



Actes du 2^e Colloque international du GRAC

**Descriptions linguistiques et descriptions
pédagogiques pour l'enseignement et
l'apprentissage du français**

**Publiés sous la direction de
Jean-Michel Kalmbach et Sofia Stratilaki-Klein**



**DILTEC - EA 2288, Didactique des langues,
des textes et des cultures
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
Décembre 2015**

Présentation des actes du colloque

Le groupe GRAC, créé en 2011 au sein du DILTEC (Équipe d'Accueil 2288, Didactique des langues, des textes et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3), a pour objectif d'organiser et de mener à bien des études systématiques des formes de contextualisation de la grammaire du français, conçue comme description de la langue, dans des « ouvrages de grammaire française » produits hors de France, en particulier ceux qui ont fait l'objet d'une adaptation aux besoins particuliers des utilisateurs concernés. Cette démarche cherche à identifier ces adaptations de la description dite « de référence » du français, c'est-à-dire celle des grammaires d'usage destinées à des francophones natifs, au contexte métalinguistique d'apprenants allophones. En ces sens, il s'agit de décrire et de typologiser les « écarts » existant entre les descriptions de la grammaire du français dans des ouvrages produits en France et pour les besoins des francophones et celles figurant dans les grammaires produites « localement » pour divers publics d'apprenants¹.

Après une première rencontre de chercheurs lors d'un colloque organisé à Grenade (Espagne) en avril 2013, le GRAC a tenu son deuxième colloque international à Jyväskylä (Finlande), les 22 et 23 mai 2014. Ce colloque, co-organisé par le DILTEC et l'Institut des langues modernes et classiques (*Kielten laitios*) de l'université de Jyväskylä, portait sur le thème « Descriptions linguistiques et descriptions pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage du français » et réunissait une quarantaine de chercheurs de dix pays différents. Les contributions présentées dans le présent recueil émanent directement des travaux de cette rencontre.

Au fil des recherches et des publications du GRAC², la notion de contexte ne fait que s'élargir, en dévoilant ses multiples aspects, qui ont déjà été signalés par de nombreux auteurs (voir références dans les articles présentés ici). En ce sens, l'éventail des contributions présentées dans ce recueil est représentatif de la complexité de la notion de contexte et de la force que celui-ci, sous ses différentes formes, exerce sur les contenus et les approches en matière de

¹ Le programme complet du GRAC est disponible sur le site GRAC-DILTEC :
http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/progr-grac-01-04-2011-_1361806951631.pdf (16/12/2015).

² Voir liste des publications sur le site du GRAC :
<http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp> (16/12/2015).

didactique de la grammaire. Différents niveaux d'appréhension de la grammaire sont envisagés à travers les articles, qui se sont organisés selon trois axes suivant la même progression :

1. Les trois premiers textes envisagent le contexte du point de vue historique, sur une ligne qui s'étend du XVII^e siècle à l'époque moderne : contexte de la tradition didactique chez les grammairiens espagnols et français (*Javier Suso López* et *Eugenia Fernández Fraile*) ou chez les auteurs de manuels français en Finlande au siècle dernier (*Mélanie Buchart*), ou contexte à la fois politique mais aussi avec des visées didactiques dans l'enseignement du français en Algérie française (*Gérard Vigner*).

2. Les deux contributions suivantes illustrent les contraintes, limitations et interférences du contexte éditorial et/ou matériel ; la grammaire est, là encore, confrontée à la politique, qu'il s'agisse de planification des politiques linguistiques et de pilotage des programmes de français en Roumanie (*Florinela Șerbănică*) et de leurs effets sur les connaissances des étudiants entrant à l'université, ou de la définition même de l'idée de grammaire par les plus hautes instances gouvernementales en Grande-Bretagne (*Émilie Kasazian*).

3. Le problème de la représentation et de la pratique de la grammaire chez les étudiants de l'université est également présent dans l'article suivant (*Caroline Lachet*), qui consitue une excellente transition vers les deux derniers articles. Ceux-ci présentent des exemples de descriptions contextualisées de la grammaire du français enseigné comme langue étrangère, dans le cadre linguistique complexe de Chypre (*Fryni Kakoyianni-Doa* et *Monique Monville-Burston*) et dans le contexte slavophone (*Cécile Bruley* et *Branislav Meszaros*).

Toutes ces contributions fournissent un éclairage très diversifié sur les descriptions linguistiques et pédagogiques de l'enseignement/apprentissage du français. Elles ont comme point commun de souligner la complexité de la notion même de contexte et la multiplicité des facteurs à prendre en compte dans la recherche sur les contextualisations de la grammaire du français.

Les textes constitutifs des actes du 2^e colloque international du GRAC sont publiés sous la responsabilité de leurs auteurs.

Jyväskylä – Paris, le 16 décembre 2015

Jean-Michel Kalmbach

Sofia Stratilaki-Klein

Liste des publications par auteur

Présentation des actes du colloque	2
Liste des publications par auteur	4
<i>Javier Suso López et Eugenia Fernández Fraile</i>	
Les « manières de parler français » : objet de la lexicologie ou de la grammaire ? Quelques réponses de la part des grammaires de français destinées à des hispanophones (XVII ^e -XVIII ^e siècles).....	5
<i>Gérard Vigner</i>	
Un exemple de contextualisation d'une grammaire scolaire du français dans le cadre d'un programme à destination des enfants indigènes d'Algérie (1890).....	20
<i>Mélanie Buchart</i>	
Le discours grammatical des manuels de FLE en Finlande : contextualisation historique et didactique	37
<i>Florinela Șerbănică</i>	
Les termes aux acceptions multiples dans les descriptions syntaxiques : un défi de la didactique du FLE en Roumanie.....	47
<i>Émilie Kasazian</i>	
La grammaire dans le curriculum national anglais	60
<i>Caroline Lachet</i>	
Pratiques et représentations grammaticales des étudiants à l'université.....	70
<i>Fryni Kakoyianni-Doa et Monique Monville-Burston</i>	
Contextualisation grammaticale en milieu plurilingue : le cas du français langue étrangère à Chypre	82
<i>Cécile Bruley et Branislav Meszaros</i>	
Descriptions linguistiques et descriptions pédagogiques : le cas des articles en français – contextualisation du discours grammatical en contexte slavophone.....	95

Les « manières de parler français » : objet de la lexicologie ou de la grammaire ? Quelques réponses de la part des grammaires de français destinées à des hispanophones (XVII^e-XVIII^e siècles)

Javier Suso López

Université de Grenade (Espagne)

Eugenia Fernández Fraile

Université de Grenade (Espagne)

Introduction

Disons tout d'abord que par « manières de parler français »³, ou pour reprendre l'expression espagnole utilisée par J. Núñez dans sa grammaire de 1728, « *modos de hablar más particulares y freqüentes de la Lengua Francesa* », nous désignons les combinaisons de mots (deux ou plusieurs) :

- possédant un haut degré de fixation dans le temps (du type : *une femme âgée de cent ans*) ;
- dont la structure relève parfois de l'« anomalie » grammaticale, d'ordre morphosyntaxique, comme dans le cas de « *donne-moi du pain* » (COD précédé de la préposition *de*) ; phonétique : « *y a-t-il un médecin parmi les passagers ?* » (présence d'un « t » euphonique, en réalité, le reste de l'ancienne consonne finale du verbe *habet* → *at*) ; ou syntaxique : *je le lui ai donné* (pronom COD précédant le pronom COI, construction qui s'oppose à la combinaison habituelle COI+COD : *je te l'ai donné, vous me l'avez donné, etc.*)⁴ ;
- qui apparaissent particulièrement lors d'une description contrastive ou d'une mise en parallèle entre le français et une deuxième langue : ainsi, le français utilise le détermi-

³ Expression qu'on trouve déjà chez R. Estienne (*Traicté de la grammaire Françoisse*, 1569).

⁴ Il faut souligner que ces trois exemples d'« anomalies » grammaticales le sont d'un point de vue « exolingue » ou « contrastif » espagnol-français, c'est-à-dire, pour un apprenant qui n'a pas été scolarisé dans la grammaire française et ne possède donc pas les codes d'interprétation traditionnels de ces phénomènes, qui réduisent ces « anomalies » à de simples particularités grammaticales du français, totalement acceptées et intégrées dans la « norme ».

nant devant les noms de pays (*le Pérou, le Mexique, etc.*), ce qui n'est pas le cas en espagnol.

Relèvent ainsi de notre intérêt de façon particulière les combinaisons de mots du français qui n'ont pas une correspondance avec les manières de parler spécifiques de l'espagnol. Par exemple, *le mois de janvier* (qui constitue une anomalie syntaxique, la préposition *de* ne remplissant aucune fonction) n'aurait aucun intérêt, puisqu'en espagnol on dit de même *el mes de enero*. Évidemment, ces combinaisons seront différentes dans le cas d'étudiants ayant une autre langue maternelle.

Pour des raisons d'espace, nous nous sommes limités à quatre ouvrages grammaticaux des XVII^e et XVIII^e siècles édités en Espagne : Billet (²1688), Núñez (1728), Chantreau (1781) et Capmany (1776).

En ce qui concerne la terminologie, nous trouvons les expressions suivantes :

- les « manières de parler français » (Billet, ²1688) ;
- les « *modos de hablar más particulares y frecuentes de la Lengua Francesa* » (Núñez, 1728 ; Billet, ²1688) ;
- les « formules, ou manières de parler ordinaires parmi les Espagnols » (Torre y Ocón, 1728 : 346-360). Le cinquième chapitre de la *Grammaire espagnole* reprend la longue tradition inaugurée par les *Manières de Langage* : traitements, salutations, visites, pour prendre congé, compliments, remerciements, lettres... ;
- les « *expresiones* », « *modos de unir y trabar las voces y frases* », « *ese género de expresiones* », tels que : « *hay del que, á pique de, así como así, estando para, habiendo de, faltó poco por, aún por eso, no sea que, no hay como como, por más que, si no fuera por mí, si yo fuera que usted y otros semejantes* » (Núñez, 1769 [1728]: 243) ;
- les « *verbos que con el nombre forman una especie de expresión idéntica* » (ou expressions lexicalisées), telles que *avoir faim, soif, envie, honte, froid, chaud, besoin...*, etc. (Chantreau, 1781 : 245-247) ;
- les « *frases familiares para romper a hablar en francés* » (Chantreau, 1781 : Suplemento, 53-99) ;
- les « *idiotismos* », les « *perífrasis* », les « *frases, y locuciones de estilo popular* » (Capmany, 1776)...

On utilise également dès le XVII^e siècle le terme de « phraséologie »⁵ pour indiquer divers types de recueils qui regroupaient des manières de parler, des phrases familières, des idiotismes, etc.

La Gramática francesa de J. P. Billet (2^e1688, 3^e1708)

Billet possède une longue expérience dans l'enseignement du français à la cour espagnole (longue de vingt-trois ans, comme il l'indique lui-même : « *y todos los cortesanos debidamente agradecidos a este beneficio, deben estar agradecidos, como he insinuado, darle repetidas gracias* », 3^e1708 : 6), et il reflète cette expérience dans son texte. Sa grammaire est divisée en trois parties ou chapitres : les rudiments, avec des observations sur les parties du discours ; un traité sur la construction de la phrase (*oración*) ; un art poétique...

Tout au long de sa description grammaticale, Billet met en relief les divergences dans la construction (ou la non-conformité) entre le français et l'espagnol ; par exemple, celles-ci :

No existencia del artículo neutro (2^e1688: 21): sino existencia de dos géneros, como en español e italiano.

[Adviertase también, que lo que se explica en] romance por el presente segundo, y la partícula condicional, quando, se declara en nuestro Idioma con este mismo futuro: v.g. yo escribirè quando yo pueda, *j'ecriray quand je pouray*, quando V.m. venga se lo llevará, *quand vous viendrez vos l'emporterez*, &c.

El segundo modo de usar el futuro condicional de el romance, se explica en nuestro Idioma con la misma partícula, si; pero con el presente primero de el indicativo: v.g. si yo pudiere, yo harè lo que V.m. me manda, *si je puis, ie ferois ce que vous me commandés*, saldremos si el tiempo fuere bueno; *nous sortirons si le temps est bon*, en que tenemos conformidad con la lengua Castellana, que usa también el mismo presente, con la dicha partícula, en lugar de este futuro, que no tenemos en nuestro idioma

De el Imperativo

Nunca usamos en nuestro Idioma el optativo el lugar de el imperativo, como en romance, y sea sin negación, ò con ella, siempre nos valemos de el imperativo: v.g. *faites*, haga V.M., *n'allez pas*, no vaya V.M., &c.

De vous, en lugar de V.m. ò Vs.ms

Primero que concluya este tratado de las oraciones, no puedo dejar de decir, que en nuestro Idioma usamos la segunda persona plural *vous*, en lugar de la tercera singular, ó plural, que usan en romance, si bien juzgo no necesitará mucho el curioso de esta observación, siendo

⁵ Dans son acception actuelle, « ensemble des tournures typiques d'une langue, soit par leur fréquence, soit par leur caractère idiomatique ». Selon le *Trésor de la Langue Française*, le terme est attesté depuis 1678 en tant que « recueil de phrases fait pour l'enseignement des langues » (L. Du Cloux, *Vocabulaire françois avec phraséologie*, in Quémada, *Les Dict. du fr. mod.*). <http://cnrtl.fr/definition/phras%C3%A9ologie> (15/12/2015).

como imposible el que dexa de hazerla, à vista de las muchas oraciones que hemos dado por exemplos (1708 : 132)

La répétition en français de la « sílaba » que : *ce n'est qu'à vous seul que vous devez en attribuer la faute [...] qu'est ce que vous avés fait* : por *qu'avés vous fait* ? Que ha hecho V.m. *qui est ce qui est là* ? por *qui est là* ? quien està aí (²1688 : 167-168).

Les temps des verbes

Aquí tropezará el curioso, si no està con mucho cuidado, porque en la lengua castellana, se equivoca el uso de estos tiempos y se dize igualmente, *dí, ò he dado oy, hize, ò he hecho esta mañana* (Billet ²1688 : 105). [Ce sont les Espagnols qui emploient mal ces temps-là, puisqu'ils confondent le passé composé et le passé simple et les utilisent indistinctement]

Billet expose ainsi dans le traité grammatical proprement dit de nombreux usages du français qui ne maintiennent pas une correspondance exacte entre le français et l'espagnol. Il incorpore en outre dans le deuxième chapitre un traité destiné expressément aux « *modos de hablar* » (intitulé *Paralelo*), qu'il présente sous forme bilingue, consécutivement : une première partie, où les « *modos de hablar* » espagnols sont classés par ordre alphabétique (pour mieux les retrouver) avec leur correspondance en français ; la deuxième partie, à l'inverse, à partir du classement alphabétique en français :

Introduccion al Paralelo. fol. 169
Paralelo de la Eloquencia Española, y Francesa, ò
*su conformidad en los modos de hablar, así se-
lectos, como vulgares. Primera parte. fol. 173*
Parallele de l'éloquence Françoisse, et Espagnole, ou
la conformité des deux langues, dans les manières
de parler tant choisies que vulgaires.
Seconde Partie. fol. 211

Et il s'excuse de la brièveté de ce *Paralelo* (qu'il qualifie de « *compendio* », ou bref exposé), puisque le rapport des très nombreuses manières de parler ferait déborder les limites d'une grammaire (²1688 : 168).

Billet se pose ainsi la question de savoir si les « manières de parler » appartiennent bel et bien à la grammaire, ou sont, par contre, l'affaire de la « lexicologie » (dictionnaires / trésors). Il penche pour une décision éclectique : il incorpore de nombreuses questions dans le corps grammatical lui-même ; il ouvre un volet nouveau : le recueil de « *modos de hablar* » contrastif, intégré à l'ouvrage grammatical, mais constituant une partie spécifique. En tout cas, la connaissance de ces manières de parler est considérée comme nécessaire pour parler la langue française avec pureté et propriété, comme il le souligne dans l'Introduction au *Paralelo de la*

eloquencia Española, y Francesa : « *La dificultad que ay en aprender las lenguas, consistiendo mucho menos en la diferencia de sus voces, que en algunos modos de hablar, que son particulares de cada una* » (2^e1688 : 169).

Pour se faire une idée de ce catalogue des expressions ou locutions particulières de chaque langue, voici deux extraits :

Billet, 2^e1688: 191

hazer à dos manos, *	prendre à deux mains.
item, comer à dos carrillos.	
* hazer la vista gorda.	faire semblant de ne pas voir.
hazer las honras de vn difunto.	faire le sermice d'un mort.
* hallar horma de su çapato.	trouuer vne chaussure à son pied. *† (se.
hazer gala de algo.	faire vanité de quelque cho.
hazerse fordo.	faire la sourde oreille.
hazer bolas.	faire l'ecolle buissonniere.
hazerse sonço.	faire l'alleman.
* hazer vna Cruz en el agua, ite, * hazer vna raya en la pared.	faire la croix à la cheminde. *†

Billet 2^e1688: 238

<i>faire des auances.</i>	declararse primero, no aguardar à q̄ rueguẽ.
* <i>faire des rodomontades.</i>	* echar roncas.
<i>faire semblant.</i>	fingir.
<i>faire l'amoureux.</i>	fingirse enamorado.
<i>faire l'amour.</i>	galantear.
<i>faire état.</i>	hazer cuenta.
<i>faire de necessité vertu. †</i>	hazer de tripas coracon. †
<i>faire bonne mine.</i>	hazer buen semblante.
<i>faire bon visage.</i>	mostrar buena cara.
<i>faire des siennes.</i>	hazer de las luyas.
<i>faire de son pis. †</i>	hazer vno lo peor que puede.
†* <i>faire ses jours gras.</i>	hazer su Agosto.
<i>faire le grand, item, trancher du grand.</i>	hazer papel de Grande.
<i>faire cession, item, porter le bonnet verd. †</i>	hazer dexacion de bienes.
<i>faire brèche.</i>	abrir portillo.
<i>faire bien son compte.</i>	irle bien à vno.
<i>faire des armes.</i>	jugar la espada negra.

