionnel pour améliorer ses compétences linguistiques qu'il teste *in situ* dans la vie quotidienne. Au travers de l'analyse des réponses, il n'est pas réellement possible d'élaborer un portrait type des apprenants

pour chaque niveau du *CECR*, de A1 à C2 ; les tendances relevées sont représentatives du groupe d'apprenants interrogé. Nous proposons ici une étude croisée sur les représentations de la grammaire actualisée en classe pour faire un point sur l'enseignement/ apprentissage grammatical dans un contexte déterminé.

Pour ce recueil de données, tous les répondants, enseignants et apprenants, sont des volontaires qui ont accepté de mener une métaréflexion sur la grammaire en classe. Cette enquête qualitative sert de base à l'analyse des représentations et des pratiques grammaticales en situation de classe dans l'Hexagone.

## **2. Les ressources**

En contexte allophone, pour les enseignants et pour les apprenants, de nombreux outils médiatisés sont disponibles pour faire le point, progresser, anticiper ou encore se documenter sur la grammaire. Chacun effectue des choix en fonction de ses objectifs, bien souvent liés à des besoins ; décider d'apprendre une langue ou de l'enseigner n'est pas neutre.

### **2.1. Les documents hors du cours**

Les enseignants de FLE/S interrogés possèdent tous un portefeuille de compétences expert. En effet, tous sont titulaires *a minima* d'un master en FLE et d'expériences professionnelles plurielles, en France et à l'étranger. Ils éprouvent toujours le besoin de se documenter pour enseigner la grammaire quel que soit le niveau de leur(s) groupe(s). Ils trouvent des réponses dans les ouvrages mêlant explications sur un point de grammaire et exercices pour s'entraîner. Les répondants estiment sans doute que l'utilisation de ces ressources didactisées, conçues initialement pour un usage en auto-apprentissage, offre en classe une base à aménager en fonction du niveau et des besoins du groupe d'apprenants. Avec l'expérience, chacun élabore sa propre base de données, adaptable et perfectible en fonction des ressources consultées et des expériences partagées. Chez les enseignants enquêtés, les grammaires en Français langue maternelle (FLM) sont très peu consultées, ce qui paraît surprenant. En effet, ces ouvrages sont des mines d'informations qui nécessitent, certes, d'être didactisées avant d'être transposées dans la classe ; les enseignants sont au

carrefour de ce savoir savant et de la didactisation (Fouillet, 2018). Cette démarche mobilise du temps et la grammaire n'est qu'une composante de la langue ; les enseignants préfèrent donc se concentrer sur d'autres aspects.

Les apprenants connaissent les ressources disponibles en grammaire mais en font un usage modéré, variable selon les niveaux. Dans le cadre institutionnel, ils préfèrent se concentrer sur leur apprentissage *in situ*, assisté par le professeur. Après le cours, les trois quarts des répondants de niveau A consultent des ouvrages regroupant explications et exercices. La didactisation des points de langue suivie d'exercices, permet, en principe, une assimilation progressive, sans garantir un usage adéquat des formes. Ils ont aussi recours à des grammaires en langue maternelle et à des sites Internet<sup>3</sup>. Pour la suite de l'apprentissage, la consultation de ressources supplémentaires en grammaire hors de la classe va décroissant. Plus de la moitié des apprenants en C1, et seulement un tiers en C2, consultent des ressources variées après le cours. Ces adultes prennent en charge leur apprentissage et consolident leurs connaissances en autonomie, utilisant des supports variés, en phase avec leur style d'apprentissage et le temps dont ils disposent.

La pratique de l'exercice est attachée à la grammaire. Il ressort que seul un enseignant sur cinq ne recommande aucun cahier d'exercices, considérant que les documents utilisés en classe sont suffisants. D'autres préconisent ceux attachés au manuel pour assurer une consolidation des acquis contextualisée, et certains orientent vers des sites Internet. Un tiers des enseignants conseillent des ouvrages avec des explications accompagnées d'exercices. Les apprenants peuvent vérifier leurs acquis, approfondir leurs compétences, voire anticiper sur la suite du programme. Ils se montrent actifs dans leur apprentissage afin de tirer un profit optimal de leur expérience en milieu institutionnel.

## **2.2. Les supports en classe**

La ressource privilégiée dans le cadre d'un cours de langue est la méthode de FLE<sup>4</sup>, support commun au groupe d'apprenants. Les enquêtés étaient invités à

---

<sup>3</sup> Les apprenants qui déclarent utiliser des sites Internet n'ont pas précisé lesquels.

<sup>4</sup> Le terme « méthode » est employé comme synonyme de « manuel ». « Méthode » était le terme retenu dans les deux questionnaires dans un souci de transparence pour les destinataires.

communiquer le manuel utilisé, puis à émettre un avis sur la grammaire dans le volume. Cinq manuels étaient proposés<sup>5</sup> à titre indicatif, avec la possibilité d'ajouter celui (ceux) effectivement utilisé(s). Les enquêtés en ont cité dix supplémentaires<sup>6</sup> ce qui traduit une bonne connaissance du matériel disponible. Ces supports, situés dans le temps, sont néanmoins représentatifs des institutions enquêtées.

La méthode de FLE la plus usitée est *Alter Ego* (30 % des répondants), sans distinction de niveau mais avec des variantes. En général, de A1 à B1, le manuel constitue le pilier du cours, alors que de B2 à C2, il est délaissé au profit de documents authentiques didactisés ou d'emprunts sporadiques à plusieurs manuels pour apporter davantage de créativité et de dynamisme. Dans ces volumes, les documents authentiques sont frappés d'obsolescence à un rythme soutenu car l'information circule maintenant en temps réel. De plus, l'utilisation d'un manuel en classe ne vise pas uniquement l'intégration de la grammaire mais aussi l'ensemble des compétences, ce qui peut influencer les choix des enseignants.

Cependant, enseignants et apprenants sont sensibles aux points de grammaire abordés dans les méthodes de FLE. Les premiers, exception faite de vingt pour cent, ont perçu des changements dans les ouvrages parus après le CECR. La démarche grammaticale est à dominante inductive, sans règles exhaustives, et orientée vers la tâche à réaliser. D'autres, plus nuancés, notent un appauvrissement des corpus, une progression trop rapide et une fragmentation excessive de la grammaire, parfois simplifiée et incomplète. Tous soulignent que des apports explicatifs sont indispensables pour clarifier les exposés livresques. Les manuels, sauf exception, ne visent pas un groupe linguistique en particulier mais un public vaste ; dès lors, chaque enseignant adapte le volume en situation de classe. Toutefois, un tiers des enquêtés se déclarent satisfaits de la grammaire dans leur(s) méthode(s) de langue : ils l'estiment proche des situations réelles et donc facilement transférable.

Les apprenants considèrent les points de grammaire clairs et adaptés à leur niveau, tout en soulignant l'importance des compléments explicatifs apportés par le

---

<sup>5</sup> Les cinq méthodes proposées dans les deux questionnaires sont : *Version Originale*, *Rond-Point*, *Alter Ego*, *Saison* et *Écho*.

<sup>6</sup> Il s'agit de : *Édito*, *Le Nouvel Édito*, *Objectifs Express*, *Entre Nous*, *Adosphère*, *Les Loustics*, *Agenda*, *Festival*, *Le Nouveau Taxi* et *Tendances*.

professeur. Le manuel sert pour consolider les acquis après le cours, voire pour anticiper sur la suite du programme. Une bonne compréhension des documents de travail favorise l'intérêt des apprenants, l'estime d'eux-mêmes et les incite à poursuivre dans une dynamique positive. Ainsi, les compétences en voie d'acquisition sont renforcées d'une manière quasi naturelle, sans surcharge cognitive.

### 2.3. Les exercices

Concernant les exercices, piliers pour l'acquisition de la grammaire, une liste identique – élaborée à partir d'un repérage et d'une analyse des méthodes de langue et des cahiers d'exercices – était proposée aux enseignants et aux apprenants (Tableau 1). Ils sont à dominante écrite et classés par centration sur l'habileté la plus sollicitée :

Habileté visée	Type d'exercices
métalangage	conceptualisation
	reformulation
	questions à choix multiples (Q.C.M.)
compréhension	exercices lacunaires (dits « à trous »)
	formes entre parenthèses à changer
	transformation selon un modèle
	traduction
production	phrases à compléter
	production à partir d'un support
	résumé
	jeux

**Tableau 1.** Les exercices de grammaire

La question posée aux enquêtés était : « Quels types d'exercices grammaticaux privilégiez-vous / faites-vous en classe ? ». La classification des exercices a un caractère arbitraire ; car chacun ne vise pas à consolider une habileté de façon exclusive. Ils servent à renforcer l'apprentissage et/ou à valider les acquis.

Selon les enseignants, l'exercice le plus prisé en classe est la production à partir d'un support, suivi des phrases à compléter et de la reformulation. Il n'était pas demandé s'il s'agissait d'exercices écrits ou oraux. La conceptualisation et les jeux sont cités à la marge ; les autres exercices sont occasionnels. Les professeurs emploient une gamme étoffée de modalités de travail incluant la grammaire. Les réponses ne prennent pas en compte la notion de niveau.

Les réponses des apprenants sont plus nuancées même si tous les types d'exercices sont pratiqués en classe. Tous niveaux confondus, l'exercice lacunaire (ou exercice à trous) est le plus cité, alors qu'il l'était peu par les enseignants. Les phrases à compléter puis la transformation selon un modèle terminent le panel dans les pratiques de classe pour travailler la grammaire. Cette divergence de points de vue gagnerait à être approfondie par des observations de classes. Chacun a livré ses représentations des exercices de grammaire dans sa position particulière. De part et d'autre, une vision globale est exprimée, sans réelle distinction entre les exercices faits en classe et hors de la classe, d'où les écarts relevés.

La phase d'exercitation fait toujours partie des pratiques grammaticales dans le cadre d'un apprentissage guidé en école de langue(s). Toutefois, « l'exercice semble avoir peu évolué, et semble confiné aux fonctions classiques de systématisation et de création d'habitudes [...] » (Vigner, 2017 : 6), notamment en matière de grammaire.

Les ressources consacrées à la grammaire en classe et hors de la classe sont utilisées dans une finalité formative/informative et comme un appui à l'apprentissage progressif du français. Les supports numériques sont désormais des auxiliaires de l'enseignement et de l'apprentissage hors de la classe, au même titre que la documentation livresque. Les acteurs de la classe ont une bonne connaissance des ressources disponibles.

### **3. L'étude de la grammaire en classe**

Le *CECR* a introduit des tâches (et des projets) dans la classe, ce qui a eu un impact sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Elle serait sortie du schéma classique avec un point de langue étudié systématiquement lors de chaque séance, sans être toujours contextualisé. Nous allons examiner les modalités mises en place en classe.

### 3.1. Une approche réflexive et contextualisée

D'après l'enquête, c'est une approche de la grammaire en contexte dans une démarche réflexive de l'apprentissage qui semble maintenant dominer. Auparavant, à l'approche communicative, l'apprenant apprenait à communiquer en communiquant (Bérard, 1991 ; Martinez, 1996). Les pratiques grammaticales étaient alors éclectiques : une approche minimaliste, une approche notionnelle/fonctionnelle ou une étude morphosyntaxique détaillée constituant le point central du cours. Avec l'approche actionnelle, l'activité grammaticale est intégrée au fil des tâches à réaliser (Lions-Olivieri & Liria, 2009 ; Rosen, 2009). Elle apparaît à la demande, soit pour l'introduction d'un point de langue, soit pour lever un blocage, soit pour la révision d'un point source d'erreurs, soit pour compléter une règle, soit pour faire une synthèse. Les points étudiés s'inscrivent dans la réalisation d'activités et de tâches proches d'un contexte réel.

Les étapes suivies par les enseignants pour l'étude d'un point de grammaire sont communes. Après avoir fait découvrir une forme en contexte de communication orale ou écrite, une réflexion engagée collectivement croise les perceptions de chacun en vue de dégager une règle validée par l'enseignant. Durant cette phase de réflexion sur corpus (même minimaliste), les apprenants s'expriment avec leurs propres termes sur le fonctionnement de la langue cible. Ainsi, ils intégreront ces explications dans leurs bases de données personnelles puisque pensées par eux. Tout au long du processus, ils sont actifs et se déploie une démarche de conceptualisation (Besse, 1974), transférable à d'autres points de langue. L'enseignant guide le groupe vers l'émergence des savoirs et des savoir-faire de chacun et se développent des savoir-apprendre individuels dès le début de l'apprentissage.

Ensuite, une phase d'exercisation sert de validation et d'entraînement pour s'approprier les structures par une activité répétitive individuelle. Enfin, des productions orales et/ou écrites guidées, thématiques, sont proposées pour employer le point étudié dans la communication en classe avant de le tester *in situ*. Cette démarche à dominante inductive est partagée par l'ensemble des enseignants, sauf un qui donne la règle d'emblée, suivie directement des exercices.

Chez les apprenants, la perception est nuancée selon les niveaux, même si les étapes décrites par les enseignants se retrouvent. Au niveau A1, un point de langue est

détaillé à chaque cours pour poser les bases de l'apprentissage. En A2 et B1, le cadre est moins rigide ; les points sont abordés au fil de la leçon en relation avec le programme mais dans une dimension réflexive à dominante collective. De B2 à C2, des points de grammaire sont vus au fil des séances, en relation avec les demandes des apprenants, les difficultés, les erreurs récurrentes et les besoins en compléments informatifs. Pour résumer, de A1 à B1, l'enseignement grammatical est à dominante inductive et basé sur une réflexion collective. De B2 à C2, les processus explicatifs tendent vers une démarche déductive où l'enseignant donne la règle complète pour ces apprenants aux compétences parfois expertes. L'élément commun à tous les niveaux est l'étude d'un point de grammaire à chaque cours. Elle est au centre du projet formatif ; ainsi l'approche de la langue cible se trouve particulièrement grammaticalisée.

Cette opinion est visible dans les réponses à la question finale des deux questionnaires : « Combien de temps (en pourcentage) occupe la grammaire en classe ? ». Les enseignants la situent entre trente et soixante-dix pour cent ; les apprenants déclarent en faire entre trente et quatre-vingt-dix pour cent du temps de classe. Ces estimations dénoteraient une dominance de la grammaire, variable selon les groupes, dans un cadre institutionnel en contexte allophone. De plus, un questionnaire centré sur la grammaire favorise sans doute la cristallisation des réponses sur cette composante. Toutefois, les apprenants se déclarent satisfaits de l'enseignement grammatical à une large majorité. Ils choisiraient de suivre des cours dans un cadre institutionnel avec des enseignants formés et compétents pour étudier la grammaire de la langue cible de manière structurée et approfondie.

### **3.2. Des explications métalinguistiques**

En classe, la transmission/intégration des savoirs grammaticaux se réalise par des explications à dominante métalinguistique. Cette description héritée du classement en parties du discours, initié par Aristote et Aristarque, n'est peut-être pas des plus pertinentes pour décrire l'état actuel de la langue française. Le métalangage traditionnel est privilégié par les enseignants qui sont particulièrement attachés à l'état des compétences de leurs groupes pour leur proposer ce qui est le plus approprié. Ils se réfèrent à leurs parcours en langue(s) où ils ont été formés à une description

linguistique acquise à l'école et qui fait partie de leur portefeuille de compétences. Ainsi, les formes et les catégories grammaticales traditionnelles perdurent dans les processus explicatifs en FLE/S. Le recours à des ressources visuelles (schémas, dessins) ou à des balisages chromatiques entre progressivement dans la classe pour accompagner des explications, souvent complexes, et favoriser leur mémorisation.

Cette présence assumée d'un métalangage traditionnel peut s'expliquer par le public qui est constitué d'adultes au capital scolaire de niveau supérieur, habitués aux apprentissages abstraits. Ces explications complexes s'inscrivent dans leur cursus d'apprenants en langue française. En faire l'économie dans les explications pour favoriser l'intégration demeure à démontrer. Ce vocabulaire de spécialistes ne perturberait pas les apprenants dans leur progression ; ils ont déclaré, tous niveaux confondus, le comprendre le plus souvent, voire toujours. Proposer des explications autres serait contre-productif. La moitié des apprenants possèdent comme langue native une langue romane, ce qui, sans nul doute, constitue un contexte d'apprentissage facilitant.

Le métalangage traditionnel pour expliquer la grammaire du FLE en contexte allophone a peu évolué depuis l'approche communicative. Une étude sur cette question à la fin des années 1990 a donné des résultats identiques. Enseignants et apprenants déclaraient que le « métalangage grammatical traditionnel » était d'une « utilité reconnue » et une « référence commune » (Fougerouse, 1999 : 499). L'approche actionnelle n'a que peu contribué à faire évoluer les pratiques explicatives. Peu de recherches sur des modèles explicatifs possibles ont donné lieu à des changements malgré des ouvertures vers une grammaire sémantique déjà initiée dans *Un niveau seuil*<sup>7</sup>.

Les apprenants élaborent des stratégies individuelles pour optimiser la compréhension des explications afin de les intégrer dans leur système en construction. Jusqu'au niveau B1, ce sont les explications du professeur qui constituent la base de l'apport explicatif, avant les explications données dans les manuels. La responsabilité de ces acteurs du quotidien, formés à la didactique, se

---

<sup>7</sup> Dans la partie grammaire, J. Courtillon avait proposé une amorce pour un outil descriptif des points de langue basé sur des entrées sémantiques. G-D. De Salins (2018) propose une lecture réflexive en français.

trouve engagée pour les progrès de chacun. La comparaison entre les langues, amorcée dès les premiers niveaux, se trouve renforcée à partir du niveau B2 où les apprenants pratiquent l'intercompréhension (Escudé & Janin, 2011) pour mieux saisir les subtilités de la grammaire française.