La Gramática de la lengua francesa de J. Nuñez (1728)

La *Gramática de la lengua francesa* du père jésuite J. Nuñez (1769 [1728]), offre une présentation de la grammaire canonique (en trois parties : prononciation, parties du discours, syntaxe / usage des parties du discours), tout en créant une section nouvelle : « *un Índice Alfabético de ciertas expresiones de la lengua francesa* », dont la construction ne correspond pas entre l'espagnol et le français. Sa grammaire est ainsi divisée en trois parties :

... en la primera pongo reglas para pronunciar y escribir perfectamente el Francés: en la segunda, las partes de la Oración consecutivas por el orden que suelen ponerse en la Gramática Latina: y en la tercera explico el uso de ellas con exemplos que pongan a la vista su práctica. Añado luego un Índice Alfabético de ciertas expresiones de la lengua francesa, que sirven para unir frases, y cuya construcción no corresponde a la castellana (AL LECTOR).

On aurait pu s'attendre à ce que J. Núñez prenne comme modèle la *Grammaire française sur un plan nouveau* (1709), composée par Cl. Buffier, père jésuite également : chez celui-ci, le fait d'adresser la grammaire aux étrangers n'était pas suivi d'une quelconque volonté contrastive, et il garde toujours une vision « intralinguale » (cf. Lépinette, 2002 : 39). L'approche grammaticale de J. Núñez reste traditionnelle dans la composition : il refuse le « plan nouveau » et adopte la présentation canonique des grammaires latines éditées en Espagne (qui constitue la tradition grammaticale de l'espagnol également, cf. Nebrija, 1492 ou Jiménez Patón, 1614). Son innovation, comme dans le cas de Billet, consiste plutôt à introduire une vision contrastive dans la sélection des faits à décrire : il juge ainsi superflu, dans la troisième partie (« *Del uso y práctica de las partes de la oración* », ou syntaxe), de consigner toutes les constructions possibles du français, et ne choisit que celles où les deux langues divergent :

[...] del uso y práctica de las partes de la oración: ahora hemos de tratar de la construcción y uso de esas partes unidas entre sí, en orden a componer el lenguaje Francés; y advierto, que no pondré aquí más, que las construcciones, en las que el francés se aparta del Castellano, porque aquellas que ambas lenguas conviven es ocioso expresarlas... (1769 : 151).

Pour le dire en termes actuels, le critère de sélection du matériel linguistique dans la grammaire de J. Núñez est le degré de différence de la langue cible par rapport à la langue de départ des apprenants. Et, en conséquence, il est totalement inutile de consigner (« *es ocioso expresarlas* ») les constructions où le français ne s'éloigne pas de l'espagnol :

si esa colocación y orden es el mismo, que el de la construcción francesa, guardando el orden y colocación del Castellano, hablará bien Francés, v.g. si yo quiero decir en Francés, *él tiene más de veinte años*, naturalmente imitaré esta construcción, y diré: *il a plus de vingt ans*, y diré bien; y así el principiante siga siempre el uso y orden de su construcción Castellana, mientras aquí no halle regla en contrario (1769 [1728] : 151-152).

Comme dans le cas de Billet, la solution donnée par Núñez aux divergences de la syntaxe français-espagnol comprend deux décisions. D'une part, il expose dans la troisième partie de la grammaire tout ce qui concerne les particularités du français quant à l'usage et à la pratique des parties du discours, accompagnées d'exemples « *que pongan á la vista su práctica* » (*Al lector*). Il suit en cela la tradition de Palsgrave, Maupas, Chifflet et Buffier. Cette décision entraîne donc un nouvel effort de grammaticalisation des « manières de parler ».

Il consigne ainsi toute une série de disparités entre le français et l'espagnol, dans les questions concernant l'ordre et l'usage des mots, qui sont présentées selon l'ordre des parties du discours. L'apprenant a eu donc déjà l'occasion de reconnaître les formes (en tant que parties du

discours, lors de la seconde partie de la grammaire), donc de les reconnaître dans un texte français. Ainsi :

**PROPOSICIONES , QUE RIGEN
al acusativo.**

159 *A (Madrid) à Madrid , ò en Madrid ; à (la campagne) al campo , ò en el campo ; à (la main) en la mano ; en (France) à Francia , ò en Francia ; après (Pâques) despues de Pasqua ; après (dîné) despues de comer ; après (jôupé) despues de cenar ; à travers (le corps) por el cuerpo , ò por en medio del cuerpo ; avant (luy) antes de èl , ò antes que èl ; avant (le mois de Mai) antes del mes de Mayo ; devant (le Roy) delante del Rey ; derriere (l' Eglise) detrás , ò à espaldas de la Iglesia ; attendant (le Palais) junto à Palacio ; vers (le Nord) àcia el Norte ; chez (le President) en casa del Presidente ; chez (may) chez (vous) chez (lui) en mi casa , en tu casa , en su casa , &c.*

Dés

(Núñez, 1769 [1728] : 143)

D'autre part, il compose un nouveau traité, intitulé « *Índice alfabético de los modos de hablar más particulares y frecuentes de la lengua francesa* ». Disons en passant qu'il évite aussi toute référence à la problématique du style ou du goût, comme Billet l'avait fait, en rejetant ainsi cette voie...

Pourquoi Núñez (tout comme Billet) situe-t-il une série de manières de parler en dehors de la grammaire, sous forme de recueil de « *modos de hablar* » (*Índice alfabético*) ? Il indique que beaucoup de manières de parler, qui constituent « *una de las dificultades de las lenguas (y no sé si diga la mayor)* » (Núñez, 1769 : 243), devraient se trouver dans les dictionnaires et/ou les trésors bilingues espagnol-français, mais que ceux-ci ne les reprennent pas habituellement : les dictionnaires étaient généralement conçus pour la « traduction » des textes étrangers vers l'espagnol. Il comble ainsi ce vide, et expose dans son *Índice alfabético* « *ciertas expresiones y modos de unir y travar las voces y frases, las quales no se hallan ordinariamente en los Diccionarios* » (*ibid.*) ; il ne veut pas cependant une liste interminable de « *frases* » (« *que eso fuera hacer un Calepino* »), mais un catalogue de « *modos de hablar* » (de « *phrases incomplètes* », comme les nomme Buffier).

On pourrait soutenir ainsi que la présence chez Billet du *Paralelo* et chez Núñez de l'*Índice alfabético* répond à une nouvelle approche de l'apprentissage de la langue : celle de l'expres-

sion en français des idées énoncées dans la langue maternelle. Pour apprendre à comprendre un texte écrit en français (pour l'époque : le traduire), une grammaire et un dictionnaire pouvaient suffire ; pour écrire le français ou pour le parler, ces outils ne suffisaient pas.

L'*Índice alfabético* contient ainsi les « *modos de hablar* » de l'espagnol, ordonnés par ordre alphabétique (« *para que más fácilmente puedan hallarse* »), auxquels l'auteur fait correspondre l'expression en français. L'inexistence d'une liste alphabétique similaire d'expressions françaises (avec leurs correspondances en espagnol, comme dans la grammaire de Billet) pourrait être expliquée par l'idée – courante à l'époque, cf. Torre y Ocón, 1728 : 1 – selon laquelle les grammaires du français et de l'espagnol ne sont pas tellement éloignées (si on les compare au latin), et donc que les expressions idiomatiques ou les tours de construction spécifiques du français ne supposaient pas un gros problème, et que, dans l'activité de compréhension (traduction vers l'espagnol), l'apprenant espagnol pouvait se tirer d'affaire assez facilement. Par contre, la principale difficulté pour apprendre ou parler le français consistait dans les cas où la correspondance entre l'énoncé d'une pensée en espagnol et sa traduction en français ne se réalise pas, et, donc, où la traduction littérale n'est pas possible : « *Si el principiante (como es natural) tirase á traducirlos palabra por palabra, desfiguraría totalmente el Francés, y haría un lenguaje tan bárbaro como imperceptible* » (Núñez, 1769 [1728] : 243). Pour reprendre un exemple cité par Chantreau dans son *Arte* (1781), dire : *Monsieur X a joué un grand papier dans cette affaire* est une faute (barbarisme) inexcusable ! Et cette divergence dans l'usage mériterait d'être consignée dans un ouvrage destiné à enseigner le français.

Où, dans la grammaire du français, aurait-il pu consigner ces expressions ? Pas dans l'usage des parties du discours du français, évidemment, puisqu'il s'agit de l'usage des parties du discours espagnoles et des expressions idiomatiques espagnoles ! L'auteur qui voudrait relever le défi de consigner dans un même traité grammatical les « *modos de hablar* » français et espagnols devrait en effet composer une double grammaire : française, pour hispanophones désirant apprendre le français et espagnole, pour des francophones désirant apprendre l'espagnol, en y intégrant les descriptions de l'une et l'autre langue.

L'*Arte de hablar bien francés* (Chantreau, 1781)

L'*Arte de hablar bien francés* (Chantreau, 1781) garde apparemment la présentation canonique de la grammaire française, en trois parties : 1) *Pronunciación y ortografía* ; 2) *Analogía y*

valor de las voces ; 3) *Construcción y sintaxis*. Mais cet ouvrage propose des nouveautés de nombreux points de vue :

a) dans la sélection des contenus de grammaire : l'importance qu'il donne aux « principes de grammaire ». Il explique ainsi, au début de chaque chapitre ou partie de la grammaire, le métalangage grammatical utilisé. Une fois acquis les principes grammaticaux (communs à toutes les langues), le disciple n'aura à apprendre que ce qui est particulier dans la langue à apprendre. De ce fait, l'approche contrastive de son *Arte* est justifiée théoriquement : une fois que l'élève a acquis les notions grammaticales, la seule chose qu'il lui resterait à faire serait d'apprendre les différences entre sa langue maternelle et la langue cible :

La única tarea de una Gramática, escrita para la enseñanza de una segunda lengua, debería ser el mero Análisis de las diferencias que se encontraren en el idioma materno, y el que se tratará de aprender; y no la enfadosa explicación de los elementos comunes á todas las lenguas (Chantreau, 1781: IV).

Une approche interlinguistique ou contrastive traverse ainsi tout son exposé grammatical.

b) dans la présentation de ces contenus, qui sont discriminés selon trois « niveaux » différents dans l'apprentissage ;

c) dans la méthode (que doivent suivre le maître pour enseigner, et le disciple pour apprendre), puisqu'il conseille d'unir apprentissage des règles et pratique de la langue (à l'aide de son *Suplemento*) dès le début...

Mais aussi, la troisième partie de son *Arte* est en fait totalement nouvelle quant à son contenu. La syntaxe comprend pour lui deux parties⁶ :

La sintaxis es la parte de la Gramática en que se demuestra el orden con que deben juntarse las nueve partes de la oración, para expresar con claridad nuestros pensamientos, é incluyen las reglas de la concordancia de dichas partes de la oración: por lo cual soy de dictamen que debe dividirse la sintaxis en construcción y concordancia. (1781 : 250 et *Prólogo*, XI)

Nous renvoyons à B. Lépinette pour une analyse de l'influence des grammairiens français (Dumarsais, Wailly) et la transposition – Lépinette parle de « détournement » – qu'en fait

⁶ Il affirme s'être basé sur Dumarsais (*Principes de Grammaire*) dans cette distinction : la construction, qui règle l'ordre des mots dans une phrase (rapports logiques) ; et la syntaxe proprement dite, qui règle la concordance de ces mots (rapports formels). Il donne l'exemple, clarificateur : dans *litteras tuas accepi* : il n'y a qu'une seule concordance possible, tandis que plusieurs constructions sont possibles (*tuas litteras accepi, accepi litteras tuas, etc.*)

Chantreau étant donné son parti pris de procéder à une optique descriptivo-contrastive entre français et espagnol (Lépinette, 2002 : 41-42).

Le chapitre I de cette troisième partie est destiné à la construction, ou « *modo de colocar las voces* », en formant des phrases, ou « *cláusulas* » : expositive, interrogative, impérative, impersonnelle ; ensuite, les valeurs et la construction des particules *y* et *en* ; la construction des verbes avec *si* ; et finalement, les « *construcciones castellanas que no admite el francés* » (pp. 189-190). Un résumé des règles de construction avec une liste d'exemples (où les verbes sont conjugués à toutes les personnes) est proposé aux pages 191-208. Certaines composantes de la « *construcción* » dérivent donc d'un niveau d'analyse « logique » : les rapports entre la pensée et sa manifestation sous forme de phrases (« *cláusulas* »).

Le chapitre II de la syntaxe est consacré à la « *concordancia* » des parties du discours (ou « *el modo de hacer concertar las unas con las otras* », 209) : il y expose de façon contrastive, ou interlinguale, les questions où l'espagnol et le français s'éloignent (208-243) : « *uso de los pretéritos, concordancia del participio, régimen de los verbos respecto al número, régimen de los verbos respecto a otros verbos ; advertencia sobre la partícula castellana en que se traduce en francés por una de estas : dans, en, sur, à* »... Pour le dire en termes actuels, la « *concordancia* » des parties du discours, chez Chantreau, comprend les rapports syntagmatiques (accord et régime) entre les différents types de mots (ou parties du discours).

Mais aussi, Chantreau ajoute à son traité grammatical un « *Suplemento* » (qui contient 343 pages, comparé aux 243 pages du traité grammatical), qui, n'étant peut-être pas original, possède du moins le mérite de répondre à une idée pédagogique de l'auteur : celle de donner les moyens aux apprenants d'apprendre « *la conversación y el trato de la gente* ». Les outils d'apprentissage qu'il propose sont ainsi :

1. Un premier livre (pp. 1-99), divisé en deux parties :

– « *una recopilación de las voces más usuales para empezar a hablar en francés* » : adjectifs usuels, verbes et substantifs ordonnés par thèmes (pp. 1-52) ;

– des « *frases familiares para romper a hablar en francés* », ordonnées selon les « situations de communication » courantes (pour utiliser une expression actuelle) : pour demander (*pedir* et *preguntar*), remercier, saluer, prendre congé, donner la leçon, au lever, au repas, au jeu, dans un voyage, etc. (pp. 53-99).

2. Un deuxième livre, qui comprend :

- « *Un tratado alfabético de la propiedad de las voces* », divisé en deux parties : la première, les mots de l'espagnol qui possèdent deux ou plusieurs significations en français, avec des exemples (pp. 99-142), partie similaire à l'« *Índice alfabético* » de J. Núñez; la seconde (pp. 143-244), les mots du français...
- une liste d'expressions lexicalisées (« *verbos que con el nombre forman una especie de expresión idéntica* », pp. 245-247, telles que *avoir faim, soif, envie, honte, froid, chaud, besoin...*, etc.), les cris des animaux (p. 247), une liste de proverbes et refrains (pp. 248-255), la monnaie (pp. 245-246), et finalement des « Observations sur la traduction », avec des exemples et des textes d'application (pp. 256-304).

Chantreau n'utilise dans aucun cas l'expression « *modos de hablar* » ; il sépare cependant ce que les grammairiens antérieurs classaient sous cette expression en deux grands groupes :

- le premier, qu'il intègre (ou donc, grammaticalise) dans la troisième partie de son *Arte*, la syntaxe (construction : analyse logique de la phrase ; et concordance : analyse syntagmatique) ;
- le deuxième, qui relève du dictionnaire, et qu'il intègre dans les différentes parties de son *Supplément* : autant les mots qui possèdent une signification dans une langue et plusieurs significations dans l'autre langue, que les expressions lexicalisées, les « *frases para romper a hablar* ».

El Arte de traducir el idioma francés de A. de Capmany (1776)

Pour des raisons d'espace, nous nous contenterons d'exposer simplement quelques idées au sujet de *El Arte de traducir el idioma francés*, de A. de Capmany (1776), ouvrage qu'il destine à un public cultivé, désirant « lire » des ouvrages en français, et notamment à des traducteurs. Il ne veut pas composer une grammaire complète (et de fait, son exposé grammatical est très bref : parties du discours et syntaxe, pp. 1-56), mais compléter les lacunes des dictionnaires, au sujet de deux questions : les figures de style (pléonasme, ellipse, « *circumloquio* », inversion, concision... pp. 56-72) et les « *idiotismos* » (pp. 73-189). Par contre, il ne s'occupe pas des « *frases, y locuciones de estilo popular, y trato familiar, por ser mas propias de la conversación, y comercio verbal que de la seriedad de los libros* ».

Capmany réalise un effort de théorisation qui intéresse énormément notre propos, au sujet des « *modos de hablar* » (qui constituent l'objet spécifique de son *Arte de traducir*), en y intégrant les propositions des grammairiens français du XVIII^e siècle concernant la distinction en-

tre grammaire générale et grammaire particulière, ainsi que le concept de « génie » de la langue (1776 : VIII) :

Las lenguas tienen un carácter particular que las distingue; y esta diversidad, que aquí llamamos *genio*, ó *índole*, consiste en la desigual aptitud para expresar una misma idea, lógicamente hablando, aunque todas pueden acomodarse à los diferentes géneros de estilos, y de obras.

Il distingue parmi ces « aptitudes inégales » à exprimer les idées (ou divergences), dues au génie de chaque langue, trois sortes de particularités :

- 1) le génie grammatical (ou logique) :

Por carácter *lógico* entiendo el mecanismo de la frase, que naciendo del orden con que se encadenan las ideas en la proposicion, forma la construccion, ó sintaxis particular de cada lengua. Por exemplo, dicen los Franceses: *Espero de Vmd. de me responder*, por, espero que Vmd. me responda. *Que venga quando él querrá*, en lugar de, que venga quando quiera. *El ha todo dado*, en lugar de, todo lo ha dado. *Quanto él era gran filósofo* en vez de, qué filósofo era tan grande! *Vuestro mas joven hijo*, en lugar de, vuestro hijo mas joven &c.

- 2) le génie usuel (façons de parler, ou exceptions, telles que des « *perífrasis* » ou des « *redundancias* », les usages divers des prépositions, telles que dire :

las, preposiciones &c. Por exemplo, los Franceses dicen: *El México, el Portugal*, en lugar de, México, Portugal. *Falsa llave, falsa puerta*, en lugar de, llave falsa, puerta falsa. *El rie, y él llora*, en lugar de, él rie, y llora. *Las penitencias que se ha impuestas*, en lugar de, que se ha impuesto. *Ello es seis horas*, en lugar de, son seis horas, ó las seis. *Es un otro tiempo*, en lugar de, es otro tiempo. *Todos dos*, en lugar de, ambos, ó los dos. *De dos dias en dos dias*, en lugar de, de dos en dos dias. *El no ha sino demasiado vivido*, en lugar de, demasiado ha vivido, ó bastante ha vivido.

3) le génie moral (qui comprend le génie figuré ou poétique) :

fuerza, facilidad , ò frecuencia à una Nacion. Por exemplo, dicen los Franceses: *Dixo el Sermon sobre el campo*, en lugar que nosotros decimos: *dixo el Sermon de repente. Juegan cabeza à cabeza*, en lugar de , *juegan mano à mano. Tiene una frente de cobre*, en lugar de , *tiene una cara de baqueta. Me prestó la oreja*, en lugar de , *me dió oídos. Me visita de lexos à lexos*, en lugar de , *me visita de tarde en tarde. Andar pie à pie*, en lugar de , *andar paso entre paso &c.* Aquí vemos que , aunque el pensamiento general sea el mismo en ambas lenguas en quanto à la aplicacion , no lo es en los obgetos , y eleccion de signos comparativos. Hallaremos en las frases de

Conclusions

Ce panorama bref (et incomplet : il ne porte que sur quatre grammaires de français éditées en Espagne des XVII^e et XVIII^e siècles) nous permet quelques conclusions, ouvertes à des recherches postérieures.

Tout d'abord, les « manières de parler » constituent, aux yeux des maîtres de langue, l'une des principales difficultés pour bien parler une langue, et aux yeux des grammairiens un casse-tête permanent. Et non seulement parce que de nombreuses manières de parler changent avec le temps (elles concernent surtout les « idiotismes », cf. Capmany 1776 : 73-189), mais surtout parce qu'elles ne peuvent pas être grammaticalisées aisément (c'est-à-dire réduites en règles, intégrées au corps d'un chapitre de la grammaire), étant donné qu'elles dérivent souvent de l'usage (et non de la logique) et comprennent des catégories différentes (ordre, régime, accord...). D'autre part, pour compliquer les choses, le maître de langue tout autant que le grammairien voulant composer une grammaire pour étrangers font face à deux classes de « manières de parler » : celles qui peuvent être considérées comme inhérentes au français (et qui s'opposent donc à toutes les autres langues : par exemple, la construction de l'interrogation avec *est-ce que*) et celles qui sont particulières à une approche contrastive entre deux langues données (dans notre cas, l'espagnol et le français : par exemple, le fait que le traitement de politesse *Vd./Vdes.* régit la personne 3 et 6 en espagnol face au *vous* français qui régit la personne 5 autant au singulier qu'au pluriel).

Les grammaires ou traités grammaticaux que nous avons analysés se réfèrent aux « manières de parler » à l'aide de termes ou de lexies différents, sans que ceux-ci renvoient en outre à des acceptions univoques ; d'autre part, les auteurs introduisent ces particularités soit à l'intérieur du corps grammatical soit dans un traité à part, conscients des difficultés que comporte leur classement.

Ils se montrent ainsi prudents dans leur réponse à la question de savoir si les « manières de parler » constituent le domaine de la grammaire, de la lexicologie, ou bien de la rhétorique. Disons que leur réponse est traversée, au fil des grammaires considérées, par l'effort de description au sujet de ces particularités. L'évolution dans les dénominations montre une appréhension de ce phénomène linguistique qui change avec le temps. Ce que nous pouvons constater, comme tendance, c'est que la troisième partie des grammaires, appelée habituellement « *Del uso y práctica de las partes de la oración* », disparaît. Elle était en réalité un fourre-tout, où chaque auteur consignait des remarques sur la valeur des parties du discours, le régime de certaines d'entre elles (ainsi, verbes intransitifs ou transitifs), la concordance (genre, nombre, et personne dans les verbes), leur usage (ainsi, *en* et *y*), sur l'ordre des mots, questions souvent non mises en forme de règles, mais simplement constatées, et qui souvent étaient considérées comme autant de « manières de parler » exceptionnelles, qu'il fallait apprendre par cœur.

Ils constatent tous que certaines « manières de parler » ne relèvent pas de la grammaire, mais de la lexicologie (des dictionnaires ou des trésors de langue) ou de la rhétorique (la poésie, le style). Elles vont être ainsi exclues de la grammaire aux XIX^e et XX^e siècles. Autant de gagné, pourrait-on penser. Les innombrables particularités consignées par les auteurs de grammaires (à la suite des *Remarqueurs*), quant à l'usage des parties du discours ou des manières de parler, faisaient de la grammaire française non pas une réelle description des « règles » (destinée à produire une conceptualisation du fonctionnement de la langue, à travers sa mécanique interne, sa symétrie, son analogie et ses régularités), mais un catalogue interminable d'éléments à mémoriser.

Mais leur élimination des ouvrages grammaticaux (qui prennent la forme de manuels, au cours des XIX^e et XX^e siècles) produit aussi deux choses : d'une part, une homogénéisation (ou standardisation) d'une grammaire du français pour tous, reproduite (plutôt que transposée) à partir de la grammaire scolaire destinée aux écoliers français (donc de FLM), basée sur l'é-

crit ; de l'autre, le creusement du fossé entre la grammaire du français (pour étrangers, hispanophones dans notre cas) et les usages réels de la langue (oraux) : apprendre la grammaire (qui est une grammaire de l'écrit) ne sert plus à apprendre à parler.

Bibliographie

Sources premières

- BILLET, P.-P. (1688). *Gramatica francesa, dividida en tres partes [...]*. Madrid, en la imprenta de Bernardo de Villadiego. Rééd. Madrid : Juan García Infanzón, 1708.
- CAPMANY, De A. (1776). *El Arte de traducir el Idioma Francés al Castellano*. Madrid : A. De Sancha. [Nombreuses rééditions].
- CHANTREAU, P.-N. (1781). *Arte de hablar bien francés o Gramática completa dividida en tres partes*. Madrid : Imprenta de Sancha. Rééd. en 1786, 1797. [Nombreuses rééditions et adaptations le long du XIX^e siècle].
- NÚÑEZ DE PRADO, J. (1769 [1728]). *Gramática de la Lengua Francesa, dispuesta para el uso del Real Seminario de Nobles*. Madrid : Viuda de M. Fernández.
- TORRE y OCÓN, F. (1728). *Nuevo método, breve, útil, y necesario para aprender a escribir, entender, y pronunciar, las dos principales Lenguas, Española y Francesa*. Madrid : Juan de Ariztia.

Sources secondaires

- BEACCO, J.-C. & MOIRAND, S. (1995). « Autour des discours de transmission des connaissances ». *Langages*, n° 117, 32-53.
- CHERVEL, A. (2012). « Grammaire scolaire et grammaires savantes : la transposition didactique en question ». In : B. Colombat *et al.*, *Vers une histoire générale de la grammaire française. Matériaux et perspectives*. Paris, Champion, 325- 350.
- CHEVALLARD, Y. (1991 [1985]). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CICUREL, F. *et al.* (éds.) (1994). *Discours d'enseignement et discours médiatiques : pour une recherche de la didacticité*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle (PUF).
- GARCIA FOLGADO, M.-J. (2002). « La gramática escolar española entre dos siglos (1780-1813) : la sintaxis ». *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde* 29, 126-144.
- LEPINETTE, B. (2002). « La syntaxe dans les grammaires pour l'enseignement du français en Espagne du XIX^e siècle ». *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, 29, 26-93.
- MOIRAND, S. & BEACCO, J.-C. (éds.) (1995). *Les Enjeux des discours spécialisés*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle (PUF). Carnets du *CEDISCOR*, n° 3.

Un exemple de contextualisation d'une grammaire scolaire du français dans le cadre d'un programme à destination des enfants indigènes d'Algérie (1890)

Gérard Vigner

Inspecteur d'académie, SIHFLES/GRAC, Paris

Introduction

La France, au nom de la « mission civilisatrice » qu'elle s'est assignée dans les colonies, va, au fur et à mesure que s'organise la conquête des territoires, selon des dispositifs variés, ouvrir progressivement des écoles destinées à scolariser les enfants indigènes, en Indochine d'abord, à Madagascar ensuite, puis en Algérie et en Tunisie, en Afrique noire et plus tard au Maroc. Enseignement destiné à répandre l'usage de la langue française et à intégrer plus étroitement les sujets colonisés dans la société coloniale. Nous n'aborderons pas ici le détail de ces politiques qui donnèrent lieu, en ces temps-là, à de nombreux débats, pour nous intéresser plus spécifiquement aux conditions de mise en place d'un enseignement du français. Fallait-il enseigner le même français partout ou au contraire envisager des méthodologies adaptées aux différents peuples ? Nous essaierons d'examiner en quoi l'appareil grammatical présent dans le *Plan d'études et programme de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie*¹ fait écho tout à la fois à un contexte politique – l'Algérie est une colonie et les populations européennes qui y sont installées craignent l'émancipation des populations indigènes – et à une doctrine pédagogique en cours d'élaboration, celle d'un enseignement essentiellement extensif du français, à base d'activités orales, en écart avec les visées orthographisantes de la grammaire enseignée en métropole.

L'Algérie, un territoire au statut ambigu

Proclamée partie intégrante du territoire français, par le décret du 4 mars 1848, l'Algérie va tout à la fois être partie du territoire national (elle est divisée en trois départements) et colonie, car un gouverneur général est placé à sa tête, qui rend compte, fait exceptionnel, au ministre

¹ Musée pédagogique, Mémoires et documents scolaires, Fascicule n° 114, Imprimerie Adolphe Jourdan, 1890. Désormais *Plan d'études* dans le texte.

de l'Intérieur (décret du 24 octobre 1870). Une politique de rattachement, c'est-à-dire de gestion directe à l'instar des départements de la métropole, est tentée entre 1881 et 1896. Mais l'échec de cette politique et le fait qu'elle ne change rien au sort des indigènes conduisent à revenir au statut antérieur, ce qui se traduit par un renforcement du pouvoir colonial local, et ne sera pas sans incidence sur le devenir de l'école indigène.

La population de l'Algérie en ce temps-là ne constitue nullement un ensemble homogène du point de vue des statuts. Une population arabo-musulmane, majoritaire en nombre, environ 3 500 000 personnes vers 1890, pour un peu plus de 500 000 européens (Maison, 1973 : 1079-1107), mais dans un statut minoré. Les Arabes ne pouvaient en effet accéder à la citoyenneté française que s'ils renonçaient au statut personnel (statut fondé sur le droit coranique et le droit coutumier) et adhéraient aux principes du Code civil. Les « indigènes musulmans », selon la dénomination de l'époque relevaient du code de l'indigénat, associé à un statut pénal particulièrement sévère, qui ne sera levé qu'en 1947. Ils disposaient ainsi de la nationalité française, par défaut (sénatus-consulte du 14 juillet 1865), mais non de la citoyenneté. Statut particulièrement défavorable alors même que, par application de la loi de 1889 à l'Algérie, les étrangers résidant sur le sol algérien pouvaient acquérir la nationalité française. Le décret Crémieux (24 octobre 1870) avait déjà permis de naturaliser collectivement les juifs d'Algérie. Sujets d'empire et non citoyens de la République, pour reprendre ici l'intitulé d'un numéro de la revue *Genèses* (2003 : 53). Qu'en serait-il dans ces conditions de la prise en charge de leurs enfants ?

« Faut-il instruire les indigènes ? »

Question rhétorique que nous empruntons ici à Pierre Foncin. Secrétaire général de l'Alliance française, il entreprend un certain nombre de voyages en Afrique du nord, en Tunisie, en Algérie, pour s'enquérir de l'état de l'enseignement du français dans ces territoires. Il publie dans la *Revue internationale de l'enseignement* du 15 août 1883, un article intitulé « L'Instruction des indigènes en Algérie », dans lequel il ne manque pas de plaider en faveur d'un enseignement le plus large possible en direction des enfants indigènes, favorisant en cela l'action du futur recteur Charles Jeanmaire (1844-1912), un proche de Ferdinand Buisson, recteur de l'académie d'Alger de 1884 à 1909, et qui sera constamment en butte à l'hostilité des milieux européens dans sa volonté d'organiser un enseignement pour les enfants indigènes. Un refus fréquent des communes de financer la création d'écoles indigènes obligera d'ailleurs

Paris à mettre en place des financements spéciaux au service de la construction des écoles. La création d'écoles maures-françaises, puis dénommées arabes-françaises, était cependant ancienne et souvent engagée à l'initiative de l'armée (Bisquerra, 2001), mais de façon tout à fait ponctuelle. Charles Jeanmaire souhaite ainsi structurer des initiatives fort disparates et constitue alors une commission destinée à élaborer un plan spécifique de formation.

Projet qui s'inscrit dans un débat qui occupera toute la fin du XIX^e siècle et qui trouvera sa place dans deux congrès coloniaux, le *Congrès colonial international de Paris* tenu en 1889 et le *Congrès international de sociologie coloniale* tenu en 1900. Deux orientations y sont examinées, d'une part celle d'une politique d'assimilation des indigènes dans la suite de la politique de rattachement, d'ailleurs critiquée par Gustave Le Bon (1841-1931), qui consisterait à apporter aux indigènes un enseignement du français à l'identique de celui prévalant en métropole, ou alors une politique qui proposerait un enseignement adapté en fonction des différences culturelles constatées, et Léopold de Saussure (1866-1925) reprendra cette thématique en 1900 (Lehmil, 2006 ; Nishiyama, 2011), au nom de la hiérarchie des langues et des races.

Un projet, un plan de formation

Lorsque le recteur Charles Jeanmaire décide en 1889 de mettre en place, dans l'Algérie coloniale, des programmes distincts pour les élèves indigènes, il souhaite de la sorte proposer à un public pour lequel l'environnement de vie quotidienne se situe en dehors des usages ordinaires du français une réponse pédagogique appropriée, aussi bien en termes de démarche d'enseignement que de sélection dans les contenus et de progression dans leur présentation.

La composition de la commission chargée d'élaborer ce plan d'études mérite que l'on s'y arrête un instant. Constituée de :

- L'inspecteur d'académie de Constantine, président ;
- M. Motylinski, directeur de la médersa ;
- M. Suquet, inspecteur primaire à Constantine ;
- M. Ehrmann, inspecteur primaire à Batna ;
- M. Scheer, inspecteur de l'enseignement primaire des indigènes ;
- M. Donain, directeur de l'école annexe à l'école normale ;
- M. Pouy, directeur de l'école arabe-française de Constantine ;

- M. Jean, directeur de l'école de la rue Nationale à Constantine ;
- M. Juda, directeur de l'école de la rue Damrémont, à Constantine ;
- M. Lacabe-Plasteig, directeur de l'école normale de Constantine, rapporteur.

Elle rassemble en fait, à l'exclusion d'A. de Motylinski, exclusivement des professionnels de l'enseignement primaire en poste en Algérie, et plus particulièrement du département de Constantine, à des degrés divers de responsabilité il est vrai : un inspecteur d'académie pour la présider, des directeurs d'école normale, des inspecteurs et des instituteurs. Une mention particulière doit être accordée à Eugène Scheer, qui s'était déjà signalé par son engagement au service de l'enseignement des indigènes. Instituteur puis directeur de l'école indigène de Fort-National en Kabylie, il sera très vite chargé de l'inspection des écoles indigènes dans le département de Constantine. Il mourra très jeune, à 38 ans, en 1893, et sera enterré dans sa ville natale de Birkadem. On notera en revanche qu'aucun maître indigène ne fait partie de la commission, même si A. de Motylinski, orientaliste, pouvait apporter sur certains points l'éclairage du spécialiste reconnu de langue arabe. Motylinski (1854 – 1907) était directeur d'une médersa, c'est-à-dire une institution d'enseignement supérieur de langue arabe. Il effectuera par la suite une expédition dans le Sahara et publiera un dictionnaire de langue touareg.

Une commission dont le profil diffère singulièrement de celui qui compose les différentes instances qui ont élaboré en 1882 (Janichon, 2005) les premiers programmes de l'école de la République – un texte, nous ne rentrons pas dans le détail de son élaboration ici, qui passe par le regard et l'avis de la plus haute hiérarchie de l'Instruction publique, et notamment de nombreux professeurs agrégés de l'enseignement secondaire. Autrement dit, un programme dans lequel l'enseignement primaire est sous influence, voire sous tutelle, et plus particulièrement sous celle d'un enseignement secondaire qui l'a toujours considéré avec quelque distance, pour ne pas dire plus.

On peut ainsi estimer que la commission réunie par le recteur Jeanmaire, plus éloignée des contraintes institutionnelles et hiérarchiques de la métropole, pouvait agir avec une plus grande liberté de proposition, en s'appuyant notamment sur l'expérience professionnelle des acteurs, quitte à s'écarter d'une doxa institutionnelle particulièrement contraignante, plus particulièrement pour tout ce qui se rapportait à l'enseignement de la langue dans ses différentes réalisations.

Un curriculum spécifique

L'organisation de l'école primaire française en trois cours est fixée par un règlement en date du 10 juillet 1868, appliqué d'abord aux écoles publiques de la Seine. On y distingue : le *cours élémentaire*, le *cours intermédiaire* et le *cours supérieur*. Le cours intermédiaire deviendra par la suite le *cours moyen*. Le *cours préparatoire*, premier cours de l'école élémentaire française, n'apparaîtra que plus tardivement. On prévoit une section enfantine pour les enfants de 5 à 6 ans. Le libellé « cours préparatoire » vient en fait de la classe de 9^e des petits lycées, puis sera progressivement repris par les maîtres du primaire, et accueillera les élèves de 6-7 ans ; il sera officialisé dans sa dénomination par un arrêté du 21 juillet 1922.

En supprimant le cours supérieur et en instaurant un cours préparatoire en lieu et place d'une section enfantine, les auteurs du *Plan d'études* bâtissent un curriculum qui, démarrant plus tôt, s'achève aussi plus tôt que celui des écoles européennes. L'école indigène va ainsi être une école à trois cours :

- cours préparatoire ;
- cours élémentaire ;
- cours moyen.

Disparaît donc le cours supérieur qui conduisait normalement au certificat d'études primaire, alors que le cours préparatoire trouve ici une légitimité inédite que l'école métropolitaine ne lui reconnaîtra que plus tardivement. Un curriculum pour une scolarisation en trois étapes et en trois années, au moins théoriquement, alors que dans l'école métropolitaine il était acquis que chaque cours devait être accompli en deux années (hormis le cours préparatoire, qui aujourd'hui encore est un cours à une année). Théoriquement, un curriculum en trois années, de deux années inférieur en durée à celui de l'école métropolitaine. De fait, les redoublements à l'école indigène seront nombreux. Les auteurs de rapports publiés dans *le Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'académie d'Alger* qui, en 1893, prend la suite du *Bulletin universitaire de l'académie d'Alger*, le signaleront à différentes reprises.