### **3.3. Une évaluation globale et formative**

Dans les tâches, les apprenants s'expriment en préparant des scénarios pédagogiques guidés, dans lesquels interviennent les formes grammaticales étudiées qui sont intégrées ou en cours d'intégration. L'enseignant mesure les progrès et envisage les points sur lesquels revenir par la suite. Dans un premier temps, les productions orales immédiates comme processus évaluatif servent d'indicateur sur ce qui est acquis et la consolidation et/ou la révision sera planifiée. Des processus de remédiation utiles à tous sont mis en place dans la continuité. En situation de classe, c'est une évaluation formative globale qui est privilégiée.

Pour les enseignants, l'évaluation des productions orales et écrites se fait sans grille d'évaluation. Tout repose sur leur connaissance des niveaux du *CECR*, des contenus déclinés dans les référentiels, et aussi sur leur portefeuille de compétences professionnelles. En classe, ils se situent dans une position d'écoute évaluative continue pour une régulation des séances basée sur des feed-back permanents. La production écrite semble plus révélatrice de l'acquisition des points de langue que la production orale. En effet, la langue française comporte un nombre élevé de lettres muettes, indispensables à connaître pour un écrit normé. Cette approche de la littérature ne s'improvise pas. De plus, le mot « grammaire » vient du latin « gramma » qui signifie « lettre », ce qui relie la maîtrise du français à son aspect scriptural.

Pour une évaluation normative, seuls les apprenants de niveau A1 font régulièrement des tests de grammaire proches d'une évaluation sommative, mais dans une visée formative. Des réponses aux questionnaires, il se dégage un attrait limité pour des certifications officielles sous la forme de diplômes (DELF, DALF) ou de tests (TCF, TEF TFI). En milieu homoglotte, ces apprenants ont l'occasion de tester leurs compétences langagières en situations authentiques. Cette validation *in situ* invite à la réflexivité et incite chacun à se fixer de nouveaux objectifs compatibles avec un

apprentissage groupal. Ce public d'adultes exigeants, non captifs, prend en charge son apprentissage dans une démarche responsable.

En contexte allophone, l'étude de la grammaire en classe pour maîtriser la langue française reste incontournable. La réflexion de l'apprenant-utilisateur sur l'objet langue est sollicitée dans une approche contextualisée de la compétence grammaticale. Il ressort un enseignement grammaticalisé plutôt sophistiqué, orchestré par les enseignants, et qui semble convenir aux apprenants. Que la demande grammaticale soit universelle demeure à vérifier.

#### **4. Un bilan et quelques perspectives**

Les représentations de la grammaire du côté de l'enseignement et de l'apprentissage en classe révèlent un fort attrait pour cette compétence langagière chez l'échantillon étudié. Tous les participants ont répondu aux questions avec attention et bienveillance bien que cette démarche réflexive ne relève pas de l'évidence pour des apprenants dans un cadre institutionnel.

##### **4.1. Des avancées significatives**

Aucun apprenant n'a déclaré faire trop de grammaire même si cette dernière occupe un temps conséquent en classe (Cf. 3.1). Notre langue est réputée complexe ; se l'approprier constitue un défi. Mettre l'accent sur la grammaire serait une solution, du moins dans l'esprit des apprenants. Cette vision passéiste du français, langue difficile donc élitiste, contribue peu à son développement auprès de nouveaux publics malgré sa richesse reconnue. Cette approche grammaticalisée, tant du côté des apprenants que des enseignants, semble faire l'unanimité au sein de la communauté interrogée.

Le *CECR* a apporté des changements et une lisibilité sur les niveaux dans l'enseignement de la langue. Cet ouvrage et l'approche actionnelle, par le biais des tâches, sont intégrés en situations de classe. La notion de niveaux est devenue une référence partagée incontournable avec les compétences afférentes. Tous les centres de langue en France ont désormais un référent identique. Changer de lieu d'apprentissage s'inscrit dans la continuité de la progression en langue, même si, au sein des groupes, l'hétérogénéité est la norme (Abdallah-Preteuille & Porcher, 1999)

et fait partie intégrante d'une classe. Les progressions grammaticales actualisées dans les manuels de FLE sont bien souvent celles suivies par les enseignants. Ainsi, des enseignants novices peuvent s'appropriier ces ressources didactiques structurées et se familiariser avec un continuum décliné du niveau initial jusqu'au niveau expert. Chacun apporte en classe sa touche personnelle pour s'adapter à son groupe d'apprenants et permettre à chacun de progresser. En grammaire, les progressions deviennent aussi plus souples (Cf. 3.1).

La réalisation des tâches ou des projets est au centre du projet formatif comme le préconise une approche actionnelle (CECR, 2001 : 15). Enseignants et concepteurs de ressources se sont emparés des propositions pour améliorer et diversifier les pratiques afin d'optimiser les apprentissages. Ces aspects dits novateurs étaient déjà en gestation dans l'approche communicative qui mettait l'accent sur la communication. « On ne cherche pas à savoir une langue pour la savoir mais bien pour s'en servir dans une pratique communicante » afin « [...] d'arriver à la capacité d'agir dans des contextes » (*Un niveau seuil*, 1976 : 9). Les tâches cristallisent les compétences requises pour leur réalisation. Le cours est devenu un espace de partage des savoirs et savoir-faire, propice à l'échange dans l'accomplissement des objectifs de chacun. La compétence grammaticale a trouvé une place assumée et elle a dépassé l'éclectisme des années 1990 (De Salins, 1996). La mutualisation stimule les progrès et conduit vers l'autonomie ; l'apprenant responsable varie ses sources d'information et prend en charge son apprentissage en jouant un rôle actif. L'objectif est de parvenir à la maîtrise de la langue cible en un temps limité dans le pays où elle est parlée.

#### **4.2. Des éléments constants**

Dans le cadre d'un enseignement/apprentissage institutionnel, l'étude d'un point de langue par séance est récurrente car ce point s'avère pertinent dans la réalisation d'une tâche *micro* ou *macro*. Cette réflexion combinée avec une présence de la grammaire en classe, allant de trente et quatre-vingt-dix pour cent du temps, amène à s'interroger sur l'espace dévolu aux autres compétences pour favoriser une intégration harmonieuse de la langue qui s'apparente à l'accumulation d'un ensemble de règles. Nous pouvons nous interroger sur ce que les acteurs de la classe mettent sous le terme « grammaire », terme polysémique. Cette question ravive la dualité

entre grammaire et linguistique, envisagée dans et pour la classe de langue. Un enseignement très grammaticalisé rappelle des processus en usage pour les langues anciennes où l'intérêt était de connaître la langue comme mode d'accès à la culture sans réel besoin de communication, faute de locuteurs.

La progression des points grammaticaux suit une logique qui, *de facto*, tient compte d'un ensemble de contingences incontournables. Étudier des emplois du passé récent ou du futur proche avant de maîtriser les verbes *venir* et *aller* au présent de l'indicatif s'avère peu judicieux. Ce raisonnement était inscrit dans le savoir-faire enseignant avant l'approche actionnelle pour générer des apprentissages efficaces sans une trame fédératrice forte, issue des travaux du Conseil de l'Europe. La progression grammaticale demeure relativement stable tout en suivant des niveaux définis en termes de compétences. Il suffit de consulter la rubrique « grammaire » dans les tableaux des contenus des méthodes de FLE élaborées avant la parution du *CECR* et celles publiées après.

Le métalangage utilisé pour expliquer les faits de langue n'a connu que peu de changements. Les répondants font usage d'un vocabulaire traditionnel qui donne satisfaction (*Cf.* 3.2). Les tentatives pour faire de la grammaire autrement n'ont pas eu d'impact auprès de notre panel. Pourtant, des chercheurs et des praticiens de terrain (Abry, 2014 ; De Salins, 2018 ; Bérard, 2019) proposent d'autres approches pour la rendre plus vivante et plus aisée à assimiler. Ces innovations peinent à se répandre dans le contexte professionnel du FLE, d'ordinaire ouvert aux nouveautés. Toucher aux façons d'expliquer la langue nécessite une formation pour sortir des habitudes intégrées depuis l'école. Ces éléments innovants sont peu entrés dans les programmes de formation initiale des enseignants. Quant à la formation continue, elle relève des institutions et des demandes des enseignants. Sans volonté de leur part, le métalangage traditionnel occupera encore pour longtemps une place exclusive dans les explications en classe et dans les manuels.

La pratique des exercices de conceptualisation (Besse & Porquier, 1984) semble installée dans la classe, après des décennies de tâtonnement (Besse, 2018). La conceptualisation développe l'autonomie et est productrice d'explications simplifiées qui gagneraient à être prises en compte par les formateurs et les concepteurs de ressources. Toutefois, les exercices pour pratiquer la grammaire demeurent relativement stables. « L'exercice est une forme d'activité qui n'a que faiblement

retenu l'attention des chercheurs et des didacticiens, alors que sa présence dans les apprentissages est régulièrement attestée » (Vigner, 2017 : 25). Faire des exercices pour s'entraîner relève de l'évidence sans interroger sur la nature, la fonction, le contenu ou encore la contextualisation. En effet, les exercices relevés dans les ressources pour la classe sont similaires à ceux identifiés à la fin des années 1990 (Fougerouse, 1999). Le passage à l'approche actionnelle a contribué à resituer la place de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage de la langue sans avoir d'impact sur les exercices. Cette stabilité (Beacco, 2010), qui semble convenir aux acteurs de la classe, est peu stimulante pour la recherche.

### **4.3. Des pistes à explorer**

Actuellement, les ressources disponibles en grammaire pour la classe de FLE/S sont multiples : des ouvrages de grammaire accompagnés de cahiers d'exercices, des cahiers d'exercices indépendants, des manuels présentant des points de grammaire expliqués suivis d'un ensemble d'exercices, autocorrectifs ou non, des sites Internet. À cet arsenal déjà dense, s'ajoutent les rubriques grammaticales des méthodes et les cahiers d'exercices associés, ainsi que des ouvrages en langue maternelle consultés par les apprenants, et d'autres en FLM, consultés surtout par les enseignants. Tous élaborent leurs propres bases de données.

Dans cette documentation quasi illimitée, tout n'est pas équivalent. Les produits éditoriaux réalisés par des didacticiens, des linguistes et des professeurs sont soumis au contrôle des éditeurs, eux-mêmes attentifs aux attentes des locuteurs en apprentissage et des enseignants, leurs cibles marketing. Chaque maison d'édition opère des choix s'inscrivant dans une continuité qui laisse peu de place à l'innovation (De Salins, 1996). Par contre, ce filtre est inexistant pour les ressources numériques, en particulier les sites web, où se diffusent des informations grammaticales produites par des auteurs pas toujours identifiables, qui sont leurs propres censeurs. La qualité inégale dans ces ressources très prisées (Cf. 2.1) gagnerait à être analysée pour guider les utilisateurs afin de ne retenir que ce qui présente des informations grammaticales de qualité, donc complémentaires avec l'enseignement. Nous proposons la création d'un répertoire évolutif des sites web estimés efficaces au vu d'une liste d'indicateurs de qualité dans l'objectif de leur attribuer un label, à l'instar de

ce qui se pratique pour les centres de langue en France<sup>8</sup>. Ce document actualisé en permanence contribuerait à développer un travail de qualité, en autonomie, chez tous ceux qui utilisent ces ressources documentaires numériques sur leurs supports nomades.

En classe, les compétences nécessaires à mobiliser pour une pratique langagière réussie fonctionnent en synergie. L'enseignement de la grammaire est contextualisé dans le sens où l'approche privilégiée est inductive, à partir d'un corpus sémantique pour stimuler une réflexion analytique des apprenants et favoriser la mémorisation (Cf. 3.1). Depuis une dizaine d'années, le terme « contextualisation » a pris une autre dimension grâce aux travaux du réseau GReC<sup>9</sup>, qui s'intéresse aux techniques enseignantes mises en œuvre en classe pour proposer des pratiques grammaticales adaptées aux contextes locaux. Ces grammaires en voie de construction prennent en compte les points de convergences et les écarts entre langue source et langue cible, le niveau de grammaticalité du pays, les usages traditionnels dans les systèmes éducatifs et les techniques explicatives développées localement. Ces ressources qui se construisent pas à pas sont disponibles en ligne, en libre accès sur le site de la GRAC (Grammaire Actuelle et Contextualisée, [franc-parler-fipf.org/grac-a1a2/](http://franc-parler-fipf.org/grac-a1a2/)) que chacun peut aussi enrichir selon son contexte. Cet outil ouvert « [...] vise d'abord à mettre à jour les connaissances des enseignants et à tirer profit de leur expertise » (Beacco & Kalmbach, 2017 : 42) en développant les ressources grammaticales pour mieux les diversifier. Ces explications adaptées par des enseignants locaux vont dans le sens d'une simplification, ou au moins d'une rationalisation, des discours de spécialistes. Cette approche prometteuse implique les acteurs de terrain et les chercheurs dans une démarche complémentaire.

Le champ de recherche sur la grammaire dans des situations de classe en milieu homoglotte appelle quelques remarques. Les écoles de langue reçoivent un public d'adultes qui fait la démarche de s'inscrire à un cours de FLE. Ces apprenants autonomes, non captifs, presque tous polyglottes et à fort capital scolaire et culturel, sont exigeants dans leurs attentes et demandes, notamment en grammaire. Les

---

<sup>8</sup> Le *Label Qualité FLE*, délivré par France Éducation International (ex-CIEP).

<sup>9</sup> Antérieurement « Groupe GRAC », initié par Jean-Claude Beacco (Paris 3), depuis 2018 réseau ouvert GreC <https://methodal.net/Reseau-Grammaires-et-contextualisation>

groupes sont limités à quinze ou vingt étudiants et les enseignants sont tous diplômés et expérimentés en FLE. Ce système performant trouve ses limites dans l'hétérogénéité des publics dans une approche groupale où se côtoient des apprenants de langues natives et de profils différents. Les enseignants adoptent une démarche médiane à dominante réflexive pour permettre à chacun de s'approprier les points de langue. Dès le début d'une session de cours, il serait judicieux de mener une courte enquête pour connaître les habitudes d'enseignement/apprentissage de chacun afin d'adapter les discours et les contenus à la classe. Une lecture informative des travaux initiés par le réseau Grammaire Actuelle et Contextualisée pourrait donner des jalons.

Cet environnement d'enseignement/apprentissage, où prédomine le plurilinguisme, demeure à exploiter dans le sens d'une ouverture vers la médiation développée dans le *Volume complémentaire* du *CECR* : « Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues) » (2018 : 106). Chacun pourrait faire valoir ses compétences plurielles en langues pour mieux intégrer l'apprentissage d'un nouvel idiome. La langue cible demeure la priorité mais une approche réflexive transversale peut créer un contexte facilitant et lever des blocages. La compréhension des explications grammaticales repose pour une large part sur les enseignants. Nous avons remarqué la place croissante de l'intercompréhension à partir du niveau B2 (*Cf.* 3.2). D'eux-mêmes, les apprenants comparent les langues afin de mieux comprendre la grammaire française. Il serait profitable de développer cette stratégie à partir du niveau A1 où l'apprenant cherche d'emblée à établir des passerelles entre les langues. Le guidage de la réflexivité contribuerait au développement du savoir-apprendre de chacun.

De cette recherche, un enseignement très grammaticalisé, indexé sur les niveaux du *CECR* ressort. L'étude des processus mis en place par les enseignants dans leurs classes entraînerait une évolution dans les pratiques grammaticales. Ce rapprochement avec le terrain alimentera une réflexion pour mieux croiser les regards.

## Conclusion

La grammaire est toujours objet de questionnement en classe quel que soit le niveau des apprenants. Le *CECR* a largement contribué à lui accorder une place assumée et à faire évoluer les pratiques de classe vers une approche actionnelle. Cette étude exploratoire sur la grammaire en classe de FLE montre que des principes actualisés dans le *CECR* sont intégrés en milieu homoglotte. Toutefois, réfléchir au temps consacré à la grammaire en classe, au métalangage, aux exercices grammaticaux ou aux apports de l'intercompréhension, apporterait sans doute une évolution dans le champ de la didactique de la grammaire. Il semble que la place de cette dernière aurait changé, mais la manière de l'enseigner demeurerait constante. Les ressources, la formation initiale et continue gagneraient en qualité en intégrant des démarches émanant du terrain pour varier les approches.

Dans notre étude réalisée à partir des réponses aux questionnaires sur la grammaire, chacun a donné ses représentations dans une posture subjective. Ainsi, les enseignants déclarent faire des choix qui ne sont que partiellement confirmés par les réponses des apprenants (par exemple, le type d'exercices pratiqués en classe). Ce décalage entre « dire » et « faire » amène à nuancer les résultats de l'étude et à les considérer comme des tendances à confirmer auprès d'un panel plus étendu. L'enseignement est très grammaticalisé mais il semble en partie convenir à un public exigeant dans un cadre institutionnel en contexte allophone. Cette étude située dans un contexte particulier gagnerait à être étendue auprès de publics aux profils linguistiques et culturels variés, dans un premier temps. Il serait intéressant de réaliser ensuite une étude internationale pour situer les pratiques grammaticales et les comparer.

---

## Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (Dir.). (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Éditions Anthropos.
- Abry, D. & Chalaron, M.-L. (2014). *La grammaire des premiers temps A1/A2* (2<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de Grenoble.
- Beacco, J.-C. & Kalmbach, J.-M. (2017). Une grammaire du français vue d'ici et d'ailleurs. *Le français dans le monde*, (409), 42-43.

- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Éditions Didier.
- Bérard, É. (2019). Des pratiques grammaticales. *Synergies France*, (13), 19-29.
- Bérard, É. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Clé International.
- Besse, H. (2018). Un point de vue rétrospectif sur les « exercices de conceptualisation ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*. <http://journals.openedition.org/rdlc/2650>.
- Besse, H. et Porquier R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Éditions Hatier.
- Besse, H. (1974). Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2. *Voix et Images du CREDIF*, (2), 38-44.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.). (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (2<sup>e</sup> éd.). Éditions des archives contemporaines.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues ; apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier.
- Coste, D., Courty, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E. & Roulet, E. (1976). *Un niveau seuil*. Éditions Hatier.
- De Salins, G.-D. (2018). Une activité d'apprentissage incontournable : Lire en français... sa grammaire. *Synergies France*, (12), 87-98.
- De Salins, G.-D. (1996). Méthodologie, éclectisme... et bricolage pédagogique. *Le français dans le monde*, (280), 39-43.
- Escudé, P. & Janin, P. (2011). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Clé International.
- Fougerouse, M.-C. (2019). La grammaire dans l'enseignement du Français Langue Étrangère en contexte allophone : représentations, stratégies et pratiques. *Synergies France*, (13), 63-83.
- Fougerouse, M.-C. (2018). La grammaire en français langue étrangère à l'approche actionnelle : une avancée significative ? Actes du XIV<sup>ème</sup> Congrès mondial de la FIPF, Volume II. *L'enseignement du français entre tradition et innovation*. 89-97.
- Fougerouse, M.-C. (1999). *Analyse des représentations de la grammaire dans l'enseignement et dans l'apprentissage du FLE*. [Thèse de doctorat inédite]. Université La Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Fouillet, R. (2018). Entre savoir savant et didactisation : le cas de l'article en français. *Synergies France*, (12), 67-83.
- Lions-Olivieri, M.-L. & Liria, P. (dir.). (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Éditions Maison des langues.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. PUF, Que sais-je ? N°3199.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Éditions Armand Collin.
- Rosen, É. (dir.). (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, (45).
- Vigner, G. (2017). *Systématisation et maîtrise de la langue : l'exercice en FLE*. Éditions Hachette.

# Explorer le concept de répertoire langagier dans une perspective phénoménologique

Marion DUFOUR

Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brésil

## Mots-clés

TRANSPOSITION DIDACTIQUE – REPRÉSENTATIONS SOCIALES – RÉPERTOIRE  
LANGAGIER – HORIZON – BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE

## Keywords

DIDACTIC TRANSPOSITION – SOCIAL REPRESENTATIONS – LINGUISTIC REPERTOIRE – HORIZON – LANGUAGE  
BIOGRAPHY

## Palavras-chave

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – REPERTÓRIO  
LINGUÍSTICO – HORIZONTE – BIOGRAFIA LINGUÍSTICA

## Résumé

Le nouveau but de l'enseignement des langues formulé dans le *CECR* étant le développement d'un *répertoire langagier*, il devient nécessaire pour les étudiants en sciences du langage d'appréhender consciemment leur répertoire. Après avoir retracé l'histoire de la transposition didactique de ce concept et défini le *répertoire langagier* dans une perspective phénoménologique, nous nous appuyons sur le concept husserlien d'*horizon* pour conceptualiser des activités réflexives de formation permettant aux étudiants de saisir leur *répertoire langagier* non pas dans la totalité de leurs expériences langagières vécues, mais à l'horizon de cette totalité, c'est-à-dire dans un rapport et une perspective donnés.

## Abstract

Given that the aim of language education recommended by the *CEFR* is to develop a *linguistic repertoire*, it becomes necessary for the students in Language Sciences to make of their repertoire a conscious experience. Firstly, I will trace the history of the didactic transposition of this concept and define it from a phenomenological approach. Then, I will rely on the Husserlian concept of *Horizon* in order to conceptualize reflexive training activities enabling students to capture their repertoire not in the entirety of their language lived experiences but on the horizon of this entirety, i.e. in a given relationship and perspective.

### Resumo

Tendo em vista que o novo objetivo do ensino de línguas formulado no *QECR* é o desenvolvimento de um *repertório linguístico*, torna-se necessário que os alunos de ciências da linguagem façam de seu repertório uma experiência consciente. Depois de reconstituir a história da transposição didática desse conceito e definir o repertório linguístico a partir de uma perspectiva fenomenológica, apoiamo-nos no conceito de *horizonte* de Husserl para conceituar atividades formativas reflexivas que permitam aos alunos apreender seu repertório, não na totalidade das experiências de linguagem que viveram, mas no horizonte dessa totalidade, isto é, em uma dada relação e perspectiva.

---

### Introduction

Depuis les années 2000, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)* a fait du développement du « répertoire langagier » le but de l'enseignement des langues (*CECR*, 2001 : 11). Le « répertoire langagier », désormais RL, est un concept sociolinguistique issu des travaux de John Gumperz en ethnographie de la communication qui le définit en termes linguistique et social comme « the linguistic resources of human groups to be divisible into a series of analytically distinct speech varieties, showing various degrees of grammatical overlap and allocated to different social relationships [...] »<sup>1</sup> (Gumperz, 1964 : 151).

En effet, les choix langagiers sont contraints par des conventions socialement établies – apprises parallèlement aux règles grammaticales – qui font également partie de notre équipement linguistique (*Ibid.* : 138). Adopter le concept de RL en didactique des langues constitue un bouleversement en ce que cela implique d'une part de rejeter le traditionnel paradigme fonctionnaliste dans lequel les langues et les cultures sont vues comme des tous unitaires séparés (Gumperz, 1977 : 155) et d'autre part de renoncer à considérer l'existence de langues standard au profit de variétés de discours utilisées au sein d'activités langagières réalisées par des groupes humains en contexte social. Cela implique également d'adopter une perspective socio-constructiviste suivant laquelle l'acteur social est vu comme un sujet sensible à son environnement développant sa compétence de communication en contexte social dans le cadre de

---

<sup>1</sup> « les ressources linguistiques des groupes humains divisibles en une série de variétés de discours analytiquement distinctes, montrant des degrés divers de chevauchement grammatical et allouées à différentes relations sociales ». Notre traduction.

multiples « socialisations langagières » (Duranti *et al.*, 2014), au cours desquelles il construit également son rapport à lui-même, à la parole, aux langues, à leurs locuteurs et à leur enseignement/apprentissage.

De ce fait, tout individu arrivant en classe de langues possède déjà, outre une image de soi, une image de la langue cible, de ses locuteurs, et de la manière dont on apprend/enseigne une langue, élaborées à partir de tout un éventail de « représentations sociales et individuelles » (Py, 2004). Ces représentations influencent le développement de sa compétence dans la nouvelle langue, sa motivation à l'apprendre et son comportement vis-à-vis des locuteurs de cette langue et de telle ou telle méthode d'enseignement/apprentissage (Dabène, 1997 : 19). En effet, *sa représentation de « sujet parlant »* a à voir avec la manière dont il développe sa compétence communicative en langue cible. Par exemple, s'il éprouve des difficultés à s'exprimer à l'oral en public dans sa langue de référence, s'il a honte de lui-même ou de ce qu'il pourrait faire et dire, il y a fort à parier que le problème sera le même en langue cible, surtout si l'apprentissage de cette nouvelle langue ne s'est pas effectué dans le cadre d'une nouvelle socialisation. Outre sa représentation de sujet parlant, *sa représentation de locuteur de la langue cible* peut constituer un obstacle à son apprentissage ; par exemple, le fait de ressentir que l'on ne sonne pas anglais en parlant anglais, peut être un frein à se sentir légitime à parler cette langue (Kramsch, 2009 : 7). Par ailleurs, *une représentation des langues* trop réduite impliquant un système linguistique homogène et la négation des variations pourra être un frein à considérer l'importance du rôle du non verbal dans les pratiques langagières qui constituent une stratégie de gestion conversationnelle essentielle (Gumperz, 1977 : 160), et à tirer le meilleur parti d'une expérience d'immersion dans la langue cible au cours de laquelle il sera nécessairement confronté à l'hétérogénéité des pratiques langagières. De la même manière, *des représentations stéréotypées des locuteurs de la langue cible*, pourront rendre l'entrée en contact avec l'Autre difficile. Enfin, il existe tout un ensemble de *représentations sociales concernant l'apprentissage des langues*, dont il sera dans l'intérêt de l'apprenant de se libérer comme

*l'idée qu'il existe une méthode idéale, que les enseignants détiennent cette méthode, que sa connaissance de la langue maternelle ne lui est d'aucune utilité pour l'apprentissage d'une langue seconde, que son expérience d'apprenant dans d'autres disciplines, d'autres savoir-faire, ne peut se transférer même partiellement, qu'il est incapable de porter un jugement valable sur sa performance, etc. (Holec, 1979 : 23)*

Il est donc important que les apprenants, tout comme les enseignants, soient sensibilisés au sujet des représentations sociolangagières ; les premiers en vue de se libérer des croyances et émotions négatives qui font obstacle au développement de leur autonomie d'apprentissage, et les seconds en vue d'accompagner leurs apprenants dans le « déconditionnement progressif » (*Ibid.*) de ces représentations et de réfléchir à leur « agir professoral ». (Cicurel, 2011)

Suivant le cadre conceptuel de l'ethnographie de la communication, les représentations sociales tout comme le RL font partie de ce que Dell Hymes appelle « the means of speaking »,

*including information on the local linguistic repertoire, the totality of distinct language varieties, dialects and styles employed in a community. Also to be described are the genres or art forms in terms of which verbal performances can be characterized, such as myths, epics, tales, narratives and the like. Descriptions further cover the various acts of speaking prevalent in a particular group ('act' is used here broadly, in Austin's sense, to suggest functions such as question, response, request) and finally the 'frames' that serve as instructions on how to interpret a sequence of acts (Bauman & Sherzer 1975).<sup>2</sup> (Gumperz, 1977: 154)*

De fait, les représentations sociales qui ont « pour fonction de fournir (souvent dans l'urgence) des interprétations utiles à une activité en cours, qu'il s'agisse d'activité technique (prendre une décision au cours d'une action) ou symbolique (argumenter dans le cadre d'une discussion) » (Py, 2004 : 8), permettent de communiquer dans un cadre référentiel socioculturellement partagé.

Or, en didactique des langues et en linguistique appliquée, le RL ne se limite pas aux usages langagiers et aux conventions socialement établies qui les contraignent, mais est conceptualisé comme incluant ces représentations : selon Danièle Moore et Véronique Castellotti, le RL est constitué de différentes formes de pluralités : « pluralité des ressources linguistiques, des représentations, des

---

<sup>2</sup> incluant des informations sur le *répertoire linguistique* local, la totalité de variétés de langues, dialectes et styles distincts employés dans une communauté. Il convient aussi de décrire les *genres* ou formes d'art suivant lesquels les performances verbales peuvent être caractérisées, tels que les mythes, les épopées, les contes, les récits et choses du même genre. Les descriptions couvrent en outre les divers actes de parole prédominant dans un groupe particulier ('acte' est ici utilisé au sens large, dans le sens d'Austin, pour suggérer les fonctions telles que la question, la réponse, la requête) et finalement les 'cadres' dont on se sert comme d'instructions pour interpréter une séquence d'actes (Bauman & Sherzer, 1975). Notre traduction.

contextes, des stratégies et des compétences, qui se distribuent et évoluent dans l'espace et dans le temps. » (Castellotti & Moore, 2005 : 3).

Sa « transposition didactique » (Chevallard, 1991) ne découle donc pas directement du concept savant développé en ethnographie de la communication. C'est ce que nous allons montrer dans cet article en tentant de retracer le processus de transposition de ce concept.

## **1. D'une représentation ethnographique à une représentation phénoménologique**

Depuis les années quatre-vingt-dix, les recherches menées dans le domaine du plurilinguisme explorent la manière dont le sujet parlant gère son plurilinguisme, élabore son répertoire langagier et se (le) représente. Pour ce faire, enseignants de langues et chercheurs en sociolinguistique, en didactique du plurilinguisme et en linguistique appliquée ont recours à des dispositifs de recherche souvent multimodaux mêlant des tâches d'éveil aux langues, des dessins – de leur répertoire, de langues imposées ou non, d'eux-mêmes en train d'apprendre / de parler une langue, etc. (Cf. Molinié, 2009) – ou des silhouettes corporelles – comme c'est le cas dans les « portraits de langues » (Cf. Busch, 2018) que les participants investissent pour donner à voir leur répertoire langagier – et des productions discursives : commentaires explicatifs et « biographie langagière » (récit dans lequel une personne « relate[r] son parcours de vie au regard des langues qu'elle a apprises, pratiquées, côtoyées » (Rispaïl, 2018 : 18). L'avantage du caractère multimodal de ces dispositifs est qu'il permet l'émergence de représentations sociolangagières et de différents points de vue sur le répertoire comme l'explique Brigitta Busch (2018) à propos du « portrait de langues » :

*The change from one mode to another makes it possible to switch between three poles: (1) the representation of language as an object, as a quasi-externalized third party, (2) the representation of moments in lived experience of language as a bodily-emotional state of affectedness, and (3) the representation of language ideologies about, attitudes to, and stance taking towards particular languages or linguistic practices.<sup>3</sup> (p.6)*

---

<sup>3</sup> Le passage d'un mode à l'autre permet d'alterner entre trois pôles : (1) la représentation de la langue en tant qu'objet, comme une tierce personne quasi-externalisée, (2) la représentation de moments sous la forme d'expérience vécue des langues comme un état d'affectivité physiquement émotionnel, et (3)

Pour l'énonciateur, ces dispositifs sont l'occasion de prendre conscience des rapports noués avec les langues, leurs apprentissages et leurs locuteurs et de remanier sa représentation du réel par le récit qu'il en fait (Cyrulnik, 2017).

Ces recherches qui ont la spécificité d'être réalisées dans la perspective du sujet parlant et de ses expériences sociolangagières vécues ont conduit certains chercheurs à redéfinir le RL comme une « *indexical biography* », à l'instar de ce qu'ont proposé Jan Blommaert et Ad Backus (2013 : 28) :

*The resources that enter into a repertoire are indexical resources, language materials that enable us to produce more than just linguistic meaning but to produce images of ourself, pointing interlocutors towards the frames in which we want our meanings to be put. Repertoires are thus indexical biographies, and analysing repertoires amounts to analysing the social and cultural itineraries followed by people [...].<sup>4</sup>*

Avec la démarche biographique on passe donc d'une approche gumperzienne du RL focalisée sur les interactions d'une communauté à une approche phénoménologique, c'est à dire focalisée sur l'expérience du parcours vécu par le sujet parlant, ressentant, imaginant, se percevant et se positionnant vis-à-vis des autres et des discours. Rapportant la démarche biographique au concept phénoménologique de *Spracherleben* (l'expérience vécue des langues) tel que développé dans les années 40 par Maurice Merleau-Ponty et s'appuyant également sur les travaux de Thomas Fuchs en neurosciences, auteur du concept de « Body memory », qui analyse l'incarnation de la subjectivité dans une perspective phénoménologique, Brigitta Busch a, quant à elle, proposé de concevoir le RL comme une mémoire corporelle d'expériences socio-langagières vécues au moyen de laquelle le sujet perçoit, interprète, agit dans le présent et anticipe les situations et événements à venir :

*If we conceive language as part of this body memory, it becomes possible to understand repertoire in its biographical dimension, as a structure bearing the traces of past experience of situated interactions, and of the everyday linguistic practices derived from this experience, a structure that is constantly present in our current linguistic perceptions, interpretations, and*

---

la représentation d'idéologies langagières sur, d'attitudes et de postures prises envers des langues particulières ou des pratiques linguistiques. Notre traduction.

<sup>4</sup> Les ressources qui entrent dans le répertoire sont des ressources indexicales, informations langagières qui nous permettent de produire plus qu'une simple signification linguistique, mais de produire des images de nous-mêmes, interlocuteurs pointant en direction des cadres dans lesquels nous voulons que nos significations soient mises. Les répertoires sont donc des biographies indexicales, et analyser les répertoires revient à analyser les itinéraires sociaux et culturels suivis par les individus. (Blommaert & Backus, 2013 : 28). Notre traduction.

*actions, and is simultaneously directed forward, anticipating future situations and events we are preparing to face.*<sup>5</sup> (Busch, 2017 : 352)

Si cette définition phénoménologique du répertoire creuse l'écart entre le concept et son appellation – « répertoire langagier » nous aiguillant intuitivement en français vers un inventaire de langues – cette nouvelle conceptualisation phénoménologique du RL offre en revanche de nouvelles perspectives en vue de sa transposition didactique vers un savoir approprié, comme nous allons l'exposer maintenant.