Un parcours scolaire tronqué soucieux de mettre en place un certain nombre de compétences et de connaissances de base, au service d'une formation pratique, en mettant notamment l'accent sur le travail manuel. On veut de la sorte rassurer une opinion publique européenne plutôt hostile à l'école indigène tout en proposant une formation structurée, appropriée à des objec-

tifs de formation politiquement acceptables. L'Algérie doit aussi montrer qu'elle applique, si peu que ce soit, les lois Jules Ferry sur la scolarisation (13 février 1883).

Sans remettre en question la dimension politique de ces choix, on se gardera cependant de procéder à des comparaisons avec les écoles européennes d'Algérie et de métropole selon lesquelles l'ensemble des élèves relevant de ces deux aires auraient été scolarisés à 100 %. A. Prost (1993 : 71-72) note l'existence de pourcentages d'enfants non scolarisés particulièrement importants, notamment dans la France de l'Ouest, constats auxquels il faudrait ajouter, mais les travaux sur ce point semblent faire défaut, ceux se rapportant aux taux de survie. Tout élève entrant en cours élémentaire (terminologie métropolitaine) allait-il jusqu'en classe de certificat d'études ? Rien n'est moins sûr. Et les scolarités tronquées étaient aussi bien le fait des écoles européennes d'Algérie très certainement, que celui des écoles de métropole. Importance donc des scolarités inachevées, à ceci près cependant que, pour les écoles européennes ou de métropole, cette scolarité tronquée l'était par défaut, alors que pour les écoles indigènes elle résultait d'un processus délibéré.

Le français, discipline scolaire

Sur un horaire hebdomadaire de 30 heures, les horaires de français se présentent de la façon suivante :

	France métropolitaine	Algérie	
	Organisation pédagogique et plan d'études des écoles primaires publiques (1882)*	Programmes de l'enseignement primaire des indigènes (1890) **	Programmes de l'enseignement primaire des indigènes (1898)
Classe enfantine / Cours préparatoire	17h30	14h	15h + 2h30 d'arabe
Cours élémentaire	14h30	9h	11h30 + 2h30 d'arabe
Cours moyen	12h	7h30	5h30 + 2h30 d'arabe
Cours supérieur	10h45		

* Ce que l'on appelle « exercices de français » correspond aux activités suivantes : exercices de lecture, lectures expliquées, leçons de grammaire, exercices orthographiques, dictées, analyse, récitations, exercices de composition, etc. Les programmes pour l'Algérie distinguent : lecture, exercices de langage, grammaire, orthographe, récitation et rédaction française écrite.

** « Sur le tableau de l'emploi du temps, une part prépondérante a été réservée aux exercices de français. La raison d'être de l'école indigène est surtout dans l'importance qu'il y a pour nous à répandre en Algérie notre langue, instrument nécessaire de nos échanges, véhicule de nos idées. » *Plan d'études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie*, p. VIII.

Un modèle de référence : la deuxième grammaire scolaire

Sous l'intitulé « deuxième grammaire scolaire », on entendra le mouvement, car il ne s'agit nullement d'une réforme officielle que l'on pourrait dater exactement, par lequel l'école, quelque part entre 1845 et 1860, opère un changement radical dans la manière d'organiser l'analyse de la langue et dans les objectifs assignés aux descriptions grammaticales. Initiative prise par les maîtres de se débarrasser de la grammaire chapsalienne, du nom de l'un des auteurs, Noël Chapsal (1787-1858), d'une *Nouvelle grammaire française avec exercices*, écrite en collaboration avec Charles Noël, et qui connut dans la première moitié du XIX^e siècle un succès considérable, première grammaire scolaire, qui faisait de l'analyse logique un traitement des aspects sémantiques de la phrase, par le moyen de conversions d'énoncés aux résultats souvent surprenants. Elle posait de nombreux problèmes aux enseignants comme aux élèves (pour une présentation rapide de l'articulation entre la première et la deuxième grammaire scolaire, voir Chervel, 2006 : 253-264). La deuxième grammaire scolaire sera une grammaire des fonctions, dans laquelle l'analyse logique va devenir un repérage des propositions. Grammaire aux visées orthographisantes affirmées, ce que n'a jamais manqué de souligner A. Chervel (1998 : 14) :

Dans sa réalité didactique quotidienne, comme dans ses finalités, la grammaire scolaire française est, en fait, embarquée dans la grande entreprise nationale d'apprentissage de l'orthographe [...]

Sans entrer ici dans le débat sur la relation entre grammaire savante et grammaire scolaire, tel que l'approche A. Chervel, et que remet partiellement en question B. Bouard (2012), constatons qu'avec ce nouveau modèle les maîtres de l'enseignement primaire vont disposer d'un outil qui ne sera véritablement remis en question que dans les nouveaux programmes de français de 1972, ce que l'on nommera par la suite, sous une étiquette plutôt dépréciative, la « grammaire traditionnelle ». Cette deuxième grammaire reçoit sa consécration avec la publication des programmes de 1882, à ceci près, cependant, qu'il n'existe pas encore de nomenclature officielle ; celle-ci ne sera publiée qu'en 1910.

Mais si, en dehors du très bref texte des programmes de 1882, les membres de la commission ne disposent pas de référence officielle en la matière, en revanche la production particulièrement abondante de manuels de grammaire à la même époque (475 nouveaux manuels pour la période qui va de 1870 à 1899) fournit d'autres références. Ce sont en fait les manuels qui, plus qu'un texte officiel, fondent à la fois les pratiques et les choix didactiques, et, quelque

part, théoriques. On n'omettra pas enfin le développement d'une production spécifique de manuels, par les éditeurs français, à destination des colonies.

Ainsi, les membres de la commission n'inventent rien, on ne touche pas aux étiquettes métalinguistiques, mais ils importent, transposent, sélectionnent, conçoivent un appareillage grammatical différemment organisé.

Une grammaire réduite...

Si l'on compare les deux approches de la grammaire, en métropole et en Algérie, on ne peut qu'être frappé par la différence dans l'économie de la présentation. Distinguons la dimension métalinguistique de la description grammaticale proprement dite (distinction que nous empruntons à H. Besse (1980), par laquelle on fait la différence entre les énoncés qui visent par l'usage en classe à assurer une maîtrise de la langue, par des corrections, des reprises, des reformulations, et la « description grammaticale » par la présentation de règles, d'un métalangage et d'exemples). Dans les programmes de l'école indigène, la partie se rapportant aux *descriptions grammaticales*, c'est-à-dire consacrées à la reconnaissance par les élèves d'un certain nombre d'éléments de la langue, est très réduite : reconnaissance de mots, de la morphologie, mais peu d'éléments de syntaxe et encore moins d'éléments se rapportant à la construction de la phrase, si ce n'est une brève mention « la proposition simple » au cours moyen ; alors que les programmes de métropole sont bien plus développés en la matière. En revanche, sous l'étiquette « Eléments de langage », « Construction », « Exercices de langage », une abondance de références, qui renvoient à la *dimension métalinguistique* du programme, destinées à jeter les bases d'activités de langage par lesquelles les enfants indigènes vont progressivement s'approprier le français dans ses formes de base. Dimension que les programmes de métropole développent moins dans la mesure où ils s'adressent, en bonne partie, à des élèves que nous qualifierions aujourd'hui de « francophones natifs », ou du moins considérés comme tels.

Tableau comparé de la terminologie grammaticale en usage en France et en Algérie

	Programmes France métropolitaine 1882	Programmes Algérie École indigène 1890
Classe enfantine / Cours préparatoire		<p>Éléments de langage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • noms • verbes actifs • adjectifs qualificatifs • adjectifs démonstratifs • <i>je, il, elle, tu</i> • conjugaison des trois personnes du singulier du présent de l'indicatif • verbe <i>avoir</i> • la forme interrogative • le <i>qui</i>, le <i>que</i> interrogatif • <i>combien</i> • le complément déterminatif • adjectif employé comme épithète • progression de la phrase • négation <i>ne... pas</i> • mots dérivés • les rapports des jours • adjectifs possessifs • adverbes, prépositions • passé défini • futur simple
Cours élémentaire*	<p>Notions premières données oralement sur le nom (le nombre, le genre), l'adjectif, le pronom, le verbe (premiers éléments de conjugaison). Idée de la formation du pluriel et du féminin ; de l'accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet. Idée de la proposition simple. Exercices d'analyse : analyse grammaticale, le plus souvent orale, quelquefois écrite. Décomposition de la proposition en ses termes essentiels.</p>	<p>Construction :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le pluriel • <i>mes, tes, ses,</i> • <i>nous, vous, ils</i> • le verbe avoir aux trois personnes du pluriel • le verbe <i>être</i> • l'impératif, le passé indéfini, le fur simple • les préfixes <i>in-, de-, re-</i> • <i>le mien, le tien, le sien</i> • les pronoms personnels compléments : <i>me, te, nous, vous, le, la, les, lui, leur</i> • prépositions : <i>avec, sans, par, pour, en</i> • adverbes : <i>loin, très, près, très, peu, beaucoup</i> • adverbes de manière : <i>lent, lentement, gai, gaiement</i> • conjugaison de quelques verbes irréguliers : <i>dire, faire, vouloir, aller, s'en aller, venir, boire</i> • le passé indéfini des verbes conjugués avec l'auxiliaire <i>être</i> • les pronoms <i>Y</i> et <i>en</i> • phrases à deux propositions • <i>que</i> commençant la proposition incidente • concordance des temps • <i>moi, toi, lui</i> • <i>quand, lorsque</i>, avec futur et imparfait • concordance des temps • subjonctif présent <p>Grammaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconnaître les noms, les adjectifs, les verbes • noms masculins, noms féminins • le singulier, le pluriel, la lettre <i>s</i> marque du pluriel • accord de l'adjectif avec le nom • reconnaître le sujet d'un verbe • règle d'accord du verbe avec son sujet

Cours moyen**	<p>Grammaire élémentaire. Les dix parties du discours. Conjugaisons. Notions de syntaxe. Règles générales du participe passé. Notions sur les familles de mots, les mots dérivés et composés. Principes de ponctuation.</p> <p>+ activités d'élocution ; dictées ; premiers exercices de rédaction.</p> <p>Exercices d'analyse : analyse grammaticale, surtout orale. Analyse logique, bornée aux distinctions fondamentales.</p> <p>+ lecture à haute voix par le maître de morceaux empruntés aux auteurs classiques</p>	<p>Exercices de langage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • révision des exercices faits au cours préparatoire et au cours élémentaire • interrogations sur le sens et l'emploi des mots qu'on étudie. • phrases construites sur un mot, sur des éléments donnés • reproduction orale de petites phrases lues et expliquées, puis des récits racontés par le maître, enfin d'une lecture faite à haute voix • récit par un élève de l'emploi de sa récréation, de sa matinée, de son après-midi, d'une journée. Faire raconter le repas, les occupations de la famille, les incidents de la vie arabe ou kabyle • conversation dialoguées entre élèves • chercher quelques synonymes • changer les termes d'une phrase sans changer l'idée exprimée • trouver des contraires • raconter en langage ordinaire une poésie qu'on sait par cœur • exercices de rédaction : descriptions, narrations, récits, explication de sentences, proverbes • préparation orale des devoirs écrits de rédaction <p>Grammaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notions très élémentaires de grammaire données oralement. • Le nom, nom propre, nom commun, genre et nombre. • L'adjectif, formation du féminin, du pluriel, accord de l'adjectif avec le nom • Les pronoms, les principaux pronoms, accord avec le nom. • Les verbes, les trois personnes, les trois sortes de temps. Conjugaison des auxiliaires avoir et être. • Conjugaisons de verbes réguliers et de quelques verbes irréguliers les plus usuels (faire conjuguer des phrases complètes). Le sujet du verbe : règle d'accord. Les verbes transitifs et les verbes intransitifs. • Le complément direct : manière de le reconnaître. • Le complément indirect : quelques prépositions employées dans la phrase. • La proposition simple ; ses éléments ; accord de l'attribut avec le sujet. • Le participe passé : règle générale d'accord.
Cours supérieur	<p>Révisions de grammaire et de syntaxe. Etude de la proposition et des principales sortes de propositions. Fonctions des mots dans la phrase. Principales règles relatives à l'emploi des mots et à la concordance des temps.</p> <p>+ problèmes d'orthographe, exercices d'élocution, compte rendu de lectures. Exercices écrits. Vocabulaire et dérivation. Rédaction sur des sujets simples. Comptes rendus de lecture.</p> <p>Exercices d'analyse : questions d'analyse grammaticale à propos de cas difficiles rencontrés dans la lecture. Exercices oraux d'analyse logique.</p>	

* Dans leur libellé, les programmes de 1882 ne distinguent pas la partie *grammaire* des autres aspects d'usage de la langue sous une forme réglée. L'expression générique en usage est **langue française**, qui se décompose en 1) *exercices oraux*, 2) *exercices de mémoire* 3) *exercices écrits* 4) *exercices d'analyse* 5) *lecture à haute voix par le maître*. Le libellé « langue française » est employé pour la première fois comme catégorie englobante. On rappellera encore que la phrase est essentiellement abordée dans le cadre d'activités d'écriture.

** La première véritable grammaire scolaire, celle de Lhomond (*Elémens de grammaire française*, 1780), distingue dix parties du discours : le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe, le participe, la préposition, l'adverbe, la conjonction, et l'interjection, catégories régulièrement reprises dans les manuels de l'époque et dans les programmes, notamment ceux de l'A.O.F., en 1914 et en 1923.

Priorité est ainsi donnée à la dimension métalinguistique des apprentissages (exercices de langage, récitations, rédaction) au détriment de la mise à disposition de descriptions grammaticales. L'appareil descriptif de la langue est considérablement allégé et l'on privilégie une approche orale de l'enseignement grammatical. Ni définitions, ni règles. Une grammaire d'observation en soutien des exercices de langage. On observera l'absence de toute prise en considération de la langue native des élèves (arabe ou berbère), selon les principes mêmes de la méthode directe, une grammaire au service d'un enseignement extensif du français.

... mais des exercices de français nombreux et diversifiés

S'il s'agit donc bien d'une grammaire réduite, fort réduite même, simplifiée, pour autant les formes de la langue ainsi rassemblées dans les trois cours constituent l'armature de nombreux exercices de français, qui, sans se confondre avec la transmission de descriptions grammaticales, visent à assurer une certaine maîtrise de la langue.

Des choix qui trouvent leur origine dans un certain nombre de principes pédagogiques qui seront constamment réaffirmés :

Il n'est nullement question ici de définitions, de règles ou d'exceptions grammaticales (...). L'enseignement est oral, il se donne en présence du tableau noir (...). Rien n'est à apprendre par cœur ; on demande au maître un enseignement très simple, très pratique. À cet effet, point n'est utile de mettre un livre de grammaire entre les mains des élèves ; les progrès en seraient retardés. (« Instructions cours élémentaire », *Plan d'études*, p. 60).

Et repris par le recteur Jeanmaire lui-même :

La grammaire ne s'apprend que par l'usage et dans les limites les plus simples. Il n'y a pas d'enseignement grammatical distinct ni de livre de grammaire placé entre les mains des élèves. D'ailleurs, il n'y a pas non plus de livres d'arithmétique, ni d'histoire, etc. : le seul livre d'usage dans les écoles indigènes est le livre de lecture. (Article « Algérie- Écoles primaires d'indigènes » dans *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1911).

Un important travail de systématisation est proposé par le moyen d'exercices qui font songer, quelque part, à ce que seront plus tard les exercices structuraux. Comme le signalent les concepteurs du plan :

Il s'agit donc de créer une forte habitude par une fréquente répétition. À cet effet et à propos de chaque leçon, le maître multipliera les exemples, les exercices d'application. (*Plan d'études*, p. 58).

Ainsi de ces trois exemples proposés, à quelques différences de terminologie près, « complément déterminatif » pour « complément de nom » aujourd'hui ; « proposition incidente » pour « proposition relative » :

Le complément déterminatif (cours préparatoire) :

Je prends le burnous de Salah.
Tu ramasses le livre de Lahlou.
Je bois le lait de la vache.
Je tiens le cheval du spahi.
Le fusil du zouave est lourd. (*Plan d'études*, p. 40)

La proposition incidente (cours élémentaire) :

Le livre est sur la table. Je demande le livre / Je demande le livre qui est sur la table.
Le deira passe. L'administrateur appelle le deira / L'administrateur appelle le deira qui passe.
Le raisin mûrit. Le Kabyle garde le raisin / Le Kabyle garde le raisin qui mûrit.
.... (*Plan d'études*, p. 96)

Ou encore se rapportant à « la transposition de la phrase conditionnelle » (*Plan d'études*, p. 97) :

Le maître dit :	L'élève dit :
Je parlerai si je sais ;	Je parlerais si je savais.
Je sortirai si le temps est beau.	Je sorterais si le temps était beau.
Ma mère m'embrassera si je suis sage.	Ma mère m'embrasserait si j'étais sage.
J'écrirai si j'ai de l'encre.	J'écrirais si j'avais de l'encre.
...	...