## **2. De nouvelles perspectives pour l'appropriation du répertoire langagier**

Cette nouvelle conceptualisation permet de sortir de l'idée d'une représentation du RL abstraite – les langues étant souvent associées à des entités abstraites – et localisée seulement dans le cerveau. Contrairement aux langues, les souvenirs d'expériences langagières vécues ne sont pas perçus comme des abstractions : il suffit d'un mot, d'une odeur, d'un objet, d'un geste, un air de musique, etc. pour éprouver dans son corps des sensations, des émotions qui agissent sur le cerveau, et pour que surgisse un souvenir autobiographique. Cette perception des choses est corroborée par les travaux de Daniel Kahneman (2012) en psychologie cognitive qui parle d'« *associative memory* » et explique que nous percevons une chose dans une relation associative et émotionnelle avec d'autres choses déjà en mémoire, et que la survenue d'un seul évènement active tout un réseau d'associations dont nous n'avons pas conscience mais qui nous prépare à interpréter le futur. Par exemple, le geste d'une personne posant son index verticalement sur ses lèvres nous évoque instantanément l'idée de faire silence / se taire, et peut simultanément entraîner une crispation de notre corps, une accélération de notre cœur, un changement dans le rythme de notre respiration, la retenue de notre souffle, toutes réactions générées par une réprobation potentielle (« Si tu continues à dire ce que tu dis, ça va mal se passer »), un danger imminent (le

---

<sup>5</sup> Si nous concevons les langues comme faisant partie de cette mémoire du corps, il devient possible de comprendre le répertoire dans sa dimension biographique, comme une structure portant les traces de l'expérience passée d'interactions situées, et de pratiques linguistiques quotidiennes dérivées de cette expérience, une structure qui est constamment présente dans nos perceptions, interprétations et actions linguistiques courantes, et est simultanément dirigée vers l'avant, anticipant les situations et évènements futurs que nous nous préparons à affronter. (Busch, 2017 : 352). Notre traduction.

risque d'être entendu), ou bien encore le souvenir pénible d'une scène où figure également le doigt posé sur la bouche. Par ailleurs, suivant la philosophie husserlienne, expliquée par Julien Farges (2020), lorsque nous faisons l'expérience attentive d'un mot, d'une odeur, d'un objet, d'un geste, d'un air de musique, etc., ces derniers ne nous sont pas donnés seuls, mais dans un arrière-plan, c'est-à-dire dans un halo d'autres choses potentiellement expérimentables. En effet, l'expérience que je fais de ce geste de l'index vertical devant la bouche dans une situation donnée, ne se limite pas à la perception de ce geste. Je perçois également la forme en cul de poule des lèvres de l'énonciateur, leur chuintement « chut », ses yeux un peu écarquillés, ses sourcils levés pour me mettre en garde, j'imagine derrière moi la présence de personnes survenues dans l'espace de communication, je ressens une tension dans mon corps en alerte, la lumière chaude du soleil sur mon bras gauche, et perçois la masse de la montagne derrière mon interlocuteur, l'arbre sur mon côté droit et le silence des cigales. Autrement dit, je fais une expérience de la multimodalité des pratiques langagières en même temps que de leur caractère situé (Gajo *et al.*, 1996).

Ce halo de choses potentielles co-données avec le geste auquel je suis attentif, Husserl le nomme « horizon ». Le fait que les « choses » m'apparaissent dans un horizon me permet à tout moment de tourner mon attention vers une autre chose ou un autre aspect de la chose à laquelle je suis attentif pour poursuivre et approfondir mon expérience et ainsi aller d'horizon en horizon. Mon expérience se fait donc toujours à l'horizon de « la totalité des choses », totalité qu'Husserl appelle « le monde ».

Or, si l'on considère avec Wilhelm Schapp auteur du livre *Empêtrés dans des histoires* (1992 [1953]) cité par Christine Delory-Momberger que « le monde physique, biologique, humain ne prend forme et ne prend sens qu'avec les récits que les hommes dans leur condition d'« êtres empêtrés dans des histoires », racontent à son propos » (2012 : 168), autrement dit que le rapport aux choses et au monde est médiatisé par le langage, alors « le monde » d'Husserl, c'est aussi le RL.

Explorer le RL dans une perspective phénoménologique, c'est donc se poser la question du rapport d'expérience que nous avons créé avec des voix, des mots, des gestes, des énoncés, des langues, leurs usages, leurs locuteurs, leur enseignement/apprentissage, etc. et s'interroger sur la manière dont ces « choses » nous

apparaissent, c'est à dire comment s'élaborent nos représentations. Il ne reste plus qu'à trouver les activités pédagogiques susceptibles de déclencher des réminiscences de choses dont nous avons fait l'expérience pour faire l'exploration du RL dans telle ou telle perspective.

C'est le projet que nous avons mis en œuvre durant l'année 2020-2021 dans le cadre d'un cours libre intégralement dispensé en distanciel via la plateforme Moodle, intitulé « Explorer le concept de répertoire langagier », que nous avons proposé à deux classes de 8 étudiants brésiliens (niveaux licence, master et doctorat confondus) de l'université fédérale du Rio grande do Sul (UFRGS), État au sud du Brésil à la frontière avec l'Uruguay. Il s'agissait d'un cours de 30 heures dans lequel le RL était abordé dans une perspective interdisciplinaire (ethnographie de la communication, sociolinguistique interactionniste, anthropologie linguistique, psychologie cognitive et comportementale, neuropsychologie, philosophie et didactique). Nous présentons ici dans ses grandes lignes le dispositif de formation illustré de quelques activités réflexives mises en œuvre visant à susciter l'exploration du répertoire dans une perspective phénoménologique.

### **3. Quelques activités réflexives visant à l'exploration du répertoire langagier**

Le dispositif multimodal de formation mis en place s'appuyait sur différentes activités langagières réalisées à l'oral sous une forme interactive (en binôme ou avec le groupe classe) ou monologale, et à l'écrit sous la forme d'écrits collaboratifs (wiki, tchats) ou individuels (portfolio individuel). Ces activités s'inscrivaient dans une didactique de projet, le projet étant de réaliser une composition visuelle libre de son RL individuel. La diversité des activités proposées avait pour but d'offrir aux participants une multiplicité de possibilités de faire le « récit de soi » (Delory-Momberger, 2006 ; Cyrulnik, 2017), afin de prendre conscience de son RL et de son élaboration.

#### **3.1. Renouer avec les pratiques langagières**

Le cours se répartissait équitablement en mode synchrone et asynchrone à raison de quatre heures par semaine. Tous les cours synchrones de deux heures incluaient une part théorique et des sessions interactives de 30 minutes en binôme d'étudiants sur

des questions précises en relation avec les thématiques abordées dans le cours, et visant à susciter le récit d'expériences socio-langagières vécues. Par exemple, le contenu théorique du premier cours visait à explorer le RL dans une perspective ethnographique et portait sur les enquêtes de terrain réalisées par John Gumperz à Khalapur en Inde et à Hemnes en Norvège, dans le but de décrire et caractériser leur RL ; il y était également question du modèle gravitationnel des langues de Louis-Jean Calvet qui s'intéresse « aux rapports entre les langues du monde en termes de gravitations étagées autour de langues pivots de niveaux différents » (Calvet, 2007 : 46). Cette réflexion a amené les étudiants à s'interroger sur la situation sociolinguistique du Brésil et à faire état de leurs connaissances sur le sujet (langues co-existant sur le territoire et rapports entre ces langues). À l'occasion de cette discussion, beaucoup de représentations sur les langues du Brésil ont émergé ainsi que des connaissances sur la politique linguistique du Brésil et en particulier la discrimination des langues régionales. Partie de la situation générale, la discussion s'est rapidement orientée vers des situations plus personnelles : certains étudiants confient qu'ils ne parlent pas seulement le portugais mais aussi le talien (un dialecte de la région de Venise) ou bien le portugol, parlé dans la région frontalière du Brésil et de l'Uruguay, ou bien encore le porto alegrens, parler de Porto Alegre, capitale du Rio Grande do Sul. Les étudiants étaient invités à poursuivre la réflexion en binôme en répondant aux questions suivantes dont le but était à la fois de leur permettre de mieux faire connaissance, et de mettre au jour leurs expériences vécues et représentations socio-langagières :

- Dans quelle région vivez-vous ?
- Est-ce une région plurilingue ?
- Comment les langues sont-elles considérées ? Sont-elles à égalité ?
- Que pensez-vous des pratiques plurilingues ?

Le cours suivant qui abordait le RL, dans une approche psychologique, dans la perspective du sujet parlant et où était abordé la notion de « translanguaging » (Garcia, 2009) donnait lieu à la série de questions suivantes visant à leur permettre d'approfondir leur connaissance mutuelle, à susciter le récit de nouvelles expériences vécues et l'émergence de nouvelles représentations :

- Quelles langues parlez-vous ?

- Vous sentez-vous légitime dans toutes vos langues, variétés de langue ? Pourquoi ?
- Donnez un exemple d'une situation où vous ne vous sentez pas légitime.
- Utilisez-vous des pratiques *translanguaging* ? Où, avec qui, dans quelles situations ?

Le contenu des échanges effectués en binôme était ensuite rapporté au groupe classe ; certains ont dit avoir pris conscience qu'ils avaient des pratiques *translanguaging* alors qu'ils pensaient ne pas être concernés par ces pratiques, etc. ; d'autres ont réalisé la diversité des langues de leur RL alors qu'au premier cours ils ne portaient d'intérêt qu'au portugais, à l'anglais, au français et à l'espagnol.

Ainsi, cette activité socio-langagière interactive a des vertus réflexives évidentes puisqu'elle permet aux apprenants de prendre conscience et de réfléchir à leur rapport d'expérience aux langues, à leurs pratiques – pratiques qu'ils ont parfois du mal à décrire et à nommer – et de remanier certaines représentations.

### 3.2. Revenir à une expérience vécue des langues

À la suite du cours synchrone, les étudiants étaient invités à poursuivre leur réflexion personnelle en mode asynchrone, en faisant un récit à l'écrit ou à l'oral (à l'aide du service *Vocaroo* qui permet d'enregistrer un message vocal et d'en partager directement le lien) – suivant leur choix – posté dans leur portfolio individuel. J'avais posté à leur attention dans leur portfolio une réflexion tirée d'*En d'autres mots* (2015), biographie langagière de la romancière américaine d'origine indienne Jhumpa Lahiri dans laquelle elle parle du sentiment d'étrangeté permanent qu'elle éprouve en tant que locutrice du bengali, langue de ses parents immigrés aux USA, qu'elle considère comme déterritorialisée dans le contexte américain.

*Ma langue maternelle, le bengali, est une langue étrangère en Amérique. Quand on vit dans un pays où sa propre langue est considérée comme étrangère, on peut ressentir un sentiment d'étrangeté permanent. On parle une langue qui semble secrète, inconnue. Il manque une correspondance entre la langue et l'environnement. Un manque qui crée une distance à l'intérieur de soi. (p.23)*

Après la lecture de cet extrait, les étudiants étaient invités à parler de leur rapport particulier à une des langues de leur répertoire. Voici la production que Martin, étudiant de licence et enseignant de FLE, a postée dans son portfolio à propos du portugol,

langue minorée au Brésil et dont l'évocation à l'occasion du premier cours sur la sociolinguistique brésilienne lui a fait l'effet d'une madeleine de Proust :

*Il fait froid à la campagne. La région des "pampas" appartient aux délimitations politiques de l'état le plus au sud du Brésil, Rio Grande do Sul, de l'Argentine et de l'Uruguay. Ce biome partage son territoire avec la milonga<sup>6</sup>, un rythme identitaire du peuple qui habite avec le froid en hiver et qui voit toujours un horizon plat, étendu. Comme le froid, les pampas et la milonga... le portugol, on le sent sur la peau, ça fait partie de l'air, on le sent comme le vent, parfois fort, parfois tendre, on le sent comme la langue entre et au-delà des frontières et des définitions territoriales, on le sent dans notre biologie, dans la manière de ressentir nos corps, dans nos mouvements articulatoires, on le sent dans nos instruments phonateurs, dans les sons de nos chaussures sur le sol, dans les voyelles plus au fond de la bouche. Le portugol, on le parle, tout simplement comme ça. Naturellement.*

Cette activité d'évocation d'une langue en relation avec son rapport d'expérience, amène Martin à rechercher les mille et une manières dont elle se matérialise dans l'environnement des hommes, les imprègne, s'imisce dans leur corps, leurs mouvements, leur insuffle un rythme, une résonance pour finalement s'imprégner dans leur mémoire corporelle. Cette démarche à la fois intro- et rétrospective entraîne Martin à conscientiser non seulement son expérience du portugol mais aussi le concept de « *body memory* ». Ce récit, ensuite partagé avec la classe, avec l'accord de son auteur, aidera d'autres étudiants à réfléchir à la langue en tant qu'expérience corporelle vécue.

### 3.3 Conscientiser son rapport aux choses

Une troisième activité réalisée durant deux semaines en mode asynchrone consistait en la réalisation, en binôme, d'une interview biographique d'une heure filmée à l'aide de la plateforme de leur choix. Les participants étaient alternativement sujet de l'interview et intervieweur. Plus précisément, chaque participant du binôme devait à son tour faire le récit de sa biographie langagière d'apprentissage puis accompagner son partenaire dans le récit de cette biographie réalisée en trois temps : il s'agissait d'abord de dire dans quelles langues il a grandi (langues pratiquées et côtoyées), puis de raconter son expérience d'enseignement/apprentissage des langues en contexte

<sup>6</sup> Une *milonga* est une composition de musique et de danse.

scolaire, et enfin son expérience d'apprentissage des langues hors contexte scolaire, tout en questionnant ses rapports d'expérience avec les langues, les pratiques, les apprentissages, les locuteurs, etc. *Les questions de l'intervieweur devaient donc être posées dans cette perspective. Voici quelques questions posées par Juliette, étudiante en licence et enseignante de FLE :*

- *Les rapports avec les langues que tu as eus pendant ton enfance. Tu as grandi dans quel environnement, il y avait une langue, plusieurs langues ?*
- *Et comment tu te sentais quand tu entendais ces expressions ? C'était quelque chose de naturel ? Je ne sais pas, comme si c'était un fait ou un évènement donné, un sentiment d'étrangeté ?*
- *Et comment tu te sentais avec cette idée d'apprendre l'anglais ? Est-ce que tu avais déjà eu un contact avec l'anglais avant cette étape ?*
- *Et cette stigmatisation, elle était encore présente dans le système scolaire quand tu as commencé tes études ? Comment est-ce qu'on voyait ces langues et comment tu te sentais par rapport à ça ?*

Il s'agissait donc de constituer « un récit dans l'espace et le temps d'une énonciation et d'une interrelation singulière » (Delory-Momberger, 2006 : 362). Le fait que les binômes soient tous formés d'étudiants brésiliens d'une même génération partageant une histoire, un référentiel culturel et des langues communes (tous parlaient portugais, français et anglais), a été un indéniable atout vis-à-vis de la liberté de parole et de la décontraction des participants, bien que ces interviews soient filmées.

### **3.4 Se représenter symboliquement son répertoire langagier**

Enfin, une dernière activité consistait en l'élaboration d'une composition visuelle libre de leur répertoire langagier, qui a fait l'objet d'une présentation devant la classe au dernier cours par certains étudiants. Cette dernière activité était l'aboutissement du cheminement réflexif des étudiants à travers les récits de soi partagés. Un certain nombre de ces compositions présentées à l'écrit dans un wiki collaboratif ou à l'oral durant le dernier cours a donné lieu à des représentations basées sur des récits d'expériences sociolangagières, et non sur des stéréotypes de langues comme c'est souvent le cas dans les productions de dessins visant à représenter son plurilinguisme ou son répertoire langagier. Les « choses » qui ont servi à ces compositions sont d'une grande diversité : des supports audios et audiovisuels, mais le plus souvent des

objets comme c'est le cas dans la composition d'Alice (Cf. Image 1) dans laquelle elle a choisi de matérialiser son rapport à chacune de ses « langues » par l'intermédiaire d'un objet symbolique : son rapport à l'espagnol est représenté par un tableau peint par la chanteuse et peintre Cristina Eliane Perez. Alice explique sur son wiki :

*il contient les symboles de l'imaginaire andin de la serpent, du puma et du condor, en plus d'un colibri. Au-delà d'être un tableau plein de couleurs, le soleil inca est au centre de ce qui me fait penser à un plateau de jeu. Je m'amuse en parlant l'espagnol comme dans un jeu : je me permets d'explorer les possibilités, de le pratiquer et de l'apprendre à travers l'art.*

Alice fait ici référence à la proximité du portugais et de l'espagnol sud-américains, et met en avant les stratégies d'apprentissage informelles (jeu et art) qu'elle utilise pour s'approprier cette langue.

Ces objets ne sont pas disposés au hasard, on y distingue trois ensembles : au fond du tableau, les objets serrés les uns contre les autres (café, coquillages, collier, papillon). représentent ses rapports aux langues apprises hors contexte scolaire : portugais, manezês (variétés de Florianópolis), porto alegrens, allemand ; les objets positionnés suivant une diagonale allant du jaguar à la photo en noir et blanc d'un nu féminin, représentent ses rapports aux différentes langues qu'elle a apprises en contexte scolaire, avec notamment la LIBRAS (« língua de sinais brasileira », langue des signes brésilienne) représentée par ce nu se regardant dans le miroir près duquel se trouvent deux plumes de paon formant des yeux. Alice explique : « Avec le "peuple du regard" j'ai (re)découvert l'importance de l'expression faciale, du corps dans l'échange non-verbal et de l'appréhension de notre entourage à travers les sens au-delà de l'ouïe ». Enfin au premier plan à droite, elle a posé un couteau parallèlement à cette diagonale, à propos duquel elle explique qu'il symbolise sa compétence communicative : « Il s'agit de quelque chose qu'il faut apprendre à manipuler et à mettre en place selon mes besoins ». Par cette composition, Alice symbolise son rapport d'expérience à son RL dans un espace et un temps donnés, rapport qu'elle peut faire évoluer à tout moment en reconfigurant sa composition et repensant les supports de cette composition.



**Image 1.** Composition visuelle du répertoire langagier d'Alice (2020)

## **Conclusion**

Cette contribution permet de faire progresser la transposition didactique du RL des savoirs enseignés aux savoirs appropriés. En effet, l'approche phénoménologique du RL, c'est-à-dire l'analyse de la compréhension du rapport établi avec ses vécus socio-langagiers, permet au sujet parlant de progressivement conscientiser son RL, la singularité de son élaboration, et de cheminer d'horizon en horizon vers son appropriation. Dans cette perspective, le concept d'horizon constitue « la clé de voute pour penser la relation du sujet à l'objet de son expérience dans ses déclinaisons noétiques possibles (perceptions, souvenirs, supputations, doute, raisonnement formel, etc.) » (Fraisopi, 2008 : 43). Notons que la démarche opérée par le sujet n'est pas seulement introspective et rétrospective, elle est aussi « extrospective » (Martuccelli, 2010), puisque c'est en considérant ce qui est au-delà de la chose-même à laquelle il est attentif qu'il comprend peu à peu l'impact de la société sur la construction de soi, ses représentations, ses rapports aux choses et qu'il progresse dans la connaissance de lui-même. Pour l'enseignant de langues, cette démarche d'appropriation est fondamentale puisqu'au-delà de progresser dans la connaissance de soi, elle lui permet de questionner son rapport à un savoir propre à son domaine

d'expertise, et ce faisant de remettre en question le « complexe praxéologique » de sa discipline (Chevallard, 2010) pour le faire évoluer.

---

### Références bibliographiques

- Blommaert, J., & Backus, A. (2013) Superdiverse repertoires and the individual. In I. De Saint-Georges & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodality, Current Challenges for Educational Studies*. (pp. 11-32). Sense Publishers. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8552760>
- Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben* - The lived experience of languages. *Applied Linguistics*, 38(3), 340-358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Urban Language & Literacies*, 2-13.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Calvet, L.-J. (2007). La mondialisation au filtre des traductions. *Hermès*, (49), 45-57.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usage d'appropriation. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Veronique (Eds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. (pp.107-132). PUF.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage Editions.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique dites-vous ? *Education et didactique*, 4(1), 136-143. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.771>
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Cyrulnik, B. (2017, 23 mai). *Le récit de soi* [vidéo]. Université de Nantes. <https://unnews.univ-nantes.fr/boris-cyrulnik-le-recit-de-soi>
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images* (pp.19-23). IRDP Editeur.
- Delory-Momberger, C. (2012). Sens et narrativité dans la société biographique. *Le sujet dans la cité*, 2(3), 166-181. <https://doi.org/10.3917/lstdc.003.0166>
- Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 359-371. <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/?format=pdf&lang=pt>
- Duranti, A., Ochs, E., & Bambi, B. Schieffelin (Eds.). (2014) [First ed. 2011]. *The Handbook of Language socialization*. Blackwell Publishing Ltd.
- Farges, J. (2020, 9 mars). Episode 1: Retour au monde [Podcast audio]. In *les Chemins de la philosophie*. Série : le phénomène Husserl. France Culture.

- Farges, J. (2020, 10 mars). Episode 2: A la recherche du monde commun [Podcast audio]. In *les Chemins de la philosophie*. Série: le phénomène Husserl. France Culture. <https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/retour-au-monde>
- Fraisopi, F. (2008). Genèse et transcendantalisation du concept d' ' horizon' chez Husserl. *Phänomenologische Forschungen ä nomenologische Forschungen*, 43-70. <https://doi.org/10.28937/1000107947>
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Eds.). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. (pp.128-145). Orient Blackswan.
- Gajo, L., Koch, P. & Mondada, L. (1996). La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64, 61-86.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, 66(6) (Part 2), 137-153. [https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1525/aa.1964.66.suppl\\_3.02a00100](https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100)
- Gumperz, J. J. (1977). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Hatier.
- Kahneman, D. (2012, 21-22 mai). *Thinking that we know* [video]. 12<sup>th</sup> Annual Sackler Lecture. National Academy of Sciences in Washington, D.C. <https://www.youtube.com/watch?v=di6kl4ViWgk>
- Kramersch, C. (2009). *The Multilingual Subject: What Foreign Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford University Press.
- Lahiri, J. (2015) *En d'autres mots*. Traduit de l'italien par Jérôme Orsoni. Actes Sud.
- Martuccelli, D. (2010). Grand résumé de *La Société singulariste*, Paris, Editions Armand Colin, coll. individu et société, 2010. *SociologieS, Grands résumés*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3344>
- Molinié, M. (Ed.) (2009). *Le dessin réflexif, élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Université de Cergy-Pontoise, Centre de recherche textes et francophonies.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 2(154), 6-19. <https://doi.org/10.3917/lang.154.0006>
- Rispail, M. (Ed.) (2018). *ABCdaire de sociodidactique*. Publications de l'université Saint Etienne.



# **Représentations métalinguistiques ordinaires pour l'enseignement du lexique en français sur objectifs universitaires (FOU)**

**Catherine FUCHS**

Laboratoire LATTICE (CNRS, ENS, PSL Research University, Sorbonne nouvelle),  
Paris, France

**Sylvie GARNIER**

Université de Chicago Paris-Center

## **Mots-clés**

FRANÇAIS SUR OBJECTIFS UNIVERSITAIRES – LEXIQUE – COLLOCATIONS VERBO-NOMINALES – PHASES DE  
L'EXISTENCE – MÉTALANGUE ORDINAIRE

## **Keywords**

FRENCH FOR UNIVERSITY PURPOSES – LEXICON – VERB-NOUN COLLOCATIONS – PHASES OF  
EXISTENCE – ORDINARY METALANGUAGE

## **Stichwörter**

FRANZÖSISCH FÜR UNIVERSITÄTSZWECKE – LEXIKON – VERBO-NOMINELLE KOLLOKATIONEN – PHASEN DER  
EXISTENZ – GEWÖHNLICHE METASPRACHE

## **Résumé**

L'article présente la problématique des représentations métalinguistiques ordinaires, telle qu'elle s'est trouvée posée lors de l'élaboration du *Lexique raisonné du français académique* (manuel de Français sur Objectifs Universitaires consacré aux collocations verbo-nominales permettant d'exprimer les principales phases de l'existence). Sont d'abord présentés les principaux choix de départ : un travail sur des observables simplifiés, une présentation par fiches, des formulations uniques et répétées, une métalangue transparente. Puis sont détaillés les enjeux du recours à une métalangue ordinaire : il est montré que ce parti pris constitue un pari (tantôt facile à relever, tantôt tournant au piège, voire devenant un défi quasi-insurmontable) mais qu'il peut aussi fournir une aide bienvenue.

### Abstract

The article deals with the problem of ordinary metalinguistic representations, as it arose during the development of the *Lexique raisonné du français académique* (a French manual on University Objectives devoted to verb-noun collocations expressing the main phases of existence). The main starting choices are first presented: work on simplified observables, a presentation by cards, unique and repeated formulations, a transparent metalanguage. The challenges of resorting to an ordinary metalanguage are then detailed: it is shown that this choice constitutes a gamble (sometimes easy to take up, sometimes turning into a trap, or even becoming an almost insurmountable challenge), but can also provide welcome assistance.

### Abstrakt

Der Artikel befasst sich mit dem Problem gewöhnlicher metalinguistischer Darstellungen, wie es während der Entwicklung der *Lexique raisonné du français académique* (französisches Handbuch zu Universitätszielen für verb-nominale Kollokationen, die es ermöglichen, die Hauptphasen der Existenz auszudrücken) entstanden ist. Die wichtigsten Startoptionen werden zuerst vorgestellt: Arbeiten an vereinfachten Observablen, eine Präsentation durch Karten, einzigartige und wiederholte Formulierungen, eine transparente Metasprache. Die ein beim Rückgriff auf eine gewöhnliche Metasprache werden dann detailliert beschrieben: es wird gezeigt, dass diese Tendenz ein Glücksspiel darstellt (manchmal leicht aufzunehmen, manchmal in eine Falle zu verwandeln oder sogar zu einer fast unüberwindlichen Herausforderung zu werden), aber bietet auch willkommene Hilfe.

---

## Introduction

Nous présentons ici la problématique des représentations métalinguistiques ordinaires, telle qu'elle s'est trouvée posée lors de l'élaboration d'un manuel de Français sur Objectifs Universitaires (Fuchs & Garnier, 2020), destiné aux étudiants de français langue seconde de niveau B2 à C, inscrits dans des cours universitaires enseignés en français.

Ce manuel vise à enrichir et diversifier le lexique transdisciplinaire des apprenants en matière de collocations verbo-nominales permettant d'exprimer le début, la continuation ou la fin de l'existence de quelque chose et à leur fournir des clés pour un apprentissage explicite du système lexical<sup>1</sup>. De telles collocations sont en effet très présentes dans les textes académiques (*un courant artistique prend forme, une tradition se perpétue, un idéal se maintient, un héritage perdure, un conflit prend fin, une théorie tombe dans l'oubli*, etc.), mais on constate que souvent les apprenants les

---

<sup>1</sup> Sur la question du lexique scientifique transdisciplinaire, voir Tutin (2007), Cavalla (2016), Jacques & Tutin (2018) ; sur la question de l'apprentissage « incident » et « explicite », voir Grossmann (2011).

ignorent ou les maîtrisent mal à l'encodage et que leur apprentissage doit passer par un enseignement explicite<sup>2</sup>. Au total, ce sont 52 constructions verbales, illustrées par plus de 900 exemples tirés de l'*Encyclopædia Universalis*, qui sont étudiées dans ce manuel : la liste en est donnée en Annexe 1.

L'enjeu de l'étude est double : d'une part, expliquer les compatibilités et incompatibilités entre verbes et noms (*on esquisse un portrait mais on ébauche un roman ; la misère perdure mais les désaccords persistent ; on élimine la concurrence mais on supprime des emplois*) ; d'autre part, éclairer les différences entre constructions (quasi)synonymes (*une notion prend naissance vs voit le jour ; des désaccords demeurent vs subsistent ; un empire s'effrite vs se désagrège*).

Dans la perspective pédagogique qui était la nôtre, nous avons fait le pari de la simplicité. Il s'agissait en effet de proposer une description des collocations en direction d'apprenants qui ne sont familiers ni avec un enseignement raisonné du lexique s'appuyant sur des notions tout à fait nouvelles pour eux, ni de la terminologie linguistique (voire même de la terminologie grammaticale).

## **1. Les choix de départ**

Afin de rendre aussi accessibles que possible les notions linguistiques complexes nécessaires pour la maîtrise des collocations étudiées, une série de choix a été opérée.

### **1.1. Des observables simplifiés**

Les collocations sont présentées comme des observables simplifiés (avec la part d'arbitraire inhérente à une telle décision) : à savoir des constructions verbales minimales de type *quelque chose V*, *quelque chose se V*, ou *V quelque chose*, c'est-à-dire centrées sur la relation Nom sujet – Verbe ou Verbe – Nom objet (À noter que *V* peut ici désigner une locution verbale ; par exemple : *prendre naissance*, *prendre fin*). Ce choix présente un double intérêt.

---

<sup>2</sup> Sur la question des erreurs, voir notamment Luste-Chaâ, (2010) et Cavalla (2019).

D'une part, cela permet d'évacuer les phénomènes de polyvalence syntaxique et de polysémie des verbes. Par exemple, le verbe *fonder* n'est considéré que dans la construction *fonder quelque chose* (où il a le sens de « créer quelque chose dans le champ institutionnel ou intellectuel ») et non dans la construction *fonder quelque chose sur autre chose* (où il prendrait le sens de « étayer quelque chose sur autre chose ») ; de son côté, le verbe *prolonger* dans la construction *prolonger quelque chose* n'est considéré que dans son sens temporel (« faire durer quelque chose plus longtemps qu'envisagé », cf. le nom dérivé *prolongation*) et non dans son sens spatial (« faire aller quelque chose plus loin », cf. le nom dérivé *prolongement*).

D'autre part, cela permet d'ajouter ponctuellement certaines précisions contextuelles lorsqu'elles s'avèrent utiles. Ainsi pour certains compléments ou circonstants optionnels du verbe (participant de constructions prototypiques), qui sont alors introduits par la mention « pour préciser... » ; par exemple, à propos de la construction *quelque chose se profile*, il est dit : « pour préciser le quelque chose d'autre qui masque en partie ce qui se profile : *se profiler derrière quelque chose* et pour préciser le caractère lointain de ce qui se profile : *se profiler à l'horizon, au loin, en filigrane*. De même, pour certains déterminants du nom, qui sont alors introduits par un symbole représentant une petite loupe ; par exemple, à propos de la construction *quelque chose subsiste*, la loupe est destinée à focaliser l'attention de l'apprenant sur la remarque suivante : « Ce qui subsiste est souvent un élément d'un ensemble plus vaste, d'où l'emploi fréquent de quantifieurs : *de multiples, plusieurs, peu de, de rares, etc.* ».

## 1.2. Un mode de présentation par fiches

Le manuel comporte deux sortes de fiches : des fiches individuelles présentant chacune une construction et des fiches comparatives par couples de constructions.

Chaque construction fait l'objet d'une présentation d'une page (fiche individuelle) comportant les informations suivantes :

- le sens du verbe dans la construction (illustré par un exemple),
- le point de vue sémantique imposé par le verbe sur les noms qu'il accepte dans la construction considérée,

- la ou les catégories de noms acceptées par le verbe,
- et au sein de chaque catégorie, le(s) type(s) de noms entrant en collocation prototypique avec le verbe ; chacun des types de noms étant illustré par au moins un exemple.

Un exemple de telle fiche individuelle de construction est donné en Annexe 2.

Par ailleurs, les fiches comparatives de constructions (comportant entre 3 et 6 pages selon les cas) reprennent les constructions parasyonymes deux à deux, afin de mettre en lumière leurs ressemblances et leurs différences sur la base des types de noms compatibles avec chacun des deux verbes. La comparaison systématique des constructions verbales prises deux à deux s'avère en effet très efficace au plan pédagogique. Ces fiches comparatives comportent les informations suivantes :

- un rappel de la facette imposée sur les noms selon le verbe,
- un tableau récapitulatif, pour chacun des deux verbes, les catégories de noms compatibles ou incompatibles, ainsi que les types de noms compatibles (prototypiquement ou non, selon les cas) ou incompatibles,
- une série d'exemples illustrant chaque type de noms compatibles et comportant (selon les cas) un même nom employé avec l'un et l'autre verbes, ou bien un nom ne pouvant être employé qu'avec l'un des deux ; chaque exemple ou couple d'exemples est introduit par un rappel de la ou des facettes, et suivi d'une glose explicitant le sens global de l'exemple ; lorsque le nom n'est compatible qu'avec un seul des deux verbes, un commentaire explique les raisons de l'incompatibilité avec l'autre verbe.

Un exemple de telle fiche comparative de constructions est donné en Annexe 3.

### **1.3. Des formulations uniques et réitérées**

Pour ne pas déstabiliser l'apprenant, il a été décidé de recourir à une formulation unique (la plus simple et univoque possible) chaque fois qu'une même information se trouve répétée à plusieurs endroits de l'ouvrage. Cette réitération de formules identiques vise évidemment à ancrer de façon univoque l'information dans la mémoire active de l'apprenant.

L'unicité des formulations va de pair avec la redondance de l'information dont témoignent la multiplicité des annonces et rappels au sein des différentes fiches, ainsi que la présence (au regard de chaque série de constructions) de tableaux introductifs et récapitulatifs, d'un glossaire référant au classement des noms, d'un index des verbes et d'un index des collocations noms-verbes.

#### **1.4. Une métalangue « transparente »**

Le public visé étant des apprenants étrangers qui ne sont pas familiers avec les concepts et la terminologie de la linguistique, il a été décidé d'éviter les termes techniques présupposant des connaissances en linguistique. D'où la recherche d'une métalangue simple, compréhensible par tous sans prérequis théoriques ou terminologiques.

Quelques symboles iconiques sont utilisés pour éclairer certains points :

- le symbole  , qui appelle l'attention sur une contrainte de la langue,
- le symbole de la loupe  , qui introduit une précision,
- et le symbole de la main  , qui indique quelle construction verbale choisir (dans les fiches comparatives), ou quels verbes acceptent tel type de noms (dans le Glossaire).

Mais, pour l'essentiel, le choix a été fait de recourir à la langue ordinaire comme métalangue, ce qui ne va pas sans poser un certain nombre de problèmes, comme on va le voir.

## **2. Les enjeux d'une métalangue ordinaire**

La question de fond posée par la notion de métalangue ordinaire est la suivante : peut-on se passer totalement d'une métalangue technique ? Si ce n'est pas le cas, jusqu'où peut-on aller dans cette voie ?

Vouloir s'en tenir à une métalangue ordinaire s'est révélé relever du pari : selon la nature des connaissances à exposer, un pari facile à tenir, ou tournant au piège, parfois même au défi quasi-insurmontable ; mais, dans certains cas, le recours à une métalangue ordinaire a au contraire constitué une aide bienvenue.

## 2.1. Un pari facile à tenir

S'agissant de caractériser la morphosyntaxe de chacune des constructions, il a été relativement facile de se passer des désignations métalinguistiques classiques, qu'il s'agisse de parler des parties du discours ou des fonctions syntaxiques.

Plutôt que de parler de « noms » et de « verbes », la désignation des constructions se fait grâce au terme *quelque chose* (sachant que les humains ne sont pas convoqués dans les collocations considérées) et au lexème verbal lui-même. Exemples : *Quelque chose s'amorce, supprimer quelque chose.*

Et plutôt que de parler de nom en fonction de « sujet » ou d'« objet », il est fait usage des expressions *ce qui* et *ce que*. Exemples : *ce qui s'amorce, ce que l'on supprime.*

## 2.2. Un pari tournant au piège

Mais le pari n'est pas toujours aussi facile à tenir. Il a tourné au piège lorsqu'il s'est agi de classer et d'étiqueter sémantiquement les verbes : piège bien connu des étiquettes en langue ordinaire, dont on ne sait pas si elles relèvent d'une (méta)langue sur l'objet à décrire ou de l'objet linguistique lui-même.

Le point de départ est l'idée que la notion d'existence peut être appréhendée sous cinq perspectives : l'existence dans l'espace (*être présent quelque part*), l'existence pour autrui (*être perceptible*), l'existence en soi (*être en vie*), l'existence qualitative (*être dans un certain état*) et l'existence dans le temps (*être en cours*).