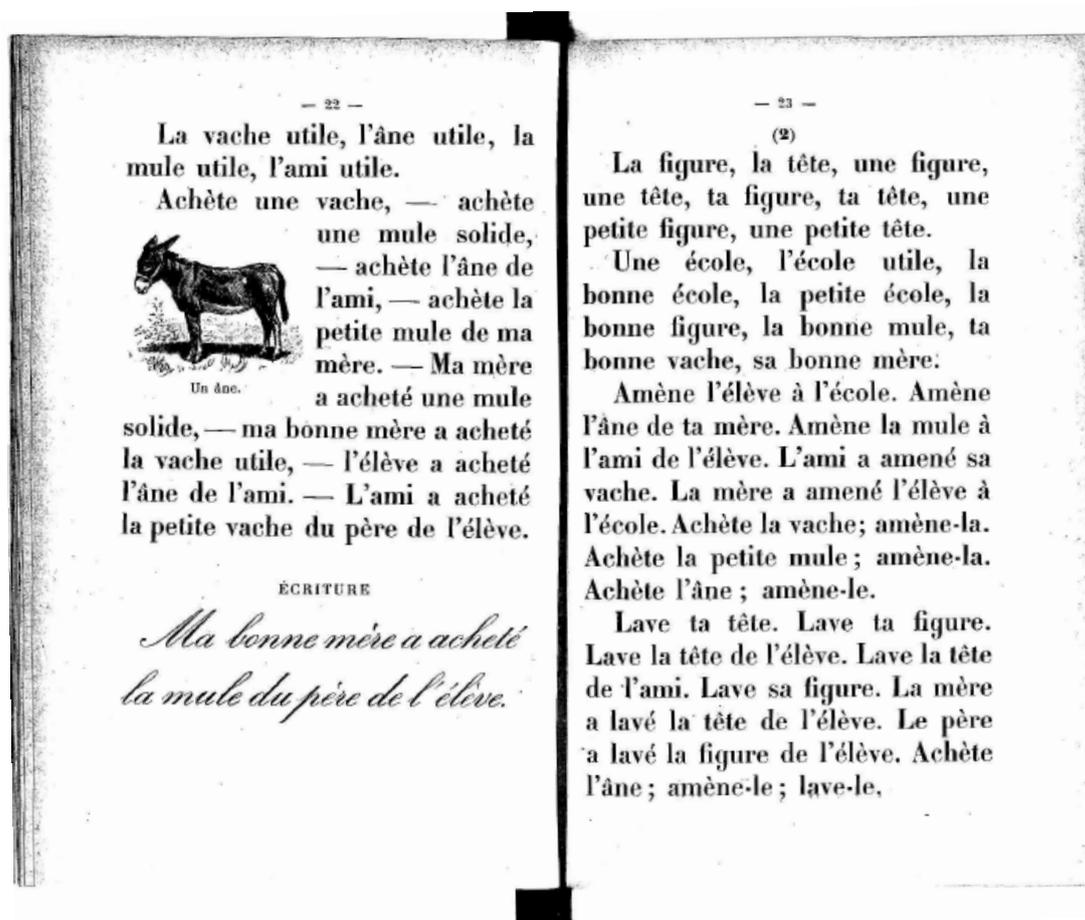
Les schémas syntaxiques sous-jacents dictent les choix opérés dans la construction de l'exercice fondé sur une approche implicite de la grammaire.

Choix qui résultent encore de l'orientation méthodologique adoptée :

La méthode employée pour l'étude de la langue française a été particulièrement l'objet de notre attention. Elle ressemble beaucoup à la méthode Berlitz pour l'enseignement des langues vivantes, c'est-à-dire qu'elle est une application de ce qu'on appelle, en général, les

méthodes maternelles d'enseignement des langues. (Charles Jeanmaire, *Rapport sur l'enseignement des indigènes, 1898-1899*)

La méthode directe, en s'efforçant d'établir une relation directe entre la langue et les éléments du monde qu'elle sert à représenter, ne peut s'engager dans un enseignement grammatical à l'image de ce qui se fait en métropole. À partir des premiers blocs lexicaux que l'on met en place dans les manuels de lecture s'opère la mise en place de régularités. Ainsi de cette page d'un manuel de lecture à destination des élèves dans les colonies :



Louis Machuel, *Lecture, éléments de langage, Premier livret*, Paris, Armand Colin, 1901.

Page qui permet de travailler tout à la fois sur l'ensemble des déterminants (article défini et indéfini, l'adjectif possessif), le complément de nom (déterminatif), la transformation pronominale. L'auteur précise d'ailleurs dans la préface de l'ouvrage, page 7 :

Les phrases des premiers exercices sont nécessairement peu variées à cause du nombre limité de mots qui pouvaient y être introduits, et surtout du nombre restreint de verbes dont on disposait, verbes qui ont dû même être employés à l'impératif tout d'abord, parce que ce temps se conjugue sans pronoms. Mais à mesure que les mots deviennent plus abondants, les phrases prennent une allure moins embarrassée, et arrivent même à former comme de petits dialogues que l'élève comprendra sans trop de difficulté. L'exercice de lecture devient alors intéressant pour lui parce qu'il sent qu'il fait des progrès et que ses premiers efforts sont couronnés de succès.

Mise en perspective

Un programme ne vaut que par sa mise en œuvre dans les classes, et par les manuels auxquels les instituteurs peuvent éventuellement se reporter pour bâtir leurs cours. On ne saurait donc juger des choix effectués par les auteurs de ce programme sans prendre en considération ce qui se passait effectivement dans les classes. Il y a ce que les programmes définissent comme objectifs, ce que les instituteurs enseignent et ce que les élèves apprennent, et l'on sait fort bien que le passage d'un niveau de mise en œuvre à un autre se traduit toujours par des pertes ou des transformations. Un examen des rapports d'inspection, ainsi que des cahiers d'élèves, s'il en existe encore, serait certainement éclairant à cet égard. On peut d'ailleurs trouver dans le *Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'académie d'Alger*, un certain nombre de propositions destinées à aider les maîtres, tableaux de progression, fiches pédagogiques, comme il est souvent d'usage dans ce genre de revue, mais peu de comptes rendus de ce qui se passe effectivement dans les classes.

Quelle interprétation, cela étant, donner de ces choix ? La première, celle qui est la plus évidente et qui ne peut que frapper d'emblée l'observateur, notamment quand on connaît le contexte d'élaboration de tels programmes, est d'ordre politique :

[...] La francisation des populations dans les nouvelles colonies d'Algérie, d'Indochine et d'AOF (hors Quatre communes) dans la première moitié du 20^e siècle, a été conçue de façon paradoxale, à la fois, perçue par les administrateurs et les colons comme la condition sine qua non d'une conquête pérenne, mais enseignée relativement peu ou superficiellement à la majorité des enfants indigènes. La congruence à l'œuvre aux colonies, à l'inverse de la métropole, aurait ainsi plutôt résidé dans la corrélation entre *mise en incapacité politique* et *mise en incapacité linguistique* des populations colonisées. (Goheinex, 2013 : 4)

Une « grammaire réduite » pour une population dominée. Charles Jeanmaire devra d'ailleurs reconnaître qu'en 1898-1899, seuls 3,42 % des enfants indigènes sont scolarisés. Concept grammatical que l'on ne peut que rapprocher de celui de « français réduit », proposé par l'Alliance française dans la fin des années 1880 :

Ce serait sans aucun doute une erreur que d'enseigner à des Annamites ou à des Malgaches toutes les finesses grammaticales de notre langue. À une élite seule doit être réservé, dans nos colonies nouvelles à tout le moins, un enseignement un peu développé, donnant accès aux emplois officiels après un concours très sérieux et très difficile [...]. Mais pour tous les autres indigènes, c'est-à-dire pour la très grande majorité de la population, il faut se borner à un enseignement très rudimentaire, mettant simplement le Français venu de la métropole à même de se faire comprendre sans intermédiaire, sans interprète, des habitants du pays où il se trouve. (Henri Froidevaux, *Les colonies françaises, t. 4, L'œuvre scolaire de la France dans les colonies*, Paris, Challamel, 1900 : 201)

Nulle nécessité dans ces conditions de proposer un traitement grammatical trop détaillé, avec un recours le plus limité possible ici aux descriptions grammaticales. Une comparaison avec les programmes grammaticaux à destination de l'A.O.F., tels qu'ils sont publiés en 1914 (Vigner, 2014), plus riches, plus développés, fait clairement apparaître les choix opérés en Algérie. Un français « réduit » au service d'une compétence restreinte.

Mais si légitime que soit une telle analyse, on ne peut qu'être sensible à la volonté des concepteurs de ces programmes de proposer une approche de la langue qui se situe en écart par rapport aux propositions de la métropole. On souhaite engager une approche active de la langue dans laquelle la dimension métalinguistique est au service d'un enseignement oral du langage et non de descriptions grammaticales devant déboucher sur un enseignement explicite de la grammaire. Choix qui prennent un éclairage différent quand ils sont situés par rapport à ceux engagés en France. Il suffit à cet égard de rapporter toutes les plaintes des ministres de l'Instruction publique français portant sur les excès d'un enseignement grammatical mal mesuré :

On doit avouer que pour les enfants, [la grammaire] n'est que trop souvent un objet d'effroi. Une grande partie du temps de la classe est, chaque jour, employée dans certaines écoles à la récitation de longues leçons de grammaires, à la rédaction d'interminables analyses logiques et grammaticales, qui remplissent leurs cahiers ou leur mémoire, et ne disent rien de leur esprit. Cet enseignement doit être remplacé par des leçons vivantes. (*Circulaire sur la direction qu'il convient de donner à l'enseignement dans les écoles primaires*, Victor Duruy, 7 octobre 1866.)

À supposer que l'on trouve de bonnes raisons pour justifier telle ou telle de ces finesses orthographiques, n'est-il pas flagrant que l'immense majorité des enfants ont mieux à faire que d'y consumer leur temps ? Et pour ne parler que de la langue française, n'ont-ils pas infiniment plus besoin, pour la bien connaître, qu'on leur lise ou qu'on leur fasse lire en classe les plus belles pages de nos classiques que d'exercer toute l'acuité de leur esprit sur

des nuances grammaticales à peine saisissables, quand elles ne sont pas de simples vécues ? (*Circulaire ayant pour objet d'interdire l'abus des exigences grammaticales dans la dictée*, 27 avril 1891, Léon Bourgeois.)

On travaille moins sur une grammaire orthographisante que sur la recherche d'une maîtrise de la langue dans sa fonction de représentation (nommer, décrire, raconter) selon les principes de la méthode directe. À leur corps défendant certainement, ces enseignants, défenseurs de l'action de la France dans les colonies, mais intéressés tout de même par la nécessité de proposer une formation cohérente et adaptée en direction des enfants indigènes, ont mis en place une approche du français que l'on pourra par la suite, notamment après les indépendances des pays anciennement colonisés, placer sous l'étiquette de « français, langue seconde ». Il ne s'agissait pas de *reproduire* l'enseignement métropolitain avec son enseignement grammatical, mais de *re-produire* un modèle en l'adaptant à un nouveau public, de se placer non dans une logique d'imitation pure et simple, mais dans une démarche de transfert inscrite dans un contexte singulier, ceci en vue de construire un nouveau modèle d'enseignement du français.

Bibliographie

- Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'académie d'Alger*, 1893, 1894, 1895, 1896.
- Plan d'études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie*, 1890. In : *Mémoires et documents scolaires*, 114, Musée pédagogique.
- Exposition universelle (1889). *Congrès international colonial tenu à Paris du 30 juillet au 3 août 1889*. Procès-verbaux sommaires, <http://cnum.cnam.fr>.
- BERNARD, A. (1884). « L'instruction des indigènes en Algérie et le décret du 13 février 1883 », *Revue pédagogique*, tome 4, n° 3, 193-212.
- BESSE, H. (1980). « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère ». In : *Langue française*, 47, 115-128.
- BISQUERRA, C. (2001). « Les « écoles indigènes » en Algérie à la fin du XIX^e siècle : l'expérience de maîtres français et indigènes dans le sud-est algérien au cours des années 1895-1897 ». In : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, 27, 155-172.
- BOUARD, B. (2012). L'articulation entre grammaire scolaires et grammaires savantes au XIX^e siècle (1815-1863) : compléments et verbe transitif. In : *Dossiers d'Histoire Épistémologie Langage*. Paris : Société d'Histoire et d'Épistémologie des Sciences du Langage.
- CHERVEL, A. (coord.). *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*, tome I, 1791-1879, INRP et Economica, 1993, et tome II, 1880-1939, INRP et Economica 1995.
- CHERVEL, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris : Payot.
- CHERVEL, A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Retz.

- FONCIN, P. (1883). « L'Instruction des indigènes en Algérie ». In : *La Revue internationale de l'enseignement*. Paris : G. Chamerot.
- JEANMAIRE, C. (1911). Article « Algérie ». In : *Le Dictionnaire pédagogique*.
- FONCIN, P. (1884). *L'Alliance française et l'enseignement de la langue nationale en Tunisie et au Maroc*, Alliance française. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57252400> (consulté le 15/12/2015)
- JANICHON, D. (2005). « Qui a écrit les programmes scolaires de 1882 ? Ou l'institution d'une autorité républicaine en France ». In : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, 35. <http://dhfles.revues.org/1090> (consulté le 15/12/2015)
- LEBLANC, R. (1902). « Rapport du Jury international, Colonies françaises », *Education et enseignement, Exposition universelle internationale de 1900*.
- MAISON, D. (1973). « La population de l'Algérie ». In : *Population*, 28^e année, n° 6, 1079-1107.
- PROST, A. (1993). « Pour une histoire par en-bas de la scolarisation républicaine ». In : *Histoire de l'éducation*, 47, 59-74.
- VERGNAUD, J. (1980). « La genèse de la nomenclature de 1910 et ses enseignements ». In : *Langue française*, 47, 48-75.
- VIGNER, G. (2014). « Une grammaire scolaire dans l'Afrique coloniale. La grammaire dans la série "Mamadou et Bineta" : grammaire réduite ou grammaire adaptée ? ». In : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 52, 141-163.

Le discours grammatical des manuels de FLE en Finlande : contextualisation historique et didactique

Mélanie Buchart

Université de Helsinki, Finlande

Introduction

Selon les contextes spatio-temporels, les approches méthodologiques et pédagogiques quant à l'enseignement du FLE divergent. Nous souhaitons observer si ces changements d'approche ont un impact sur la stabilité de la description de la langue française en Finlande. Cet article propose donc une synthèse des principales différences méthodologiques, matérielles et terminologiques constatées entre les cinq séries de manuels retenues pour cette étude. Ces dernières s'inscrivent en effet dans une approche méthodologique et pédagogique différente selon le contexte historique et les orientations imposées par chaque programme-cadre décennal (grammaire inductive/déductive, métalangage en langue source ou cible, perspective contrastive ou non, choix terminologiques). Dans cette perspective diachronique, nous verrons également s'il existe une description grammaticale locale ou si le métalangage correspond aux grammaires françaises de référence.

1. Le choix des manuels

Nous nous sommes intéressée au matériel pédagogique qui constitue le principal (et souvent unique) support descriptif de la langue étrangère au collège et au lycée : le manuel de FLE. Les enseignants de langue dispensent environ 24 heures de cours par semaine, très souvent dans deux ou trois langues, à des niveaux différents. Faute de temps pour recourir à d'autres sources, le manuel demeure par conséquent l'outil de référence, à la fois pour les enseignants et pour les apprenants. Par ailleurs, depuis les années 1970, les manuels sont adaptés aux objectifs du curriculum national établi tous les dix ans par la Direction de l'enseignement (*Opetushallitus*). Ils sont donc conformes aux instructions officielles des programmes-cadres : leurs contenus révèlent une idéologie éducative, les choix des auteurs et ceux des décideurs.

Notre corpus est composé de vingt manuels de FLE édités entre 1965 et 2009 et destinés au marché local finlandais : *Bonjour Monsieur Dupont* (1 volume, années 1960), *D'accord*,

d'accord / Toujours d'accord (2 volumes, années 1970), *On y va* (4 volumes, années 1980), *Sur le Vif* (7 volumes, années 1990), *Voilà* (6 volumes, années 2000). Ces ouvrages sont destinés aux élèves qui étudient le français comme langue étrangère B2 ou B3, ce qui correspond à la troisième ou quatrième langue vivante facultative dans l'enseignement fondamental finlandais, débutée en classe 8 ou 9 (Pohjala, 2003 : 64). Afin d'établir une comparaison entre la description grammaticale locale et la description grammaticale française d'un point de vue terminologique, nous avons choisi comme ouvrage de référence la *Grammaire méthodique du français* (Riegel *et al.*, 1994). Les premiers manuels de notre corpus étaient bien entendu plus condensés ; l'iconographie était beaucoup moins présente que depuis les années 1990, ce qui explique que le nombre de volumes soit différent d'une décennie et d'une série à l'autre.

2. L'abandon de la méthode traditionnelle : une approche béhavioriste

La première série de manuels, *Bonjour Monsieur Dupont* (désormais *BMD*), datant des années 1960, est composée d'un livre de textes et d'un livre de grammaire et exercices (*Kielioppia ja harjoituksia*). La série était à l'origine destinée à un public de lycéens finlandais débutants mais, selon les écoles, elle a aussi pu être utilisée au collège, le matériel de FLE n'étant pas très diversifié à l'époque. Dans la préface du volume « Grammaire et exercices », l'auteur revendique une approche béhavioriste, en insistant sur la création d'automatismes linguistiques grâce aux *pattern drills*, c'est-à-dire aux exercices de répétition jusqu'à assimilation totale par l'apprenant. D'un point de vue didactique, les auteurs sortent donc de la méthodologie traditionnelle qui se focalisait jusqu'alors sur la traduction d'auteurs illustres. On constate à cette époque à la fois l'influence de la psychologie béhavioriste et de la linguistique structurale. Les cadres syntaxiques s'acquièrent par la mémorisation de structures, suivie de leur application dans des exercices structuraux, comme nous pouvons le voir dans cet exercice où l'élève est invité à appliquer la même règle à vingt-et-une reprises :

Ce chat est gris mais tous les chats ne sont pas gris.
Cet élève est à l'école mais tous les élèves ne sont pas à l'école.
Cette fleur est bleue mais toutes les fleurs ne sont pas bleues.

Complétez d'après ces exemples.

Ce chien est blanc mais ____
Cette table est basse mais ____ . (*BMD*, 1965 : 17).

Comme le souligne Martinez (2011 : 60), « le schéma stimulus/réponse/renforcement a pour objectif la réapparition d'un comportement acquis et désormais automatisé ». L'apprentissage

grammatical est ainsi mécanique et décontextualisé. Quant au lexique, il est composé d'environ 1350 mots choisis selon les listes de fréquence du vocabulaire de l'époque. La préface fait d'ailleurs référence au français fondamental de Gougenheim (1964). L'apprentissage des structures et des listes lexicales semble suffire à la maîtrise de la langue cible.

En outre, au début de l'ouvrage, l'auteur a choisi de présenter le métalangage en français suivi de sa traduction en finnois, mais très vite, la traduction en finnois disparaît pour laisser la place au français seul. Les consignes pour faire les exercices structuraux sont également données en français. Il nous semble important de le mentionner, car la série de manuels la plus ancienne est finalement celle qui utilise le plus la méthode directe, en incitant l'apprenant à s'exprimer le plus possible et dès le début en langue-cible, y compris lorsqu'il s'agit de la grammaire. En raison de ce choix, les règles de grammaire ne sont pas explicitées : l'auteur donne un ou deux exemples sans formuler la règle générale et l'apprenant doit appliquer ce qu'il a compris dans les exercices (grammaire inductive). Il s'agit notamment pour l'apprenant d'observer les structures de la langue et de les reproduire.