Les phases de l'existence peuvent donc, elles aussi, se prêter à ces cinq éclairages. D'où la possibilité théorique d'étiqueter comme suit les constructions de type *ce qui V* (sachant que les constructions de type *ce que l'on V* se prêteraient aussi à un étiquetage similaire) :

- *devenir présent quelque part, rester présent quelque part, cesser d'être présent quelque part*
- *devenir perceptible, rester perceptible, cesser d'être perceptible*
- *devenir en vie, rester en vie, cesser d'être en vie*
- *devenir dans un certain état, rester dans un certain état, cesser d'être dans un certain état*

- *devenir en cours, rester en cours, cesser d'être en cours*

On voit tout de suite que de telles étiquettes ne sont pas toutes très parlantes et qu'elles risqueraient d'induire en erreur les apprenants qui les prendraient pour des expressions en usage dans les textes académiques. C'est pourquoi, lors du classement sémantique des 52 verbes de l'étude, certaines de ces étiquettes ont été remplacées par d'autres, plus évocatrices, mais ambiguës quant à leur statut (méta)linguistique. Par exemple : *devenir en vie* est devenu *naître* ; *devenir dans un certain état, rester dans un certain état* et *cesser d'être dans un certain état* ont été remplacés respectivement par *se constituer, tenir bon* et *cesser d'être consistant* ; *devenir en cours* et *cesser d'être en cours* sont devenus *débuter* et *se terminer*.

Quand le piège se referme ainsi, la seule échappatoire consiste à indiquer par une astuce typographique (crochets droits ou caractères majuscules) qu'il s'agit bien d'une étiquette métalinguistique et non d'un verbe de surface.

### **2.3. Un défi quasi-insurmontable**

Enfin, s'agissant de définir les types de noms compatibles avec chacun des verbes, il s'est avéré impossible de s'en tenir à une métalangue ordinaire : force a été alors de recourir à des termes relativement techniques.

Il a d'abord été procédé à une classification très robuste des noms en trois catégories principales : les objets (eux-mêmes subdivisés, en fonction du type de discours, en objets intellectuels et objets sociaux ou institutionnels), les états et les processus – catégories auxquelles s'ajoute de façon marginale celle des périodes de temps. Pour faciliter la compréhension de ces termes métalinguistiques, sont données dans le Glossaire leurs définitions, assorties de tests d'identification (qui peuvent être utiles en particulier aux enseignants). Ainsi, pour expliquer la différence entre noms d'objet ou d'état, d'un côté, et noms de processus, de l'autre, était-il nécessaire d'introduire la distinction entre aspect statique et aspect dynamique des noms. C'est pourquoi, dans le Glossaire, un état est caractérisé comme « quelque chose de statique (non dynamique), mais inscrit dans la durée », un objet comme « quelque chose de statique (non dynamique), susceptible d'être situé dans un univers » (univers des idées ou univers d'une collectivité ou des institutions réglementées, selon le type

d'objet), et un processus comme « un phénomène dynamique, qui se déroule dans le temps » (voir Annexe 4).

Au sein de chacune des catégories de noms, un certain nombre de sous-catégories, appelées « types de noms », (exhaustivement listées dans le Glossaire) ont été identifiées ; leurs dénominations sont relativement intuitives. En voici quelques exemples :

- types d'objet intellectuel : croyance, notion, type artistique, représentation.
- types d'objet social ou institutionnel : disposition législative, institution politique, mode d'organisation sociale, mouvement artistique, social ou politique.
- types d'état : contrainte, impression, sentiment, conflit, incertitude, incompréhension.
- types de processus : activité, changement, évolution, interaction verbale, affrontement.

L'ensemble des définitions, tests et types de noms associés à chaque catégorie figure en Annexe 4.

#### **2.4. Une aide bienvenue**

En revanche, le recours à la métalangue ordinaire s'est révélé très utile et efficace lorsqu'il a été possible d'utiliser des formulations faisant appel à l'expérience pratique. L'expression à *l'image de* permet ainsi de faire comprendre, de façon très parlante, la « facette » imposée sur les noms par le verbe (c'est-à-dire l'éclairage sémantique qu'il leur apporte). En voici quelques exemples :

- *ce qui se dessine* : quelque chose qui est préfiguré dans ses premiers traits (à *l'image d'un objet qu'un dessin* – croquis ou schéma – ne fait que préfigurer)
- *ce qui se profile* : quelque chose se donnant à voir comme une forme globale potentiellement menaçante (à *l'image d'une silhouette de profil* dont on ne voit que la forme globale)
- *ce qui démarre* : quelque chose reposant directement ou non sur l'intervention humaine (à *l'image d'un véhicule qu'un humain met en marche*)

- *ce qui survit* : quelque chose capable de résister à des attaques ou à l'usure du temps (à l'image d'un naufragé qui réussit à ne pas se noyer en mer)
- *ce qui se conserve* : quelque chose qui est placé dans un environnement protecteur (à l'image d'un aliment qui, placé dans une boîte de *conserves*, reste comestible et ne se périmé pas)
- *ce que l'on éradique* : quelque chose de nocif qui se propage (à l'image d'une plante nocive qu'on arrache du sol avec ses *racines* pour l'empêcher de s'étendre et de nuire à son environnement)

On voit qu'une telle formulation permet en même temps de faire passer, sans le dire explicitement, certaines considérations liées à l'étymologie et/ou au sens « propre » du verbe considéré.

Dans d'autres cas, l'expression à l'image de nous permet d'aider à appréhender le sens même du verbe. Ainsi :

- *engendrer quelque chose* : produire quelque chose que l'on génère comme un résultat (à l'image des parents qui conçoivent un héritier)
- *enfanter quelque chose* : faire naître quelque chose au terme de son élaboration (à l'image de la mère, qui accouche d'un *enfant* au terme de sa grossesse)
- *jeter les bases de quelque chose* : concevoir les tout premiers éléments constitutifs de quelque chose (à l'image d'un précurseur, d'un pionnier)
- *fonder quelque chose* : créer quelque chose dans le champ institutionnel ou intellectuel à un moment donné (*fonder quelque chose*, c'est, de la part de *quelqu'un*, procéder à la *fondation* de quelque chose, à l'image d'un (père) *fondateur*, d'un bâtisseur).

### **Conclusion : apports et limites de la métalangue ordinaire**

Au terme de cette étude, le bilan qui peut être dressé du recours à la métalangue ordinaire est un bilan en demi-teinte.

Lorsque des expressions de la langue ordinaire peuvent se substituer à des termes techniques (Cf. en matière de désignations morpho-syntaxiques) ou lorsque certains

fonctionnements linguistiques peuvent être éclairés en les rapportant à des réalités familières (Cf. l'expression « à l'image de »), on gagne en efficacité tout en s'épargnant le détour par des explications somme toute inutiles.

Mais le recours à la métalangue ordinaire a ses limites : il arrive toujours un moment où la (méta)langue ordinaire piège le grammairien (Cf. les étiquettes sémantiques pour le classement des verbes) ou bien où l'usage de métatermes spécialisés s'avère incontournable (Cf. les catégories et types de noms). Il faut alors recourir à divers subterfuges pour pallier ces inconvénients : prévenir une confusion possible en indiquant typographiquement le caractère d'étiquette métalinguistique d'un terme de la langue, ou aider à appréhender les termes techniques en fournissant un maximum de définitions, d'outils (comme les tests linguistiques) et d'exemples illustratifs, ainsi que des exercices avec corrigés.

Dans tous les cas, s'engager dans ce pari et en mesurer les limites permet au chercheur un retour réflexif lucide sur sa propre pratique.

---

### Références bibliographiques

- Cavalla, C. (2016). Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE (Synthèse HDR.). En ligne : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/tel-01468588/document>
- Cavalla, C. (2019). Une entrée lexicale spécifique : les collocations, in Perassi, M L, Tapia Kwiecien, M. (eds.), *Palabras como puentes : estudios lexicológicos, lexicográficos, y terminológicos desde el Cono Sur*, Buena Vista Editora, 58-67.
- Fuchs, C., Garnier, S. (2020). *Lexique raisonné du français académique. Tome 1 : Les collocations verbo-nominales (commencement, continuation et fin de l'existence)*. Ophrys.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183.
- Jacques, M-P., Tutin, A. (eds.). (2018). *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*. ISTE Editions.
- Luste-Chaâ, O. (2010). L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE. *Pratiques*, 145-146, 197-210.
- Tutin, A. (2007). Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques. *Revue de linguistique appliquée*, vol XII, 5-14.

## Annexes

## Annexe 1. Liste des 52 constructions verbales étudiées

<i>Qqch se dégage</i>	<i>Qqch demeure</i>	<i>Qqch se perd</i>
<i>Qqch se fait jour</i>	<i>Qqch subsiste</i>	<i>Qqch tombe dans l'oubli</i>
<i>Qqch se dessine</i>	<i>Qqch survit</i>	<i>Qqch se dissipe</i>
<i>Qqch se profile</i>	<i>Qqch se perpétue</i>	<i>Qqch s'efface</i>
<i>Qqch voit le jour</i>	<i>Qqch se conserve</i>	<i>Qqch dépérit</i>
<i>Qqch prend naissance</i>	<i>Qqch se maintient</i>	<i>Qqch s'éteint</i>
<i>Qqch prend corps</i>	<i>Qqch perdure</i>	<i>Qqch s'effrite</i>
<i>Qqch prend forme</i>	<i>Qqch persiste</i>	<i>Qqch se désagrège</i>
<i>Qqch s'amorce</i>	<i>Qqch se poursuit</i>	<i>Qqch touche à sa fin</i>
<i>Qqch démarre</i>	<i>Qqch se prolonge</i>	<i>Qqch prend fin</i>
<i>Instaurer qqch</i>	<i>Perpétuer qqch</i>	<i>Éliminer qqch</i>
<i>Instituer qqch</i>	<i>Pérenniser qqch</i>	<i>Supprimer qqch</i>
<i>Esquisser qqch</i>	<i>Conserver qqch</i>	<i>Éradiquer qqch</i>
<i>Ébaucher qqch</i>	<i>Maintenir qqch</i>	<i>Anéantir qqch</i>
<i>Engendrer qqch</i>	<i>Poursuivre qqch</i>	<i>Abroger qqch</i>
<i>Enfanter qqch</i>	<i>Prolonger qqch</i>	<i>Abolir qqch</i>
<i>Jeter les bases de qqch</i>		<i>Mettre fin à qqch</i>
<i>Fonder qqch</i>		<i>Mettre un terme à qqch</i>

## Annexe 2. Exemple de fiche individuelle de construction

Quelque chose **PREND FORME**  
= Quelque chose **se forme en se structurant** (1)

- (1) Le mouvement ouvrier ne se satisfait pas de voir les Jeux olympiques de 1936 annexés par les nazis. On se mobilise en France, en Belgique, au Danemark, en Suisse... Ainsi *prend forme l'idée de Jeux alternatifs*.



**CE QUI** prend forme  
= un **objet**  
**embryonnaire quant à sa cohésion**

(unité des parties, qui donne *forme* à l'ensemble)

• un **objet intellectuel** :

- (de type 'idéel') : *idée, théorie, doctrine, pensée, ...* (1) (2)
- (de type 'produit de l'esprit') : *œuvre, projet, ...* (3)

• un **objet social** ou **institutionnel** :

- (de type 'mode d'organisation sociale ou politique') : *gouvernement, système, régime, ...* (4)
- (de type 'mouvement artistique, social ou politique') : *mouvement, courant, ...* (5)

- (2) *Le principe de causalité prend forme* en fonction de la façon dont on se représente le passage du désordre à l'ordre, du chaos primordial au monde partiellement ordonné dans lequel nous vivons.

- (3) *Le projet d'union bancaire de la zone euro*, lancé à la fin de 2012, commence à **prendre forme** en 2013. Son but est de mettre un terme au morcellement par pays du secteur bancaire.

- (4) Après la signature de l'armistice le 20 janvier 1945 à Moscou, et à mesure que les troupes allemandes sont chassées du territoire hongrois, *le gouvernement provisoire* désigné par le Parlement transitoire (impulsé par les communistes moscovites) commence à **prendre forme**.

- (5) *Un vaste mouvement populaire prend forme* en octobre 1956 en Hongrie. De grandes manifestations s'organisent, les travailleurs créent des conseils ouvriers et prennent la direction des usines.

## Annexe 3. Exemple de fiche comparative de constructions

<b>Qqch PREND CORPS ou Qqch PREND FORME ?</b>
---

## Point de vue sur le Nom selon le Verbe :

*Ce qui prend corps est vu comme **embryonnaire quant à sa substance***

*Ce qui prend forme est vu comme **embryonnaire quant à sa cohésion***

<b>Catégorie de N</b>	<b>Type de N</b>	<b><i>prendre corps</i></b> (exemples)	<b><i>prendre forme</i></b> (exemples)
<b>Objet intellectuel</b>	'idéal'	<i>idée</i> (1a)	<i>idées</i> (1b)
	'produit de l'esprit'	<i>projet</i> (2a)	<i>projet</i> (2b)
<b>Objet social ou institutionnel</b>	'mode d'organisation sociale ou politique'	<i>système</i> (3a)	<i>système</i> (3b)
	'mouvement artistique, social ou politique'	<i>mouvement</i> (4a)	<i>mouvement</i> (4b)
<b>État</b>	'disposition d'esprit tournée vers un but'	<i>espérances</i> (5)	∅
<b>Processus</b>		∅	∅
<b>Période de temps</b>		∅	∅

## Compatibilité entre Type de Nom et Verbe

## Rappel

∅ : verbe incompatible avec cette catégorie de noms

**Exemple 1** : *idée(s)* (objet de type 'idéal') ↗ *prendre corps / prendre forme*

En (1a), il est question d'une idée, vue quant à sa *substance* ; en (1b), d'idées, vues quant à leur *cohésion* :

1a. Cuvier remarque qu'au cours des temps géologiques, des destructions brutales – des catastrophes –, résultats probables de cataclysmes, sont suivies de « productions » de nouvelles espèces. Ainsi **prend corps l'idée de catastrophisme et de révolution à la surface du globe**, concept qui sera repris par plusieurs de ses successeurs, dont le plus important sera sans doute Alcide d'Orbigny (1802-1857).

[l'idée de catastrophisme et de révolution à la surface du globe se constitue en un véritable concept scientifique à la suite des remarques de Cuvier sur les productions de nouvelles espèces consécutives à des destructions brutales]

1b. Papini joue un rôle important dans la diffusion *des idées bellicistes et impérialistes qui prenaient forme* au moment de l'entrée en guerre de l'Italie.

[les idées favorables à la guerre et à l'impérialisme, qui étaient en train de se constituer au moment de l'entrée en guerre de l'Italie, s'articulaient entre elles pour constituer une idéologie]

**Exemple 2** : *projet* (objet de type 'produit de l'esprit') ↗ *prendre corps / prendre forme*

En (2a), il est question d'un projet politique, vu sous l'angle de son contenu *substantiel* ; en (2b), d'un projet scientifique, vu sous l'angle de sa *structuration* interne :

2a. *Le projet d'union monétaire avait* enfin **pris corps** au printemps 1998 avec la désignation de onze pays de l'Union satisfaisant les conditions de convergence monétaire et financière définies à Maastricht sept ans plus tôt, avec la fixation des taux de conversion des monnaies en euro et avec la nomination des dirigeants de la Banque centrale européenne.

[le projet d'union monétaire était enfin devenu consistant en 1998 grâce à trois mesures : désignation..., fixation..., nomination...]

2b. Depuis la 'Critique historique' de Bernheim, en 1889, jusqu'au livre de Vansina, paru en 1961, **prend forme un projet** qui énonce ses objectifs en deux points : le premier consiste à souligner que les sociétés traditionnelles ne vivent pas seulement dans le changement, dans le devenir, mais que leur pensée dominante, qui est la tradition, est un savoir sur le passé. Le deuxième point revient à préciser que l'anthropologue fait de cette tradition l'objet de son enquête.

[le projet en question s'articule autour d'objectifs regroupés en deux points]

**Exemple 3** : *système* (objet de type 'mode d'organisation sociale ou politique') ↗ *prendre corps / prendre forme*

En (3a), il est question d'un système économique, vu sous l'angle de son contenu *substantiel* ; en (3b), d'un système politique, vu sous l'angle de sa *cohésion* :

3a. On peut reprocher à l'expression de « mondialisation » de donner l'image d'un monde uni alors que les inégalités, les rapports de domination et d'exploitation ainsi que les spécificités

culturelles ont plus tendance à se recomposer qu'à disparaître. D'autres mots existent. Immanuel Wallerstein préfère, par exemple, parler, en s'inspirant de Fernand Braudel, d'un « système-monde », qui **prend corps** au XVI<sup>e</sup> siècle.

[le « système-monde », selon l'expression de Wallerstein, prend consistance au XVI<sup>e</sup> siècle]

- 3b. Lorsque **prend forme**, en 1867, *le système confédératif canadien*, une ère nouvelle débute pour la région laurentienne, qui apparaît vite comme étant celle de la production de biens de consommation, tandis que la région ontarienne des Grands Lacs, plus tard peuplée mais plus tôt industrialisée, s'impose comme productrice de biens d'équipement.

[le système canadien qui se constitue en 1867 s'organise sous la forme d'une confédération]

**Exemple 4** : *mouvement* (de type 'mouvement artistique, social ou politique') ↪ *prendre corps / prendre forme*

En (4a), il est question d'un mouvement politique, vu quant à sa *substance* ; en (4b), d'un mouvement protestataire de boycottage, vu quant à sa *cohésion* :

- 4a. Peu à peu, alors que les critiques sociales fusent de partout contre le régime despotique du chah Qajar et que **prend corps le mouvement constitutionnaliste**, une génération de poètes enflammés chante la patrie, le désir de liberté et de justice, prône un nouveau type de société où l'égalité des sexes, l'éducation et la science prennent une importance capitale.

[le mouvement constitutionnaliste en Iran se constitue en se nourrissant des revendications en faveur de changements institutionnels et de nouvelles formes d'expression]

- 4b. Alors qu'un *mouvement de boycottage des Jeux de Berlin, initié aux États-Unis*, commençait à **prendre forme**, Baillet-Latour souhaitait le briser dans l'œuf. Il y parvint. Le régime nazi fut le grand triomphateur des Jeux de 1936.

[un mouvement en vue d'empêcher la tenue des Jeux olympiques à Berlin s'organisait de façon concertée dans plusieurs pays]

**Exemple 5** : *espérances* (état de type 'disposition d'esprit tournée vers un but') ↪ *prendre corps*

En (5), il est question d'*espérances*, vues quant à leur *consistance* :

5. Plus Coleridge s'enfonce dans ses hantises, plus il tente de penser la vie. Il rêve d'une logosophie qui opérerait la réconciliation entre philosophie et religion, *espérances qui* ne devaient jamais **prendre corps**.

[les espérances de Coleridge sont restées à l'état de rêve, elles ne se sont jamais concrétisées en une « logosophie »]

**Q** [*prendre forme* serait impossible ; ce verbe est incompatible avec un nom d'état de type 'disposition d'esprit tournée vers un but' : les états ressentis par un sujet sont vus comme des états *homogènes* et non comme une structure constituée de parties distinctes]

## Annexe 4. Extrait du Glossaire des termes référant au classement des noms

**État** : catégorie de noms désignant la manière d'être de qqch, de qqn, ou d'un groupement humain ; c'est qqch de statique (non dynamique), mais inscrit dans la durée.

Un nom d'état est compatible avec des verbes statifs (comme les auxiliaires *être* et *avoir* ou la construction *il y avoir*).

Les différents types de noms d'état peuvent renvoyer, selon les cas, à un état de choses (une situation conflictuelle, dangereuse, problématique, ...), à un état subjectif ressenti (un sentiment, une disposition d'esprit, une impression, ...), à un état subi (contrainte, maux, ...), à un rapport entre humains (relation, accord, ...), à une propriété intrinsèque de qqn ou de qqch, ou encore à l'existence même (la vie en soi).

**Objet intellectuel** : catégorie de noms désignant un élément abstrait résultant d'une conceptualisation ; c'est qqch de statique (non dynamique), susceptible d'être situé dans l'univers des idées.

Un nom d'objet intellectuel est compatible avec des verbes d'activité intellectuelle (comme *concevoir*, *imaginer*, *élaborer*, *développer*, *représenter*, ...) ainsi qu'avec des verbes et des adjectifs évaluatifs (comme *juger*, *estimer*, *évaluer*, ... ; (*N être*) *intéressant*, *juste*, *vrai*, *faux*, *erroné*, *trompeur*, *difficile* à *admettre*, ...).

Les différents types de noms d'objet intellectuel peuvent renvoyer, selon les cas, à une production ou un type de production intellectuelle (produit de l'esprit, type artistique, ...), à un secteur scientifique (domaine, discipline, ...), à une représentation mentale (croyance, illusion, ...), à une évaluation qualitative de qqch (obstacle, rival, ...), à une évaluation quantitative de qqch (mesure, niveau, ...), à un élément de représentation de qqch (tracé, forme, ...), à qqch qui participe d'un tout (restes, issue, ...), ou encore à une différence entre deux choses.

**Objet social ou institutionnel** : catégorie de noms désignant un élément abstrait résultant des activités collectives des humains ; c'est qqch de statique (non dynamique), susceptible d'être situé dans l'univers d'une collectivité ou des institutions réglementées.

Un nom d'objet social ou institutionnel est compatible avec des expressions renvoyant à un mode de fonctionnement (comme *fonctionner conformément à*, *sur le mode de*), ainsi qu'avec des verbes et des adjectifs relationnels (comme *appartenir à*, *être membre de*, *être à la tête de* ; *villageois*, *parlementaire*, *chrétien*, ...).

Les différents types de noms d'objet social ou institutionnel peuvent renvoyer, selon les cas, à un courant collectif (mouvement artistique, mouvement d'opposition, ...), à un objet résultant d'une pratique collective ou institutionnalisée, à une réglementation (règle, disposition législative, ...), à une unité organisée collectivement (organisme, établissement, ...), à un mode d'organisation ou de fonctionnement collectif, à un rassemblement d'animés (lieu de regroupement, espèce, ...), à un élément valorisé par une collectivité (empreinte mémorielle, nom de qqn ou d'un site réputé, ...), ou encore à une possession immatérielle (avantage acquis, emploi, ...).

**Période de temps** : catégorie de noms désignant un espace temporel entre deux limites (le début et la fin), qui s'écoule par rapport à un phénomène (processus ou état) inscrit dans le temps.

Un nom de période de temps est compatible avec les circonstants de durée (*pendant*, *durant*, *courant*).

Les différents types de noms de période de temps peuvent renvoyer, selon les cas, à un intervalle de temps (dont la durée est spécifiée ou non) ou bien à une simple durée (spécifiée ou non).

**Processus** : catégorie de noms désignant un phénomène dynamique, qui se déroule dans le temps.

Un nom de processus est compatible, soit avec des verbes actifs impliquant un agent (comme *faire*, *conduire*, *mener*), soit avec des verbes actifs impliquant une absence d'agent (comme *se produire*, *avoir lieu*).

Les différents types de noms de processus peuvent renvoyer, selon les cas, à une action (activité, interaction verbale, ...), à qqch de programmé comme une suite d'étapes, à une élaboration (constitution d'une science ou d'une technologie, ...), à une modification (évolution, changement, ...), ou encore à un fait (évènement, affrontement, ...).

# **Enseignement/apprentissage d'éléments de linguistique générale auprès de futurs formateurs de migrants**

**Claudie PÉRET**

CY Cergy Paris Université, Paris, France

## **Mots-clés**

LINGUISTIQUE GÉNÉRALE – FORMATION DE FORMATEURS – APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS – ADULTES  
FAIBLEMENT LETTRÉS

## **Keywords**

GENERAL LINGUISTIC – TRAINING OF TRAINERS – FRENCH LEARNING – POORLY LITERATE ADULTS

## **Palabras clave**

LINGÜÍSTICA GENERAL – FORMACIÓN DE FORMADORES – APRENDIZAJE DEL FRANCÉS – ADULTOS CON BAJOS  
NIVELES DE LECTOESCRITURA

## **Résumé**

Après avoir expliqué ce qui a présidé au choix d'un enseignement de linguistique générale pour développer curiosité et connaissances à propos de langues particulières, puis au choix de quelques notions, seront présentées dans cet article les modalités de la formation qui doivent tenir compte de la diversité des cursus des étudiants qui se destinent à enseigner le français à des adultes peu lettrés. Comment mettre en œuvre la transposition didactique d'un contenu linguistique pour des acteurs de la formation ? Comment outiller les futurs formateurs pour une approche de la langue française qui tienne compte des pratiques langagières des apprenants ? Nous ferons un bref bilan qualitatif de cet enseignement après huit années de fonctionnement en nous appuyant sur les travaux remis par les étudiants d'une part et sur une enquête auprès des diplômés du master d'autre part. Cela nous permettra d'apprécier en quoi cet enseignement est un atout dans leur pratique professionnelle.

## **Abstract**

This article presents why we consider important a training in general linguistics to develop curiosity and knowledge about particular languages. What notions will be studied? How to consider the cursus of students who will become trainers for poorly literate adults. How can we implement the didactic transposition of linguistic notions? How can we give the students the tools they will need when they have to teach French, considering the skills of the learners? An overview of the effects of the training,

after eight years will be given built on the students' results and on the answers to an inquiry. So we would appreciate if this training is an asset for their professional practice.

### Resumen

Este artículo plantea el interés de prestar, en la enseñanza de la lingüística general, especial atención al desarrollo de la curiosidad y los conocimientos sobre idiomas espaciales, así como las modalidades que, durante la formación, deben tomar en consideración la diversidad de los currículos de los estudiantes que se embarcan en la enseñanza del francés a adultos con bajos niveles de lectoescritura. ¿Cómo llevar a cabo la transposición didáctica de un contenido lingüístico para todas las partes integrantes de la formación? ¿Cómo brindar herramientas a los futuros formadores para acercarse a la enseñanza de la lengua francesa teniendo en cuenta las prácticas lingüísticas de los aprendientes? Después de un breve balance cualitativo de esta forma de enseñanza basado en ocho años de funcionamiento, en trabajos realizados por los propios estudiantes y en una encuesta a los diplomados de un máster, podremos apreciar en qué medida este tipo de enseñanza supone una ventaja para la práctica profesional de dichos estudiantes.

---

### Introduction

Le présent article rend compte de la mise en œuvre d'un enseignement de linguistique générale, proposé dans un master destiné à former de futurs formateurs pour adultes faiblement lettrés, notamment en ce qui concerne l'apprentissage du français aux non-francophones. Le master vise à professionnaliser les acteurs de l'accompagnement linguistique des migrants et, dans ce cadre, l'enseignement de linguistique générale vise plus précisément à doter les intervenants de connaissances linguistiques dans une perspective didactique pour l'apprentissage du français. Notre réflexion prend pour cadre théorique la théorie des opérations énonciatives de Culioli et nous lui empruntons sa définition de la linguistique dont l'objet est « l'activité de langage appréhendée à travers la diversité des langues naturelles (à travers la diversité des textes, oraux ou écrits) » (Culioli, 1990 : 14). Nous commencerons par expliciter le choix d'un enseignement de linguistique générale qui s'appuie sur les pratiques langagières des étudiants. Nous justifierons ensuite le choix des notions abordées dans le cours ainsi que les modalités de formation des étudiants. Nous présenterons ensuite un petit sondage mené auprès des étudiants pour apprécier la réception de cet enseignement.

## **1. Pourquoi le choix d'enseignement de linguistique générale**

La démarche pour chacun des étudiants consiste à comparer les procédés utilisés dans les langues qu'ils maîtrisent d'une part et dans celles parlées par leurs pairs d'autre part. Cette comparaison permet de prendre conscience de l'opération linguistique sous-jacente. Dans un premier temps, la démarche s'apparente à de la linguistique contrastive (Debyser, 1970). Mais il nous est apparu important que les étudiants aillent au-delà et acquièrent des notions de linguistique générale pour mettre à distance des faits de langue qu'ils auraient tendance à penser universels ou au contraire propres à une seule langue, pour repérer ce qui se cache derrière les marques linguistiques. Sommes-nous dans une démarche de linguistique comparée ? Dans une certaine mesure, mais, par rapport à la définition que cette discipline avait lors de sa naissance au XIX<sup>e</sup> siècle, lorsqu'elle cherchait à établir des liens génétiques par une approche diachronique des langues (Paveau & Sarfati, 2003), nous avons plutôt une visée de recherche des universaux. Notre démarche s'apparente plus à celle de Lancelot et Nicole (1660) qui ont dégagé des principes de grammaire générale à partir des langues qu'ils connaissaient. Nous avons donc construit un enseignement de linguistique par une approche contrastive et comparée d'un petit nombre d'exemples de langues naturelles et à partir des connaissances des étudiants.

### **1.1. Le profil des étudiants**

Le français est une langue maîtrisée par tous les étudiants mais ils n'ont pas tous construit une analyse fine du système, n'ayant pas eu, pour la plupart d'entre eux, des cours de linguistique dans leur cursus antérieur. La langue française est la langue véhiculaire dans le groupe d'étudiants et également la langue cible de l'enseignement qu'ils doivent mener. Pour la grande majorité d'entre eux, ils l'ont apprise en langue 1 et ont connu un essai de conceptualisation lors de leur scolarité en France. Certains étudiants l'ont apprise en langue vivante étrangère dans leur pays d'origine. Nous avons aussi des étudiants pour qui la langue française n'est pas la langue 1 mais a été la langue de scolarisation, la langue officielle dans leur pays d'origine. Il s'agit des étudiants des départements et territoires d'Outre-Mer français ou des étudiants venant de pays où le français, langue de l'ancien colon, est restée une langue officielle. La diversité des profils linguistiques des étudiants est un atout pour une approche

s'appuyant sur la comparaison de leurs pratiques et la mise en relation de leurs connaissances.

### **1.1.1. Hétérogénéité des publics d'apprenants**

À la diversité des profils linguistiques des étudiants répond celle des profils linguistiques de leurs apprenants. Les étudiants du master sont pour la plupart déjà en activité au sein d'organismes de formation accueillant des migrants. Les langues parlées par les apprenants ne sont pas toujours les mêmes : il y a de nombreux locuteurs de langues africaines ou asiatiques, ce qui représente un bon nombre de langues différentes. Les parcours migratoires les ont amenés à rester plus ou moins longtemps en Lybie, en Allemagne, en Suède avant d'arriver en France, ils y ont appris la ou les langues du pays et appris à se faire comprendre avec une variante de l'anglais propre au pays où ils se trouvaient, teintée d'interférences liées à leur langue repère (Lucchini, 2005). Certains ont été scolarisés dans leur pays d'origine et ont obtenu des diplômes de l'enseignement supérieur, d'autres n'ont jamais tenu un crayon. La constitution des groupes en formation doit tenir compte de cette hétérogénéité pour limiter les trop grands écarts dans la maîtrise de l'écrit ; permettre d'avoir des modèles enrôlant, d'avoir des « passeurs » qui, via une interlangue souvent propre au groupe, aideront à faire comprendre les consignes et les significations des énoncés. Il s'agit donc de compétences langagières au sens large, et non seulement de compétences linguistiques propres au français, dont les étudiants ont besoin.

### **1.1.2. Besoin de former des migrants en urgence**

Les apprenants des étudiants doivent pouvoir de façon urgente se déplacer en ville, interagir avec différents personnels des administrations ou des services sociaux. Du fait de leur parcours migratoire, la variante de l'anglais qu'ils utilisent n'est pas forcément comprise de leurs interlocuteurs en France. Ils pensent être en mesure de décliner leur identité mais se trouvent très rapidement en difficultés du fait de la différence de prononciation du nom des lettres (I/E ; E/A ; G/J ...). Il faut alors avoir recours à des papiers sur lesquels figurent les noms... papiers qu'ils sont justement en train de vouloir se procurer. Avant de pouvoir avoir droit aux formations proposées

par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration, ils sont le plus souvent accompagnés par des bénévoles. De nombreux étudiants du master ont découvert, via des associations, l'urgence de donner quelques éléments aux apprenants pour leur permettre de commencer à communiquer. La prise de conscience de leurs propres besoins est une des motivations de l'inscription au master. Certains anciens professeurs des lycées et collèges découvrent que leurs compétences professionnelles précédemment acquises ne leur sont pas toutes utiles. « Ce n'est pas le même métier » a dit une bénévole, agrégée de lettres retraitée. Elle avait quand même pour elle une très bonne connaissance du système linguistique du français.

## **1.2. Les besoins linguistiques des étudiants**

L'idée d'apprendre les langues premières des apprenants n'est pas réaliste, puisqu'il ne s'agit pas toujours des mêmes langues et qu'il y a de nombreuses langues pratiquées au sein d'un même groupe d'apprenants en formation. Nous aurions pu exiger l'apprentissage d'une autre langue, dans une famille de langue non familière de l'étudiant. Mais il aurait alors fallu intégrer dans le master un moment d'analyse du processus d'apprentissage. Tous les étudiants n'auraient pas choisi la même langue et nous aurions retrouvé la diversité des pratiques qui, de fait, est déjà dans le groupe. Nous perdons, en faisant ce choix, l'opportunité d'analyser la mise en situation d'apprentissage. Nous avons privilégié la démarche consistant à faire appel à leurs souvenirs d'apprenants. Dans le cadre de cet enseignement, il s'agit donc de repérer les opérations énonciatives communes à toutes les langues. Les étudiants ont besoin de pouvoir repérer des universaux langagiers dans les pratiques de leurs apprenants pour s'appuyer sur cette compétence déjà construite (Péret, 2021).

## **2. Choix des contenus et modalités de formation des étudiants**

### **2.1. Les savoirs ciblés**

Le choix des notions s'est fait à partir des idées reçues sur le français telles que nous avons pu les recueillir lors de la formation de bénévoles ou d'enseignants. La plus courante est que le français est une langue S-V-O. Une analyse des premiers échanges des étudiants et de quelques lignes de texte écrit met à mal cette généralité. Ce à quoi les étudiants répondent qu'il y a toujours des exceptions. Autre idée reçue.

Il y a plus de régularités que d'exceptions sinon elles ne s'appelleraient pas des exceptions. L'objectif de doter rapidement les apprenants de moyens linguistiques pour communiquer suppose de se focaliser sur les régularités. C'est d'ailleurs ce qui est préconisé pour les premières années de scolarisation. Le deuxième groupe d'idées reçues concerne la confusion entre opération énonciative et marque de l'opération. Deux exemples emblématiques souvent cités par les étudiants : la détermination et la situation des énoncés dans le temps. Les étudiants disent que les apprenants ne peuvent pas comprendre les articles parce que dans leur langue, il n'y a pas de déterminant (langues slaves par exemple). Rapidement ils trouvent les moyens qu'ont les locuteurs des langues en question pour sélectionner parmi toutes les occurrences possibles d'une notion celle qui permettrait de faire la différence entre *une voiture* et *la voiture* dans des énoncés du type « j'ai abimé la voiture » vs « j'ai abimé une voiture ». Absence de déterminant de type article, certes, mais non absence de l'opération de détermination. Concernant la situation des énoncés dans le temps, très souvent les arabophones disent qu'en arabe, il n'y a pas de futur. Cela est une conséquence de la terminologie grammaticale concernant la morphologie verbale. Les étudiants attribuent une valeur temporelle ou modale à la dénomination du tiroir verbal futur, pour reprendre l'expression due à Damourette et Pichon (1911-1940). C'est la comparaison des différents procédés pour situer un énoncé dans le futur qui permet aux étudiants de mesurer la valeur modale de ce tiroir verbal car il est couramment traduit grâce à un auxiliaire modal. Et c'est aussi l'occasion de réfléchir sur la nécessaire projection dans le futur de tout être humain (à fortiori ceux qui entreprennent un parcours migratoire). À l'occasion du travail universitaire à produire pour valider l'enseignement, les étudiants sont amenés à étudier d'autres opérations en choisissant entre modalisation, qualification, négation.