La terminologie grammaticale n'est d'ailleurs pas toujours employée : bien souvent, l'auteur se contente de mettre en exergue une ou deux phrases-type, sans autre explication, comme dans cet exemple sur l'expression de la possession :

À qui est ce manteau ? Il est à moi. C'est mon manteau.
À qui sont ces gants ? Ils sont à moi. Ce sont mes gants. (*BMD*, 1965 : 15).

Occasionnellement, l'auteur fait mention de cas afin de rendre son propos plus clair pour un apprenant finnophone. Ainsi, il réunit les groupes prépositionnels compléments du nom, introduits par « *de* + article défini » dans un chapitre intitulé « génitif » (*Id.* : 26), ou au début de l'ouvrage, sous la dénomination « substantif composé ».

Ces écarts terminologiques par rapport aux grammaires de référence concernent aussi l'enseignement du passé composé et de l'imparfait. L'auteur qualifie l'imparfait de « temps ligne » et le passé composé de « temps point », façon de vulgariser pour l'apprenant « l'aspect sécant » vs. « l'aspect accompli » (Riegel *et al.*, 1994 : 301, 305). De plus, pour évoquer les formes *simples* des pronoms démonstratifs, qui, comme l'indique la *Grammaire méthodique* sont « toujours déterminées par un modificateur » (*Id.* : 205), l'auteur utilise le terme de « pronoms déterminatifs » (*BMD*, 1965 : 100), peut-être plus transparent pour l'apprenant. Enfin, la forme disjointe des pronoms personnels (Riegel *et al.*, 1994 : 199) est qualifiée dans cette série

de « pronom absolu » (*BMD*, 1965 : 35). De nouveau, nous pouvons noter l'absence d'explications sur l'utilisation de cette forme. Par ailleurs, les seules formes disjointes présentées apparaissent dans des compléments prépositionnels de verbes (*Riegel et al.*, 1994 : 201) du type : « Je reste chez moi. Charles reste chez lui » (*BMD*, 1965 : 35).

Pour tous les autres points grammaticaux, l'auteur utilise la même terminologie que dans la grammaire française de référence ou alors ne nomme pas les catégories grammaticales, mais démontre par l'exemple, sans emploi du métalangage. Nous relevons une erreur à ce propos : dans l'index final des notions traitées, l'auteur range sous la catégorie « pronoms démonstratifs » les déterminants démonstratifs « ce, cette, ces », confusion qui provient du finnois, car *pronomini* est une catégorie plus large qu'au sens français, qui englobe les pronoms et adjectifs. Dans la série suivante, l'erreur est rectifiée, et la traduction proposée en finnois, *adjektiivinen demonstratiivipronomini*, signifie littéralement « pronom démonstratif adjectival », compromis trouvé par les auteurs entre les descriptions grammaticales française et finlandaise.

3. La traduction du métalangage et l'apparition de textes authentiques

La deuxième série, *D'accord, d'accord*, a été publiée en 1977. Elle est l'œuvre de trois auteurs, qui ont cette fois choisi de proposer deux volumes mêlant textes, grammaire et exercices : *D'accord, d'accord*, destiné aux débutants des classes 8 et 9 et *Toujours d'accord*, utilisé au lycée. La série comprend également des enregistrements audio et des transparents. Chaque leçon (texte ou dialogue) est suivie de pages de vocabulaire avec la traduction français / finnois et la transcription en Alphabet Phonétique International, de pages de grammaire puis d'exercices. Les consignes des exercices sont en français. Le métalangage est exprimé en français et souvent traduit en finnois.

Les textes sont dits authentiques pour la plupart et proviennent de diverses sources francophones (France, Belgique, Suisse, Canada). En réalité, ils sont semi-authentiques, car issus de sources réelles mais retravaillés et adaptés aux besoins et niveaux des apprenants. Les dialogues, quoique très artificiels, prétendent reproduire des interactions réelles en langue cible : la priorité est donc donnée au français oral et quotidien. Les dialogues demeurent pauvres et sont portés, pour reprendre l'expression de Cuq et Gruca, « par des personnages sans épaisseur psychologique » (Cuq & Gruca, 2005 : 263), comme l'illustre cet extrait :

Monique : Regarde, un bon film !
Odette : Le film est bon ?
Monique : Oui, il est bon. C'est un film avec Catherine Deneuve.
Odette : C'est une bonne vedette ?
Monique : Oui, elle est bonne.
Odette : Regarde, voilà Philippe et Luc.
Monique : Ah oui. Ils vont ensemble à la piscine. (DD, 1977 : 23).

Les dialogues ne servent en réalité que de vecteur de transmission des structures grammaticales à apprendre, c'est pourquoi ils perdent en naturel. À cette époque, on assiste aux prémices de la méthode SGAV (structuro-globale audiovisuelle) en Finlande. L'essentiel de cette méthode est basé sur la « parole en situation ». La série *D'accord, d'accord* s'appuie aussi sur le français fondamental, comme le précisent la 2^e de couverture et la préface. L'approche grammaticale est souvent inductive, comme dans la série précédente. L'apprenant est invité à imiter un modèle non explicité. L'idée est de faire parler la langue et non de parler de la langue : « c'est de l'observation réfléchie des récurrences que se dégagent les règles de fonctionnement de la langue » (Martinez, 2011 : 54-55). Toutefois, l'approche devient de plus en plus déductive au fur et à mesure des chapitres, avec la formulation explicite de règles en finnois. L'approche est donc inductive dans le premier volume puis déductive dans le second : l'auteur adapte sa méthodologie au niveau des apprenants.

Le métalangage est plus présent que dans *Bonjour Monsieur Dupont* : élision, liaison, terminaison, radical, interrogation directe totale, complément d'agent, citation directe, verbe intransitif, etc. Si l'on compare la terminologie choisie à celle employée dans la série des années 1960, on constate qu'elle se rapproche davantage des grammaires françaises de référence : le pronom absolu est devenu dans les années 1970 « pronom personnel tonique », le pronom déterminatif « pronom démonstratif simple », mais le terme de génitif pour désigner le complément du nom a été conservé. Des tableaux synoptiques réguliers permettent une visualisation plus complète que la seule mention d'un ou deux exemples. Cependant, les explications grammaticales demeurent parfois trop peu précises, comme dans cet exemple :

Après quelques verbes on met la préposition à devant l'infinitif : commencer à lire.
Après beaucoup de verbes on met la préposition de devant l'infinitif : essayer de lire. (TD, 1977 : 71).

Elles le sont toutefois plus que dans les années 1960 puisque, bien souvent, l'exemple est étayé par la règle dans les deux langues.

4. Du structuralisme à la méthode notionnelle-fonctionnelle

Dans la troisième série, *On y va*, nous avons retenu quatre volumes publiés de 1980 à 1984, utilisés par les apprenants de langue dite « C » selon l'ancien système de codification des langues, ce qui correspond aujourd'hui au français langue B2 (langue optionnelle commencée au collège). Pour ce qui est de la structure, les quatre ouvrages incluent textes et exercices dans le même volume. Une synthèse grammaticale est proposée à la fin de chacun d'entre eux, qui reprend de façon très succincte les notions abordées dans chaque chapitre.

Cette fois, le métalangage est d'abord donné en finnois puis en français, et toutes les explications sont désormais en finnois, ainsi que la plupart des consignes pour faire les exercices. Ce choix méthodologique renforce l'approche déductive adoptée dans les années 1980. La règle est explicitée puis appliquée dans les exercices. N'oublions pas qu'en 1975 a été publié le *Threshold level English*, et un an plus tard, le *Niveau-Seuil* pour le français. La méthode notionnelle-fonctionnelle voit le jour. Elle détaille les savoirs et savoir-faire par niveau. On retrouve cette progression dans la table des matières des ouvrages qui indique le thème du chapitre mais aussi les notions grammaticales traitées, de façon plus structurée et systématique qu'auparavant : par exemple, « Les études d'autrefois – imperfekti » (OYV2, 1983 : 8).

Les auteurs ne font plus la distinction entre adjectifs et pronoms (voir confusion *supra*) mais utilisent des termes génériques : les indéfinis, les interrogatifs, les possessifs, etc. Étrangement, on assiste au retour des exercices structuraux sur neuf pages, les « *drills* », comme dans les années 1960 (OYVI, 1981 : 164-172). Cela tient peut-être en partie au fait que l'un des auteurs de *On y va* était aussi l'unique auteur de *Bonjour Monsieur Dupont*. Pourtant, la typologie des exercices a changé. À partir des années 1980, les manuels contiennent beaucoup plus d'exercices de compréhension, de reformulation, de traduction ; en somme, des exercices moins mécaniques que dans les séries précédentes. L'objectif communicatif détrône petit à petit l'objectif linguistique, comme on peut le voir dans l'exemple suivant :

Répondez aux questions.

Que font les voitures aux feux rouges ? Qu'est-ce que nous pouvons faire alors ? Que faisons-nous quand les voitures partent ? À quel âge peut-on avoir son permis de conduire en Finlande ? Sais-tu conduire ? (*Id.* : 128).

Ce tournant didactique se confirme dans les deux séries les plus récentes.

5. L'appropriété des actes de parole : une approche communicative

Dans la quatrième série, *Sur le Vif* (années 1990), les auteurs prennent en compte pour chaque acte de parole « la double dimension adaptative de la langue » (Germain, 1993 : 203). Tout énoncé linguistique est en effet considéré comme le produit de deux dimensions : la compétence intentionnelle (l'acte de langage que l'apprenant souhaite formuler : une demande, un ordre, etc.) et la compétence situationnelle, c'est-à-dire la contextualisation (culturelle, sociale, hiérarchique, etc.). Dès lors, l'appropriété (Hymes, 1991) des formes linguistiques semble importer au moins autant que leur grammaticalité. La compétence sociologique des apprenants est donc travaillée, mais peut-être parfois au détriment de leur compétence grammaticale.

Les dialogues sont beaucoup plus réalistes et les textes souvent authentiques (extraits de journaux ou de magazines comme *L'Express*). Les textes ne sont plus choisis en fonction des points grammaticaux traités : ce sont désormais la grammaire et le lexique qui permettent de comprendre le texte sélectionné. À l'occasion du texte, les apprenants étudient un nouveau point de grammaire et non le contraire. Le métalangage et les explications sont à présent formulés exclusivement en finnois mais, au fur et à mesure des chapitres, le français est de plus en plus utilisé dans les consignes des exercices. Enfin, les apprenants peuvent la plupart du temps répondre aux questions en français ou en finnois s'ils préfèrent, avec des consignes du type « Écoute bien et réponds aux questions suivantes en français ou en finnois ». Le taux de production orale et écrite en langue cible diminue de fait, quand les concepteurs de matériel pédagogique laissent place à une méthode d'enseignement indirecte.

Enfin, la série la plus récente, *Voilà*, s'inscrit dans la même veine que *Sur le Vif* quant aux points que nous avons évoqués. En outre, les situations de communication présentées sont adaptées à l'âge des apprenants et donc aux tournures employées par les « jeunes natifs ». Dans la série des années 1960, le vouvoiement était privilégié dans toutes les questions/réponses. On ne trouvait d'ailleurs pas mention du pronom disjoint « toi » dans les phrases qui servaient d'exemple. Dans *Voilà*, le degré de formalité varie selon le contexte. L'apprenant découvre différents registres de langue et développe ainsi sa compétence situationnelle. Chaque chapitre traite d'actes de parole incluant des points grammaticaux spécifiques, comme le

préconise l'approche communicative depuis les années 1980. Une mini-grammaire plus précise reprend tous les points étudiés à la fin de chaque volume.

Finalement, les catégories grammaticales étudiées sont les mêmes d'une série à l'autre. La seule différence que l'on peut trouver concerne les temps verbaux enseignés. La première série, *Bonjour Monsieur Dupont*, exposait par exemple l'imparfait du subjonctif, qui a totalement disparu des ouvrages à partir des années 1970.

Conclusion

En conclusion, nous pouvons tout d'abord noter quelques variantes quant à la terminologie retenue dans ces manuels : par exemple *y* et *en* sont nommés « pronoms adverbiaux » dans *Bonjour Monsieur Dupont* puis « adverbies pronominaux » dans *D'accord*, dix ans plus tard, ce qui montre une hésitation chez les auteurs sur la nature même de ces mots et la traduction des concepts.

Ensuite, de façon plus générale, nous constatons l'évolution de la forme de la description grammaticale, mais pas tellement des contenus, autrement dit, il n'y a pas beaucoup de changements du point de vue quantitatif mais plutôt du point de vue qualitatif. Premièrement, pour ce qui est du choix de la langue d'enseignement : entre 1965 et 2009, on passe d'une méthode d'enseignement directe (en langue-cible) à une méthode indirecte (en langue-source). Deuxièmement, l'enseignement a évolué en cinq décennies, de l'observation/répétition (méthode inductive) à une grammaire explicitée (déductive). Puisque les explications sont données dans la langue maternelle de l'apprenant, elles peuvent en effet être plus riches et détaillées dans la mesure où elles sont compréhensibles pour tous les niveaux.

Néanmoins, la diversification des compétences de l'apprenant avec l'apparition de l'approche communicative dans les années 1980 a provoqué l'éclatement des contenus. Même si, en théorie, d'un point de vue méthodologique, les contenus paraissent plus structurés, l'enseignement de la grammaire semble, dans les manuels récents, avoir beaucoup moins d'importance que la transmission du message, fût-il grammaticalement incorrect. L'éclectisme de l'approche communicative dénoncé par Christian Puren en 1994 a rendu les ouvrages des deux dernières décennies plus confus. Les apprenants doivent assimiler autant de notions grammaticales qu'avant, tout en acquérant des connaissances sociolinguistiques, culturelles, interculturelles beaucoup plus hétérogènes, en raison de la diversité des situations exposées mais

aussi de la diversité des supports : photographies, chansons, textes, extraits audio, etc. Les compétences grammaticales pures des apprenants semblent par conséquent avoir diminué avec l'émergence de ces nouvelles approches, proportionnellement au développement d'autres compétences désormais évaluées.

Bibliographie

- CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- HYMES, D. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris : Didier.
- MARTINEZ, P. (2011) [1996]. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- POHJALA, K. (2003). La situation des langues en Finlande. In : Junyent-Montagne, F., *L'organisation de l'enseignement des langues dans les petits Etats*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- PUREN, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Corpus

- ANTTILA, J. *et al.* (1977). *Toujours d'accord*. Helsinki : Yhteiskirjapaino Oy.
- ANTTILA, J. *et al.* (1980) [1977]. *D'accord ? D'accord*. Jyväskylä : K. G. Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino.
- BÄRLUND, K. *et al.* (1995). *Sur le vif Textes 1*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
- BÄRLUND, K. *et al.* (1996). *Sur le vif 2A*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
- BÄRLUND, K. *et al.* (1996). *Sur le vif 2B*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
- BÄRLUND, K. *et al.* (1997). *Sur le vif 2C*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
- BÄRLUND, K. *et al.* (1998). *Sur le vif 3A*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
- BÄRLUND, K. *et al.* (1998). *Sur le vif 3B*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
- BÄRLUND, K. *et al.* (1999). *Sur le vif 3C*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
- BÄRLUND, K. *et al.* (2008) [2004] *Voilà ! 1 Textes*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
- BÄRLUND, K. *et al.* (2008) [2005]. *Voilà ! 3 Textes et exercices. Chez nous et ailleurs*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
- BÄRLUND, K. *et al.* (2009). *Voilà ! 2 Textes et exercices. Les loisirs*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.

- HANKALA-PERTTULA, P. *et al.* (2009) [2006]. *Voilà ! 4 Textes et exercices. Avant et maintenant*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
- HANKALA-PERTTULA, P. *et al.* (2009) [2007]. *Voilà ! 5 Textes et exercices. Les études et les projets d'avenir*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
- KIVIVIRTA, N. *et al.* (2008) [2007]. *Voilà ! 6 Textes et exercices. La culture. Notre monde à nous tous*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
- SOHLBERG, A.-L. (1965). *Bonjour Monsieur Dupont*. Helsinki : Kustannusosakeyhtiö Otavan kirjapaino.
- SOHLBERG, A.-L. *et al.* (1981). *On y va*. Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- SOHLBERG, A.-L. *et al.* (1983). *On y va C Lukion kurssit 1-3*. Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- SOHLBERG, A.-L. *et al.* (1984). *On y va C Lukion kurssit 4-6*. Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- SOHLBERG, A.-L. *et al.* (1985). *On y va C Lukion kurssit 7-9*. Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Les termes aux acceptions multiples dans les descriptions syntaxiques : un défi de la didactique du FLE en Roumanie

Florinela Șerbănică

Université de Pitești (Roumanie)

Introduction

Le point de départ de cette étude consiste dans le constat que nous avons pu faire en tant qu'enseignante de français à l'université, titulaire du cours de syntaxe française pendant une dizaine d'années à la Faculté des Lettres de notre université : la terminologie grammaticale appartenant au domaine de la syntaxe est une question épineuse de la didactique du français. Plus exactement, les difficultés des étudiants à comprendre et à utiliser cette terminologie nous ont amenée à nous interroger sur les causes de celles-ci, dans le but de trouver des solutions d'amélioration. Dans cette étude, nous nous proposons d'exposer notre réflexion sur un facteur important de l'enseignement/apprentissage du français en Roumanie, à savoir les sources du savoir grammatical chez les étudiants avant leur arrivée à la faculté. Plus précisément, nous partageons dans cette étude les remarques que nous avons pu formuler à la suite d'un examen critique des manuels scolaires de français utilisés au lycée en Roumanie, dans le but de déterminer la terminologie utilisée, la place qu'elle occupe dans les manuels (et implicitement dans la démarche didactique suggérée par ces instruments de travail), et les possibles inconséquences dans les explications théoriques proposées.

L'interrogation sur la place du métalangage dans la classe de FLE n'est nullement récente dans le domaine de la didactique du français. Rappelons à cet égard l'étude synthétique proposée par Tehrani (2010), qui examine la place du métalangage dans le cadre des différentes théories qui ont jalonné la didactique du français et des langues. Il s'agit donc d'une question qui préoccupe dans la même mesure les théoriciens et les praticiens de l'enseignement, notre contribution consistant à jeter un regard sur l'enseignement du français en Roumanie, avec ses particularités, ses inconvénients et ses atouts.