## **2.2. Méthodologie didactique**

### **2.2.1. La nécessaire transposition didactique**

Les écrits des géants de la linguistique, sur les épaules desquels le contenu scientifique du cours est construit, ne sont pas directement accessibles à des étudiants de master ayant des notions de linguistique non structurées. L'un des objectifs de l'enseignement de linguistique générale est de leur permettre de lire des

articles de revues de linguistique telles que *Faits de langue*, *Linx*, ... de leur rendre familière la consultation d'ouvrages d'introduction à la linguistique générale et à la linguistique française. Cela suppose un accompagnement dans l'apprentissage progressif d'une terminologie scientifique qui se démarque de la terminologie grammaticale traditionnelle, dans le développement d'une posture de questionnement sur les pratiques langagières, dans la prise en compte de la dimension énonciative des faits de langue étudiés avec les apprenants. Cela suppose de notre part de mettre en œuvre la transposition didactique telle qu'elle a été conceptualisée par Chevallard (1985). Au-delà de l'efficience de l'enseignement, nous visons une modélisation didactique, en espérant que les étudiants auront à cœur de penser cette transposition avec leurs apprenants. Il s'agit donc d'adapter le savoir savant nécessaire à l'exercice de formation d'adultes faiblement lettrés en français en un savoir à enseigner, de trouver les mots simples pour décrire les universaux langagiers et le système linguistique du français. Nous avons introduit des expressions comme *parler briques* et *phrase à deux pattes* qui permettent aux apprenants d'accéder rapidement au niveau trois des opérations énonciatives de Culioli, celles des représentations métalinguistiques (Culioli, 1990 : 22). Nous avons détaillé cette approche dans l'article « Apprendre le français en s'appuyant sur les acquis en langue première. Le cas des arabophones » (Péret, 2021). Les étudiants, comme leurs apprenants, accèdent aux opérations de niveau 1, comprennent qu'il ne s'agit que de la construction mentale de ce qui va être actualisé ensuite dans une langue particulière, niveau 2 des opérations énonciatives. Le parler briques permet de se faire comprendre sur le marché avec l'appui de la gestuelle mais n'est en aucun cas une production d'énoncés bien formés dans la mesure où il manque des marqueurs de détermination, de situation dans le temps, de qualification... Le parler briques n'est pas une langue dans la mesure où il ne permet pas l'expression de la complexe pensée humaine. Seule la langue, qui ne peut pas être simple, le peut, et les moyens pour rendre compte d'un contenu de pensée sont très variés. La découverte d'un autre univers de vie demande d'autres moyens linguistiques et ce n'est souvent que dans la langue liée à ce nouvel univers qu'ils sont trouvés.

### 2.2.2. Mise en scène d'énonciation

Un autre moyen pour rendre accessible la compréhension du système est de faire en sorte que chaque énoncé étudié soit situé. C'est la raison pour laquelle nous avons introduit, dès le premier cours, des énonciateurs avec lesquels les étudiants vont se familiariser. Un personnage principal, que nous avons appelé Paul, évolue dans un univers domestique et interagit avec sa compagne, Léa, ou son patron. Ainsi, concernant l'exemple de la détermination évoqué ci-dessus, il est demandé aux étudiants de choisir l'émotivité qui correspondrait à l'expression de Léa selon qu'il dit :

- (1) *j'ai abimé ta voiture*
- (2) *j'ai abimé la voiture*
- (3) *j'ai abimé une voiture*
- ...<sup>1</sup>

Des apprenants à l'aise en français peuvent imaginer la réponse de Léa.

Pour aborder la notion de complément dans le prédicat ou complément de proposition, c'est Léa qui va servir de locutrice. Elle est au téléphone avec une amie et dit « Paul range les cartons dans le grenier », avec les nécessaires éléments de mise en discours. Les étudiants doivent trouver les deux scénarios possibles. Soit Léa est tranquille pour discuter avec son amie parce que Paul est dans le grenier, soit elle est gênée par les incessants aller-retours de Paul qui passe de l'espace où sont entreposés les cartons au grenier où il va les ranger. La recherche des différents moyens de mettre en discours ces deux scénarios dans les langues connues des étudiants met en évidence les deux fonctions syntaxiques, surtout s'ils connaissent des langues à flexion nominale. Tout cela pour que les étudiants prennent conscience qu'il n'y a pas d'énoncé sans un énonciateur et ses co-énonciateurs dans une situation de communication précise... et pour qu'ils recherchent éventuellement des mises en scène pour les exemples des manuels qu'ils veulent utiliser.

La présence des personnages dans le cours, en ménageant un petit suspense sur ce qui pourrait leur arriver, relève de la dramatisation, telle qu'elle est utilisée dans les

---

<sup>1</sup> Les exemples donnés à l'écrit n'ont ni majuscule ni point car il ne s'agit pas de phrases, ni même d'énoncés oraux, puisqu'il manque les éléments d'inscription dans le discours. Une autre situation d'apprentissage consisterait à chercher les différentes façons d'introduire ces bases propositionnelles.

cultures orales pour la transmission des savoirs savants (Diagne, 2005 : 121-123). C'est l'histoire des personnages qui permet de transmettre le savoir et de le mémoriser. Par ailleurs, les personnages ont apporté un peu de vie dans un enseignement réputé rébarbatif.

### **2.2.3. Prise en compte des représentations du temps**

Les étudiants sont unanimes pour dire qu'il leur est difficile d'enseigner la façon de situer les énoncés dans le temps. Ils traduisent cela en disant que « le problème c'est la conjugaison ». Commencer par l'apprentissage des tiroirs verbaux est sans doute la pire des solutions. Cet apprentissage ne devrait arriver qu'à la fin d'une découverte des différents moyens linguistiques dont dispose la langue française dans ce domaine.

La difficulté à laquelle se heurtent les étudiants est due au fait qu'ils pensent évidente la représentation de l'axe des temps orienté horizontalement de gauche à droite. Nous avons présenté à des étudiants suivant un master comparable à celui dont il est question ici, les difficultés liées à l'apprentissage de la morphologie verbale (Péret, 2016). Les comparaisons des moyens de représenter le temps, de situer les énoncés dans le temps ainsi que la remise en question de l'apprentissage traditionnel de la conjugaison ont permis d'aborder des notions linguistiques comme l'aspect, la voix, l'auxiliaire... Mais aussi ce sont les modalités de travail des points de langue qui ont été questionnées. Doit-on suggérer aux apprenants que le moyen de trouver le verbe est de changer de temps si l'énoncé source est du type « Paul pense qu'il devrait aller ranger les cartons » ? C'est encore une fois la pertinence du corpus d'étude qui est remise en cause. Quelles sont les manipulations que les apprenants doivent s'approprier pour résoudre leurs problèmes de mise en langue ? Dans le cas de l'exemple précédent, c'est le recours au parler briques qui s'est avéré opératoire. Cette situation permet de s'interroger sur les valeurs respectives des règles et des exemple-types. L'apprentissage des règles n'est pas au service de la conscience du système linguistique.

### **3. Recherche de l'éventuelle efficience de l'enseignement de linguistique générale**

L'enseignement a déjà été mis en œuvre pendant neuf ans et nous sommes en droit de nous interroger sur son efficience. Au fil des années, les productions des étudiants pour la validation de l'enseignement et leurs réactions en fin d'année dans le questionnaire de satisfaction envoyé à tous donnent des premières indications. Nous avons également mené une enquête auprès des anciens étudiants.

#### **3.1. Réactions en fin de formation**

Les réactions en fin de formation ont, depuis le début du master, été positives, ce qui a justifié que nous reconduisions chaque année l'enseignement. Les étudiants disent que le cours leur a apporté des connaissances scientifiques et des procédures transférables dans leur pratique professionnelle. Mais il ne s'agit que d'un questionnaire de satisfaction. Un indicateur plus sûr est la qualité des études produites par les étudiants pour valider le cours. Elles nous ont permis de mesurer l'appropriation de la terminologie linguistique, la mise à distance des langues premières, la prise de conscience de la différence entre l'opération d'énonciation et le marqueur de l'opération. Cela a été très net concernant les dossiers portant sur la négation quand, en français, c'est le même terme qui permet de parler et de l'opération et du marqueur. De même, ceux qui ont étudié la modalité injonctive ont pris conscience de la pluralité des moyens de donner des ordres, ce qu'ils ont expérimenté depuis leurs premiers jours, comme destinataires des ordres puis plus tard comme donneurs d'ordre. Ils ont pu apprécier la différence entre « c'est impératif » et « c'est de l'impératif ». Les quelques pistes didactiques qu'ils proposent en fin de dossier attestent de l'appropriation d'une démarche s'appuyant sur les pratiques langagières des apprenants.

## **3.2. Enquête auprès des anciens étudiants**

### **3.2.1. Présentation de l'enquête**

Nous avons recherché les traces de cet enseignement en interrogeant les étudiants sur ce qu'a pu leur apporter le cours et ce qu'a pu leur apporter l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons ciblé six points d'observation :

- la connaissance de la langue première ;
- la capacité à apprendre une langue étrangère ;
- la connaissance et la consultation d'ouvrages de référence concernant la langue française ;
- la capacité à comprendre les difficultés des apprenants en formation linguistique ;
- la capacité à aider les apprenants dans leur apprentissage linguistique ;
- la curiosité concernant les systèmes des langues des apprenants.

Il était demandé d'attribuer une valeur de 0 à 5 (0 étant la valeur minimale) et d'ajouter éventuellement des commentaires.

### **3.2.2. Quelques résultats**

Les résultats obtenus n'ont pas de valeur scientifique et ce pour plusieurs raisons. Les étudiants qui ont répondu sont ceux qui avaient le souvenir du cours et ont accepté de nous faire part de leurs ressentis. Ce n'est pas forcément ceux qui n'ont trouvé aucun intérêt ou qui ont tout oublié. Comme nous n'avons obtenu que 16 réponses sur une cinquantaine de questionnaires envoyés, nous ne pouvons pas, de surcroît prétendre à un traitement statistique. Il ne s'agit donc que d'une collecte de témoignages.

Les items ayant obtenu un meilleur score sont les items 1 et 2, 12 étudiants sur 16 attribuant des notes de 4 ou 5 à ces items. Voici un commentaire :

*Je pense à l'exemple des temps. C'est seulement avec l'enseignement de linguistique que j'ai réalisé que ce qui me semble parfaitement naturel (et d'ailleurs toujours extrêmement difficile*

*à transmettre aux apprenants aujourd'hui) concernant le rapport aux temps qu'on a en France (utilisation du passé composé et imparfait par exemple) n'est pas universel. Chaque langue utilise différents outils pour exprimer des notions temporelles différentes. Lors de mes apprentissages scolaires, je cherchais plutôt un guide « d'équivalence » : dans ce cas en français, j'utilise cette forme verbale en anglais, mais je n'avais pas du tout pris conscience qu'on ne « dit » pas la même chose.*

Les items 3 et 6 en lien avec les compétences langagières des apprenants n'ont obtenu de bons scores que pour respectivement 9 et 8 étudiants.

*Je me suis intéressée aux systèmes des langues des apprenants en formation en leur montrant que je comprenais leurs difficultés. Ça les motivait.*

Les items 4 et 5 ciblant l'apport dans la pratique professionnelle obtiennent le même type de réponses.

*Depuis que j'ai suivi cet enseignement, je n'arrête pas de revenir dans mes cours sur le fait qu'on dit toujours quelque chose sur quelque chose. Encore aujourd'hui, j'ai dû le faire une dizaine de fois, car les stagiaires répondent ou s'expriment souvent avec un mot. J'ai l'impression que cela les aide, et pour ma part, cela m'évite de faire ce que je faisais avant, à savoir finir leur phrase à leur place.*

Ces résultats sont en cohérence avec l'objectif linguistique de l'enseignement. Pour avoir une image plus précise de l'efficacité de l'enseignement, il serait nécessaire de mener une étude auprès des propres apprenants des étudiants et de comparer avec les performances d'apprenants formés par d'autres formateurs que les étudiants ayant suivi ce cours.

### **3.3. Réactions d'autres enseignants ayant bénéficié d'une formation à la linguistique générale**

Dans la mesure où nous sommes sur de la collecte de témoignages, nous pouvons ajouter ceux de deux enseignants qui ont eu une approche du même type.

Le premier témoignage est celui d'une professeure des écoles spécialisée, enseignante en Unité Locale d'Inclusion Scolaire dans un collège. Ses élèves étaient en échec depuis le début de leur scolarité et bénéficiaient depuis peu de ce dispositif d'aide aux élèves en difficulté. Très rapidement, grâce à la transposition didactique que nous lui avons enseignée, elle a vu ses élèves écrire des textes cohérents et l'un d'eux a même dit que cela lui avait permis d'apprendre à penser (Lasseaux, 2018).

Un autre témoignage provient d'un professeur de collège dont le public est en grande difficulté.

Voici l'exemple de la production d'un élève, en réponse à la consigne d'écriture suivante « Imaginez la suite des aventures d'Ulysse après qu'il a affronté Scylla ». La production a été transcrite car le premier jet manuscrit est très difficilement lisible.

Ulysse est choqué que ses 6 compagnons viennent d'être dévorés il va attaquer le monstre qui a tué les 6 compagnons pour le venger est Scylla est elle aussi elle est choquée est aide Ulysse est Scylla rames les compagnons avec elle pour aider Ulysse à le tuer le monstre est soudain Ulysse à réussi à tuer le monstre et là un autre monstre surgit est jette Ulysse [illisible] dans un village est il se réveille sans compagnons Hercule lui dit que qui s'est passé est Ulysse lui raconte ce qui s'est passé Hercule et Ulysse vont à la recherche de Scylla est la trouva Hercule essés compagnons sont mort Ulysse à du sang partout Ulysse vas tuer le monstre en lui envoiye une ipé sur la tête est moura et Scylla renvoie Ulysse Hercule est Scylla propos à Ulysse de venir chez elle. Ulysse est parti en bateau là d'ici.

**Illustration 1.** Transcription d'un 1<sup>er</sup> jet

Le professeur a encouragé l'élève à utiliser le parler briques et la phrase à deux pattes pour avoir une vision plus nette de ce qu'ils voulaient écrire. Là aussi le résultat a été rapide et très efficace et le professeur témoigne de la fierté et la joie de l'élève qui se rend compte qu'il peut écrire.

En une vingtaine de minutes, l'élève a produit le texte suivant :

Ulysse est choqué que ses 6 compagnons viennent d'être dévorés. Ulysse va  
attaquer le monstre qui a tué les 6 compagnons. Ulysse à réussi à tuer le  
monstre. Ulysse surgit tombé dans l'eau et assommé. Hercule lui dit  
ce qui s'est passé quand il a été en mer. Ulysse lui raconte qu'il était  
à la recherche de Scylla. Scylla trahit Hercule et ses 6 compagnons d'un coup.  
Ulysse prend son bateau et part avec Hercule.

**Illustration 2.** Copie du 2<sup>e</sup> jet

Le professeur a accompagné son élève en utilisant ce que nous avons présenté en formation. Il s'agissait d'une formation pour les professeurs de français enseignant en 6<sup>e</sup>. Les contenus présentés dans cet article ont été ceux qui ont été mobilisés lors de cette formation.

## Conclusion

Nous avons vu comment une mise en abîme de la prise en compte des pratiques langagières des étudiants pour qu'ils prennent en compte celles de leurs apprenants, peut permettre aux dits apprenants de comprendre le système de la langue, le lien entre analyse et communication. Les apports de connaissances linguistiques outillent étudiants et professeurs : ils peuvent plus facilement repérer les points d'appui dans les pratiques des apprenants et peuvent continuer à se former en consultant des ouvrages spécialisés. Il nous semble important de modéliser avec les étudiants une démarche que nous souhaitons voir mise en œuvre auprès des apprenants.

## Références bibliographiques

- Arnauld, A. & Lancelot, C. (1660). *Grammaire Générale et raisonnée*. [Archive Gallica] <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50416g>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Tome 1. Ophrys.
- Damourette, J. & Pichon, E. (1911-1940). *Essai de grammaire de la langue française*. D'Artrey.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, 8, 31-61
- Diagne, M. (2005). *Critique de la raison orale. Les pratiques discursives en Afrique noire*. Karthala.
- Lasseaux, V. (2018). *La phrase à deux pattes*. Mémoire de master APRIBEP, Université de Cergy Pontoise. <https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/ressources/memoires/272-la-phrase-adeux-pattes>
- Lucchini, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence. *Enfance*, 57, 299-315
- Paveau, A.-M. & Sarfati G.-É (2003). *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*. Armand Colin, col. U.
- Péret, C. (2016). *Un frein à l'apprentissage de la morphologie verbale : la non prise en compte de la représentation du temps dans les cultures d'origine*. Communication au séminaire du laboratoire LTF de l'université de Lorraine, 30 septembre 2016. [Présentation en ligne] <https://reseaultf.atilf.fr/?cat=11>

Péret, C. (2021). Apprendre le français en s'appuyant sur les acquis en langue première. Le cas des arabophones. Scolagram.  
<https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/chapter-2/besoins-metalangagiers/item/328-acquis-L1-arabophone>