1. Les termes examinés

En menant une recherche sur quatre méthodes de FLE considérées représentatives, Cuq (2000 : 11- 13) parvient à dresser l'inventaire des termes grammaticaux qui y sont utilisés : au total environ 350 termes, dont environ 205 présents dès les deux premiers niveaux. Et encore, sur les 205 termes initialement identifiés, seuls 60 termes sont communs, ce qui montre une richesse et une diversité particulières de la terminologie utilisée. En examinant cette liste et en la comparant avec la terminologie roumaine, nous avons pu constater que la plupart des termes existent dans les deux langues avec les mêmes acceptions, sauf quelques-uns qui existent en français, mais qui n'ont pas de réalité correspondante en roumain (*passé récent*, par exemple), ou bien les phénomènes recouverts ne se recourent que partiellement dans les deux langues (*subjunctif* pour le français, *conjunctiv* pour le roumain).

Dans cette situation d'équivalence qui semble aller de soi, nous avons décidé d'examiner l'un des termes qui, tout en étant très proches d'un point de vue phonétique dans les deux langues, renvoient en réalité à des constituants différents au niveau de la phrase.

Au niveau de la valence verbale, les termes du français et du roumain se trouvent dans la même situation que celle du français et de l'allemand : des termes que l'on pourrait considérer comme équivalents désignent des constituants tout à fait différents dans la phrase. Ils constituent autant de pièges pour les enseignants et les apprenants en classe de FLE. C'est le cas des deux paires suivantes :

complément (français) / *complement* (roumain)

attribut (français) / *atribut* (roumain).

Dans la syntaxe française, le terme *complément* désigne un constituant qui peut déterminer aussi bien un verbe, un nom, un adjectif qu'un adverbe. Son correspondant, *complementul* ne détermine jamais un nom dans la grammaire du roumain.

De la même manière, dans le cas de l'*attribut*, il s'agit d'un constituant qui accompagne un verbe copule et qui se rapporte au sujet (*attribut du sujet*) ou à l'objet direct (*attribut de l'objet*). Par contre, dans la grammaire roumaine *atributul* est un constituant qui détermine exclusivement un nom (ou un substitut de celui-ci). Pour désigner les constituants qui se construisent avec des verbes copules, la grammaire roumaine possède deux termes : *nume predicativ* (qui correspond à *attribut du sujet*) et *element predicativ suplimentar* (qui correspond à *attribut de l'objet*).

Les différences entre les grammaires des deux langues concernent également l'importance des constituants déterminés ou déterminants dans la terminologie : en français, le terme indique la nature du déterminé (*complément du verbe, complément du nom, complément de l'adjectif*), alors qu'en roumain le terme indique la nature du déterminant (*atribut substantival, atribut adjectival, atribut pronominal, atribut verbal*).

Pour ce qui est du terme *complément*, les difficultés qu'il soulève sont d'autant plus nombreuses qu'il s'agit d'un terme ayant des acceptions multiples dans les descriptions grammaticales. *Complément d'objet direct, complément d'objet indirect, complément circonstanciel, complément de phrase*, voilà seulement quelques-unes des acceptions de ce terme problématique. Dans une étude plus ancienne consacrée à la définition de l'objet direct, nous avons examiné les différents critères utilisés dans sa définition, en proposant en même temps une hiérarchisation de ces critères, selon le niveau d'incidence de la phrase/énoncé auxquels ils s'appliquent (Comănescu, 2008). En comparant les inventaires de tests pris en considération par les auteurs, nous avons dégagé les deux extrêmes du point de vue quantitatif.

La liste la plus complète de tests appartient à Melis (2001 : 254-256) : propriétés de codage (l'existence d'indices clitiques – *le, la, les, en*, la position postverbale comme position privilégiée, la coalescence étroite au verbe) et propriétés de fonctionnement (la capacité à fonctionner comme sujet dans les reformulations passives, périphrastiques ou réflexives, la saturation de la position d'objet dans la construction factitive, la capacité à servir de pivot pour l'infinitif construit avec *à* dans diverses constructions : *GN être Adj. à Vinf, GN (être) à Vinf, il y a GN à Vinf*).

À l'autre extrême se trouve la définition proposée par Rousseau (1998 : 92), qui prend en considération un test fonctionnel unique, la passivation (à côté de deux types de phénomènes non-fonctionnels: le glissement sémantique et les faits d'ordre).

Dans cette situation, nous avons estimé qu'il pourrait être intéressant d'examiner la situation du constituant complément d'objet dans la didactique du FLE en Roumanie, en passant par l'examen des programmes scolaires actuellement en vigueur en Roumanie, un état des lieux des manuels de français utilisés et un examen critique de quelques manuels de référence destinés au lycée.

2. Les programmes scolaires

Les programmes scolaires pour le lycée ont été élaborés en 2004 (modifiés uniquement pour L2 en 2009) pour les deux premières années (9^e et 10^e), et en 2006 pour les deux dernières années (11^e et 12^e). Les niveaux envisagés pour les élèves à la fin de leurs études sont les suivants :

2004/ 2009

L1: B1 pour toutes les compétences

L2 : B1 pour les compétences de réception, A2 pour les compétences de production

L3 : A1/A1+ pour toutes les compétences

2006

L1 : B2 pour toutes les compétences

L2 : B2 pour les compétences de réception, B1 pour les compétences de production

L3 : A2 pour toutes les compétences

Nous pouvons constater qu'en un laps de temps de deux ans, le niveau d'exigence concernant les performances des élèves a sensiblement augmenté, ce qui pourrait être particulièrement intéressant pour une réflexion sur l'évolution de la projection de l'enseignement du français en Roumanie.

Les consignes quant à l'emploi de la terminologie grammaticale en classe sont extrêmement claires. Nous les illustrons par un petit paragraphe provenant de la première version du programme scolaire pour le lycée :

Les catégories grammaticales énumérées appartiennent au métalangage de spécialité. Dans l'activité didactique, elles seront introduites de manière raisonnable, selon les besoins d'emploi / enrichissement des fonctions communicatives. Elles ne feront pas l'objet d'une évaluation explicite. (programme de la 9^e, 2004)

Même si cette note est absente dans la version de 2009 du même programme, elle est presque identique dans les programmes de la 11^e et de la 12^e élaborés en 2006, qui sont encore en vigueur en Roumanie.

L'objectif fondamental de la discipline « Langues Modernes », tel qu'il est formulé dans les programmes scolaires, est l'acquisition par les élèves et le développement des compétences de communication nécessaires pour une communication adéquate à la situation ou acceptée socialement, par l'acquisition de connaissances, habilités et attitudes spécifiques. L'enseignement du français et de toute autre langue étrangère en Roumanie au niveau du secondaire vise donc plus le « savoir la langue » que le « savoir sur la langue » (Chiss & David, 2012 : 37), cette distinction étant d'ailleurs finement nuancée dans la série des termes « savoir »,

« savoir-faire », « savoir-être », « savoir-apprendre » utilisés tout le long du CECRL, tels qu'ils sont définis dans le chapitre 5 de ce même document (CECRL, 2001 : 82-85)

3. Les manuels de français

Pour avoir une image globale sur les manuels utilisés dans les classes de français en Roumanie, nous avons consulté *Le catalogue des manuels scolaires valables dans l'enseignement secondaire pour l'année scolaire 2012-2013*, ainsi que celui valable pour l'année scolaire 2013-2014, disponibles sur le site de *Ministerul Educației și Cercetării Științifice* (correspondant au *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* de France).

Le tableau qui suit indique le nombre de manuels d'auteurs roumains (r.) / français (fr.) acceptés pour chaque année d'étude :

Niveau	Classe	L1	L2	L3
École primaire	3 ^e classe	3	-	-
	4 ^e classe	8	-	-
Collège	5 ^e classe	3	2	-
	6 ^e classe	2	3	-
	7 ^e classe	2	3	-
	8 ^e classe	2	3	-
Lycée	9 ^e classe	5 (3 r., 2 fr.)	6 (5 r., 1 fr.)	2 (fr.)
	10 ^e classe	2 (r.)	3 (r.)	1 (r.)
	11 ^e classe	10 (1 r., 9 fr.)	14 (4 r., 10 fr.)	3 (fr.)
	12 ^e classe	10 (5 r., 5 fr.)	14 (5 r., 9 fr.)	4 (fr.)

Tableau 1 : Manuels de français approuvés par *Ministerul Educației și Cercetării Științifice*

Ce tableau rend compte d'une situation intéressante, sinon un peu étrange dans l'enseignement du français en Roumanie : le nombre des manuels acceptés varie considérablement, allant de 1 jusqu'à 14. De plus, tous les manuels recommandés ne sont pas élaborés en Roumanie.

Exemples de manuels français pour le lycée, 11^e classe, L1 : *Mosaïque des compétences*, *Campus*, *Connexions 3*, *Voyages*, *Voyages*, *Campus* (différent du premier, autres auteurs), *Le nouveau sans frontières 3*, *Coup de cœur*, *Reflets 2*, *Tout va bien 3*.

Pour les enseignants comme pour les élèves, il découle de cette situation le risque de ne pas pouvoir travailler d'une année à l'autre sur les manuels de la même maison d'édition, ce qui entraîne des interruptions possibles dans la progression de l'enseignement/apprentissage. De plus, la relation des manuels acceptés avec les documents de référence dans la didactique du français est différente : si les manuels élaborés en Roumanie se rapportent aussi bien aux programmes scolaires qu'au CECR, les manuels français sont à mettre uniquement en relation avec le CECR.

À son tour, cette situation est génératrice de possibles difficultés : si, théoriquement, le point de repère fondamental dans l'enseignement reste le programme scolaire, le manuel n'étant qu'un instrument pour le professeur, dans la pratique, en l'absence d'autres moyens et supports, l'enseignant finit souvent par privilégier le travail avec le manuel et cela, probablement, au détriment de certains contenus et compétences inclus dans les programmes. À cet égard, Blanchet parle du « rôle prescriptif » que les enseignants attribuent de manière spontanée aux manuels, qu'ils assimilent à de véritables programmes scolaires (Blanchet, 2011 : 199), ceux-ci se présentant, à leur tour, comme des textes de « rappel à l'ordre », que les enseignants doivent respecter dans leur enseignement (Martinez, 2011 : 279).

4. Les manuels roumains

Parmi les maisons d'édition roumaines, *Corint* et *Humanitas Educațional* figurent assez régulièrement sur la liste des manuels acceptés. C'est pour cette raison que nous avons décidé d'examiner de plus près leurs manuels de lycée L1 et L2 (pour la 9^e classe, la maison d'édition *Humanitas Educațional* n'a pas de manuel homologué pour L1).

4.1. Corint

Conformément aux consignes des programmes scolaires, ces manuels ne font que très peu recours au métalangage. Dans un seul cas, les termes syntaxiques apparaissent dans le titre : *Les pronoms personnels COD et COI*. S'il n'est pas nécessaire de faire une discrimination, c'est le terme le plus général qui est préféré. Ainsi, on parle de *pronom complément* pour les deux types d'objet et on recourt à *COD* et *COI* uniquement pour la distinction des deux séries de formes.

Dans le manuel de 9^e, par exemple, on indique les fonctions syntaxiques du pronom adverbial *en*, avec des exemples : COD, COI, circonstanciel de lieu, complément du nom, complément d'adjectif.

Par contre, dans le manuel de 10^e, dans la partie appelée *Aide-mémoire*, on indique seulement la nature du mot dont *en* dépend (adjectif ou verbe) sans plus évoquer les fonctions syntaxiques.

Lorsqu'il s'agit de discuter la question de la combinaison des pronoms personnels et adverbiaux (la place des pronoms compléments), la fonction syntaxique n'est pas évoquée, la morphologie étant suffisante pour la discrimination des deux séries de pronoms.

Si la terminologie grammaticale est peu utilisée, elle l'est encore, malheureusement, de manière assez inconséquente. Dans la partie *Mémento grammatical*, par exemple, nous avons identifié plusieurs situations de ce genre :

– absence de corrélation entre les explications théoriques et les exemples :

Qui peut remplir les fonctions de **sujet**, **d'attribut du sujet** et de **complément d'objet direct**. Il peut être précédé d'une préposition.

Qui a vu mes lunettes ?

Qui as-tu invité à dîner ce soir ?

De qui parlez-vous ?

Dans ce paragraphe, deux seulement des fonctions syntaxiques indiquées sont illustrées par des exemples (le sujet, exemple 1 et l'objet direct, exemple 2). La fonction d'attribut du sujet n'est pas illustrée, mais, à cause de l'ordre dans lequel sont indiqués les fonctions syntaxiques et les exemples, on risque très facilement d'associer à la fonction d'attribut du sujet l'exemple avec un objet direct.

– Erreurs :

Quoi, neutre, toujours précédé d'une préposition, fonctionne comme complément d'un verbe, d'un adjectif qualificatif ou d'un pronom neutre :

*Nous allons réfléchir, après **quoi** nous prendrons une décision.*

*Tu es objectif, voilà en **quoi** tu es irremplaçable.*

*C'est quelque chose à **quoi** il faut penser.*

Dans ce cas, il y a confusion entre le déterminé et l'antécédent. Dans le dernier exemple, c'est l'antécédent qui est un pronom (non pas neutre, mais indéfini). De plus, la fonction de com-

plément d'un pronom neutre n'existe même pas dans les grammaires (d'ailleurs, elle n'est pas illustrée).

– Incohérences dans les explications théoriques :

Concernant la complémentation verbale, plusieurs classes de verbes sont établies, avec des exemples :

La plupart des verbes se construisent avec un complément d'objet sans préposition.

Verbes construits avec la préposition à

Verbes construits avec la préposition de

Verbes à deux compléments d'objet (verbes transitifs)

Verbes + COD + complément introduit par de

Pour la classe des verbes à deux compléments d'objet (verbes transitifs), les exemples proposés sont des verbes avec un complément d'objet direct et un second constituant introduit uniquement par la préposition *à*. Ce choix suscite des questions quant à la nature des objets indirects, dans la visions des auteurs, et au domaine même de la transitivité. D'après ce classement, les compléments introduits par la préposition *de* ne seraient pas des objets indirects, mais le critère sur lequel repose le traitement différent des compléments introduits par des prépositions est difficile à déchiffrer. De plus, le terme *transitif* semble s'appliquer à une seule classe de verbes, sans que ce choix théorique soit expliqué ou justifié.

Ce cas semble, selon nous, montrer pleinement l'ancrage théorique extrêmement réduit des manuels utilisés dans l'enseignement secondaire. Que pourrait comprendre de telles explications un élève qui voudrait reprendre et approfondir tout seul ces questions à la maison ? Et l'enseignant même de la classe, s'il se fiait à cet instrument de travail, comment devrait-il s'en servir ?

Un dernier cas que nous souhaitons signaler concerne la question des subordonnées, telles qu'elles sont présentées dans le manuel de 12^e. On y discute la subordonnée de comparaison, la proposition participe, la proposition consécutive, l'expression de la conséquence, les constructions concessives. Les aspects considérés définitoires pour la nature des subordonnées sont assez hétérogènes : syntaxiques (subordonnée, proposition, construction), morphologiques (participe), sémantiques (comparaison, consécutif, conséquence, concessif). Mais quelle distinction faut-il déduire de cette terminologie entre subordonnée et proposition, entre expression et constructions ? Encore une fois, il aurait été souhaitable que les auteurs du manuel réfléchissent mieux au choix de la terminologie à utiliser et qu'ils la conservent d'un bout à l'autre de toute leur série de manuels.

4. 2. *Humanitas Educațional*

Tout comme la série précédente, les manuels parus chez *Humanitas Educațional* respectent également la consigne concernant l'emploi réduit de la terminologie grammaticale dans la classe de français. Nous donnons seulement deux exemples de choix théoriques qui nous semblent soulever des difficultés, l'un similaire aux cas déjà discutés, l'autre montrant l'absence de cohérence entre les manuels utilisés en classe.

Voici les explications proposées dans le manuel de 11^e sur l'accord du participe passé conjugué avec le verbe *avoir* :

Le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* s'accorde avec le complément d'objet direct (le COD) lorsque celui-ci est placé **avant le verbe** :

- le COD est un pronom personnel :
Ex. *Ces enfants, je les ai beaucoup aimés.*

- le COD est le pronom relatif *que* :
Ex. *C'est la photo que j'ai prise cet été.*

- le COD est un adjectif exclamatif :
Ex. *Quelle belle journée nous avons passée !*

- le COD est un adjectif interrogatif :
Ex. *Quelles revues as-tu choisies ?*

Les deux derniers exemples proposés illustrent en fait le cas où le COD antéposé est un nom, les « adjectifs » dans les deux autres exemples étant les déterminants de ce nom. Les explications données sont en même temps compliquées et inexactes.

Le deuxième cas concerne les définitions données dans le manuel de 10^e aux constituants COD et COI :

Le **complément d'objet direct** (C.O.D.) répond aux questions *qui ? quoi ?* posées après le verbe ; il complète un *verbe transitif direct* et ne peut être utilisé que dans une phrase active. Ex : *Elle posa son sac sur la table.*

Le **complément d'objet indirect** (C.O.I.) répond aux questions *à qui ? à quoi ? de qui ? de quoi ?* ; il est introduit par les prépositions *à* ou *de* (même sous-entendues) ; il complète un *verbe transitif indirect*. Ex : *Tous ses amis profitaient de sa générosité.*

Ces définitions reposent sur un choix théorique différent de celui fait par les auteurs des manuels discutés antérieurement. Cela montre pleinement que les élèves ayant travaillé sur des manuels différents peuvent avoir des connaissances de grammaire différentes et même contradictoires. Au moment de leur arrivée à la faculté, ils sont loin de posséder des savoirs comparables et compatibles quant à la signification et à l'emploi de la terminologie grammaticale.

Conclusion

Il est évident que la signification à attribuer à la terminologie grammaticale pèse lourd dans les activités d'enseignement/apprentissage du français à l'université. De plus, si au niveau du secondaire c'est l'apprentissage de la langue qui est visé, dans une faculté des lettres c'est également la réflexion sur le fonctionnement même de la langue qui est envisagée.

Nous avons montré dans notre travail qu'il est pratiquement impossible qu'à leur arrivée à l'université les jeunes possèdent un savoir uniforme en matière de métalangage, et cela quand bien même il s'agirait d'élèves « modèles », ayant acquis toutes les connaissances qui leur avaient été destinées dans l'enseignement secondaire. Cette difficulté est d'autant plus grande qu'il s'agit de termes à acceptions multiples, sur lesquels l'unanimité est loin de régner entre les spécialistes.

Pour remédier autant que possible à cette situation, il s'imposerait, à notre avis, des mesures visant une meilleure communication entre les enseignants du secondaire et ceux du niveau universitaire, et une politique nationale plus rigoureuse quant à l'élaboration des manuels de français. Pour ce qui est des enseignants, ils pourraient éviter d'adopter une position théorique ou une autre et chercher plutôt à expliquer aux élèves/étudiants que la complexité d'une langue se reflète directement dans la complexité de la terminologie censée la décrire.

Quant à la question de l'objet, nous avons constaté, avec regret, qu'il n'est évoqué que par rapport à la norme grammaticale, dans l'introduction de certaines règles de fonctionnement. Par contre, vu qu'il s'agit d'un constituant intimement lié au verbe, nous pensons que son utilité pourrait être encore plus grande dans la description de la valence verbale, de la structure de la phrase et même dans la structuration du lexique, par la constitution de classes de verbes. Nous pensons que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en milieu hétéroglotte comme c'est le cas pour le français en Roumanie ne saurait se passer de la réflexion métalinguistique et qu'une fois introduit, un terme devrait être systématiquement exploité dans les activités didactiques.

Bibliographie

- AUGER, N. (2011). « Les manuels : analyser les discours ». In : BLANCHET, P. & CHARDENET, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 313-316.
- BEACCO, J.-C. (2011). « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures ». In : BLANCHET P. & CHARDENET, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 31-41.
- BLANCHET, P. (2011). « Les transpositions didactiques ». In : BLANCHET, P. & CHARDENET, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 197-202
- CONSEIL DE L'EUROPE (201). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe, Didier.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf [consulté le 15/12/2015]
- CHISS, J.-L. & DAVID, J. (2012). *Didactique du français et étude de la langue*. Paris : Armand Colin.
- COMĂNESCU, F. (2008). « Une difficulté de la description linguistique : l'objet direct en français ». In : LOISEAU, M. *et al.* (coord.) *Autour des langues et du langage. Perspective pluridisciplinaire*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 9-16.
- CUQ, J.-P. (2000). « Le métalangage grammatical dans les méthodes de français langue étrangère : une base de départ pour l'élaboration d'une grammaire pour locuteurs non-natifs ». In : SERRANO MAÑES, M., AVENDAÑO ANGUITA, L. & DEL CARMEN MORINA ROMERO, M. (coord.). *La Philologie française à la croisée de l'an 2000*, 9-18.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1390410> [consulté le 15/12/2015]
- MARTINEZ, P. (2011). « Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certification, instructions, référentiels... ». In : BLANCHET, P. & CHARDENET, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 275-281.
- MELIS, L. (2001). « Les compléments nominaux des verbes de mouvement intransitifs et la constellation de l'objet ». In : BURIDANT, C., KLEIBER, C. & PELLAT, J.-C. (éds.). *Par monts et par vaux*. Paris : Éditions Peeters, 243-257.
- PUREN, Ch. (2011). La « méthode », outil de base de l'analyse didactique. In : BLANCHET, P. & CHARDENET, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 283-306.
- ROUSSEAU, A. (1998). « La double transitivité existe-t-elle ? Réflexions sur la nature de la transitivité ». In : ROUSSEAU, A., (éd.), *La transitivité*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 85-112.
- TEHRANI, F. (2010). « Le rôle et la place du métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». *Revue des Études de la Langue Française, Première Année*, 2, Printemps – Été 2010, 101-115. <http://www.ensani.ir/storage/Files/20120427092906-8076-15.pdf>. [consulté le 15/12/2015]

VERDELHAN-BOURGADE, M. & AUGER, N. (2011). « Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations ». In : BLANCHET, P. & CHARDENET, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 307-312.

Manuels du corpus

L1 :

NASTA, D.-I., SIMA, M. & STIUBE, T.-L. (2008). *Limba franceză, Limba modernă 1, Planète jeune, manual pentru clasa a IX-a*. București : Corint.

NASTA, D.-I. (2005). *Limba franceză, Limba modernă 1, Porte bonheur, manual pentru clasa a X-a*. București : Corint.

NASTA, D. I. (2006). *Limba franceză, Limba modernă 1, Coup de cœur, manual pentru clasa a XI-a*. București : Corint.

NASTA, D.-I. (2008). *Limba franceză L1, Francoroute, manual pentru clasa a XII-a*, București : Corint.

POPA, M. & SOARE, A. (2007). *Limba franceză L1, Manual pentru clasa a X-a*. București : Editura Humanitas Educațional.

POPA, M. (2011). *Limba franceză L1, Manual pentru clasa a XI-a*. București : Editura Humanitas Educațional.

POPA, M. (2019). *Limba franceză L1, Manual pentru clasa a XII-a*. București : Editura Humanitas Educațional.

L2 :

GROZA, D., BELABED, G., DOBRE, C. & IONESCU, D. (2008). *Limba franceză, Limba modernă 2, manual pentru clasa a IX-a*. București : Corint.

GROZA, D., BELABED, G., DOBRE, C. & IONESCU, D. (2008). *Limba franceză, Limba modernă 2, manual pentru clasa a X-a*. București : Corint.

GROZA, D., BELABED, G., DOBRE, C. & IONESCU, D. (2009). *Limba franceză, Limba modernă 2, manual pentru clasa a XI-a*. București : Corint.

GROZA, D., BELABED, G., DOBRE, C. & IONESCU, D. (2007). *Limba franceză, Limba modernă 2, manual pentru clasa a XII-a*. București : Corint.

POPA, M. & POPA, A.-M. (2009). *Limba franceză L2, Manual pentru clasa a IX-a*. București : Editura Humanitas Educațional.

POPA, M. & SOARE, A. (2012). *Limba franceză L2, Manual pentru clasa a X-a*. București : Editura Humanitas Educațional.

POPA, M., SOARE, A. & CHRITA, C. (2007). *Limba franceză L2, Manual pentru clasa a XI-a*. București : Editura Humanitas Educațional.

POPA, M. & SOARE, A. (2007). *Limba franceză L2, Manual pentru clasa a XII-a*. București : Editura Humanitas Educațional.

Programmes scolaires

Programme scolaire, 9^e classe classe, niveau lycée (2004).

Programme scolaire, 10^e classe classe, niveau lycée (2004).

Programme scolaire, 10^e et 11^e classes, niveau lycée, filière scientifique et vocationnelle, toutes spécialités (2006).

Programme scolaire, 11^e et 12^e classes, niveau lycée, filière technologique, route directe, 12^e et 13^e classes, niveau lycée, filière technologique, route progressive (2006).

Programmes disponibles sur les pages

<http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage> [consulté le 1/11/2015]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/c556/> [consulté le 1/11/2015]

La grammaire dans le curriculum national anglais

Émilie Kasazian

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC, GRAC

1. Une recherche contextualisée

Le présent exposé s'inscrit dans le cadre de notre thèse¹, dont le projet est d'appréhender les pratiques grammaticales des enseignants de langues étrangères exerçant dans les écoles secondaires en Angleterre.

Pour ce faire, et afin de percevoir toute la complexité de la *situation-contexte*², nous pensons qu'il est essentiel de relever certains des paramètres contextuels qui la constituent, à l'instar de Hudson & Walmsley (2007) qui considèrent que l'enseignement de la grammaire est influencé par « un réseau de relations complexes » dans lequel s'entremêlent théories linguistiques et facteurs sociaux externes. Ajoutons le paradigme des politiques éducatives, visible à travers l'édition du curriculum national (désormais CN). Nous pensons que ce document historique devrait être exploré, et qu'il est fondamental de connaître le contexte politico-social dans lequel il est né et a été mis en œuvre, afin de mieux appréhender les représentations et pratiques grammaticales actuelles. En explorant les tensions émergentes autour de la place de la grammaire dans le CN lors de son élaboration et de son application, et en exposant les raisons des évolutions significatives survenues lors des révisions curriculaires du CN, il est plus aisé de comprendre les pratiques et représentations grammaticales actuelles.

1. Édition du premier CN : repères historiques

Pendant les dernières années de son mandat, Margaret Thatcher réforme le milieu éducatif et introduit le « marché de l'éducation »³. Sa politique entraîne des changements de grande ampleur et le paysage scolaire s'en trouve modifié : les disparités au niveau des programmes

¹ Thèse en cours (dir. J.-C. Beacco), « Pratiques grammaticales dans le contexte de l'enseignement des langues en Angleterre », Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

² Terme que nous reprenons de Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.

³ Voir Gillard, D. (2011). *Education in England: a brief history*. www.educationengland.org.uk/history

d'enseignement, établis par les autorités locales, s'accroissent rapidement, laissant entrevoir un système scolaire à deux vitesses. Pour palier ce déséquilibre, le gouvernement conservateur a pour projet de mettre en œuvre un texte officiel de standardisation, sorte de socle commun à toutes les écoles publiques, dont la fonction serait d'assurer une cohérence au niveau des contenus enseignés. Les intentions politiques qui se profilent à travers la politique de centralisation du système éducatif traduisent également la volonté du gouvernement thatcherien de mieux contrôler les politiques éducatives, tout en ayant la mainmise sur les programmes officiels.

En 1988, la loi sur la réforme de l'éducation (*Reform Act*) bouleverse le système scolaire anglais : les autorités éducatives locales sont privées du contrôle des programmes d'enseignement, et c'est désormais l'État qui dicte les contenus d'enseignement à travers des recommandations curriculaires énoncées dans le CN. L'adoption d'un tel document va bouleverser le système éducatif de manière globale (via l'introduction de spécifications générales au niveau des cycles d'études et d'examens de fin de cycle, par exemple). Dorénavant, les écoles publiques anglaises sont amenées à suivre des programmes d'enseignement standardisés regroupés dans les rubriques spécifiques à chaque matière et nommées « programmes d'enseignement » (*Programme of Studies*).

3. Le retour annoncé de la grammaire

Avec l'arrivée du CN, on assiste au retour officiel de la grammaire dans les programmes d'enseignement pour l'anglais. Alors même qu'à cette période tout semblait indiquer « la mort de l'enseignement de la grammaire » (Hudson & Walmsley, 2007 : 1). En effet, après 1944, les enseignants d'anglais et de langues étrangères se sont naturellement éloignés des méthodologies dites traditionnelles, caractérisées par un enseignement grammatical intense (Dean, 2013 ; Howatt & Widdowson, 2004 ; Hudson & Walmsley, 2007). En conséquence, l'abandon de ces méthodologies a entraîné un déclin progressif de l'enseignement de la linguistique, menant à des pratiques libérées de toute grammaire. Durant la période 1960-1988, les enseignants d'anglais délaissent la grammaire au profit d'un enseignement plus littéraire perçu comme plus « humaniste » (Hudson & Walmsley, 2007 : 11).

Parallèlement, les enseignants de langues étrangères adoptent massivement l'approche communicative qui renverse les tendances traditionnelles et qui transforme les pratiques. Les préceptes du *tout communicatif* dominant, et les enseignants ne voient plus d'intérêt à recourir à

la grammaire dans le cours de langue – courant de pensée encouragé ou stimulé par les recherches américaines en acquisition des langues (Patterson, 2010).

C'est dans ce contexte peu favorable à la grammaire que le parti conservateur fait le pari d'imposer un retour en force de celle-ci dans les programmes scolaires (de préférence à travers des méthodologies traditionnelles autrefois usitées). Pour justifier cette démarche, ces derniers commandent le *Rapport Kingman*, puis, à la suite de celui-ci, le *Rapport Cox* rédigés par les experts du même nom. Le *Rapport Kingman* (1988) est le premier à accrédi-ter les bénéfices d'une conscience linguistique (*Knowledge about Language*), mais rejette cependant fortement l'idée d'un retour à un enseignement traditionnel de la langue. Insatisfait des apports de Kingman, le gouvernement réclame un deuxième rapport, le *Rapport Cox*. Ce dernier se dit en faveur d'un enseignement plus centré sur la langue, mais n'ambitionne pas de recul méthodologique, bien au contraire (Ross, 2001). Les conclusions des deux rapports révèlent des éléments concordants concernant la place de la grammaire dans le programme d'anglais. Les auteurs sont frileux quant à l'emploi même du terme *grammaire* dans les textes officiels, alors que Margaret Thatcher fait pression pour qu'il apparaisse explicitement dans les textes. (*Ibid.*). Des compromis terminologiques et de contenus sont finalement trouvés, et l'étude de la langue est mise au premier plan ; les termes *connaissances de la langue* et *grammaire* émergent alors dans les programmes d'enseignement pour l'anglais.

L'élaboration du CN et des programmes d'enseignement a suscité de nombreuses controverses, la question de la grammaire dans le CN demeurant la plus délicate à aborder. Les querelles autour de l'introduction de la grammaire dans le CN révèlent que le débat n'est pas purement linguistique, mais qu'il s'agit plutôt d'un débat qui s'est forgé aussi à partir des préoccupations politiques et idéologiques de l'époque.

4. Un retour en demi-teinte

L'introduction de la grammaire apparaît cependant légèrement contrastée, dans la mesure où certaines descriptions curriculaires semblent mal assumées, voire parfois, bancales. Tout comme le simple fait d'employer le terme *grammaire* posait déjà problème à Cox et Kingman, les contenus grammaticaux présentés à l'intérieur du CN semblent, eux aussi, empreints d'une confusion qui pourrait être la conséquence d'une prise de position difficilement assumée. Ainsi, le retour de la grammaire tant espéré des conservateurs se retrouve quelque peu contrasté par l'emploi de terminologies troubles :

Le sujet de la grammaire est un sujet à controverses. Il semble qu'il n'y ait aucun accord sur ce qu'est la grammaire. C'est la raison pour laquelle nous devons placer ce mot entre guillemets jusqu'à ce que nous trouvions une définition⁴ [...] » [Notre traduction] (Lodge & Evans, 1995).

Le manque ou l'absence de définitions concernant les terminologies employées dans le CN (et en particulier le terme discuté *connaissance de la langue*⁵ apparaissant à plusieurs reprises) alimentent les polémiques. Patterson (2010) entre autres, s'interroge sur la nature des expressions employées dans le CN et critique le manque de clarté et de précisions des chapitres dédiés à l'enseignement de la grammaire. Les lignes directrices du CN peuvent être interprétées de façons diverses, et il appartient aux enseignants de trouver des repères méthodologiques ou pédagogiques en accord avec les recommandations curriculaires (*Ibid.*).

4.1. La question de la norme

Au-delà de la question terminologique, les recommandations présentent d'autres parts de zones d'ombre, provoquant des résistances pour la mise en œuvre de la part des enseignants (*Ibid.*). En effet, ces derniers voient dans la promotion obstinée de la grammaire une façon dissimulée de promouvoir le *bon anglais*, c'est-à-dire l'anglais normé (Hudson & Walmsley, 2007 :13). La section *écrire* du programme d'enseignement pour l'anglais reflète effectivement des préoccupations de cet ordre : Margaret Thatcher a elle-même procédé à des modifications lors de la remise du rapport Cox, comme en témoigne l'exemple ci-dessous qui illustre la difficulté de trouver des compromis lors de l'élaboration du programme d'anglais :

Version du groupe de travail :	Utiliser l'anglais normé quand cela est approprié.
Modifications de Margaret Thatcher :	Utiliser l'anglais normé.
Compromis entre Cox et Margaret Thatcher :	Utiliser l'anglais normé (excepté dans certains contextes dans lesquels il est nécessaire de recourir à un anglais non normé pour des fins littéraires. Par exemple : dans un dialogue, dans une histoire ou dans un scénario).

[Traduit par nous] (Cox, in Ross, A. 2000 : 70).

Les désaccords entre le parti conservateur et les auteurs des rapports Cox et Kingman révèlent des motivations tout à fait différentes pour justifier la réintégration de la grammaire dans les programmes d'anglais. Alors que Cox et ses collaborateurs souhaitaient mettre en place des

⁴ « The subject of grammar is a controversial one. There seems to be no general agreement even about what it is, which is the reason we shall confine the word within inverted commas until we have defined it [...]. » (Lodge & Evans, 1995 : 113).

⁵ *Knowledge about Language* (connu aussi sous l'acronyme *KAL*).

méthodes d'enseignement sur la connaissance de la langue, les conservateurs espéraient endiguer le *mauvais anglais* et les dialectes grâce à une approche plus prescriptive. (Dean, 2003 : 11). Ainsi, les divergences de points de vue, s'apparentant à un affrontement, se dessinent à l'intérieur même du CN. Pour Poulson, il s'agit d'un débat de société qui se retrouve ancré dans le contexte éducatif (Poulson, *in* Geoff, 2003).

4.2. Une mise en œuvre compliquée

La mise en œuvre du CN connaît des déboires au moment de sa diffusion et celle du programme d'anglais pose problème aux enseignants d'anglais : pour ces derniers, le CN conduit à des modifications méthodologiques et de contenus souvent vues comme radicales, voire injustes, en lien avec un retour à une méthodologie dépassée, non désirée, et de nature exclusivement linguistique (Patterson, 2010). Aucun travail préparatoire sur les représentations des enseignants n'a été mis en place, alors même que certains réclamaient une approche moins agressive :

L'étude systématique et explicite de la structure de la langue nécessiterait que l'on s'éloigne des idées normatives que les enseignants possèdent sur le sujet (de la grammaire). Cela nécessiterait en particulier un changement des attitudes et des représentations des enseignants d'anglais sur la nature et la place de la linguistique dans le curriculum, ainsi que leurs propres conceptions à propos de la langue comme étant un champ de connaissances⁶. [Notre traduction] (Poulson, *in* Dean, 2003 : 16).

L'opacité des recommandations, tant au niveau des motivations qui ont mené à l'écriture du CN qu'au niveau de la terminologique employée, a conduit à une mise en œuvre pédagogique compliquée.

Les enseignants formés après les années 1960 n'ont reçu qu'une formation linguistique très sommaire (voire inexistante), et la plupart ne possèdent pas les compétences requises pour proposer des cours axés sur la langue (Patterson, 2010). Le CN est d'ailleurs largement critiqué sur ce point : la formation des enseignants, condition préalable à la bonne application des recommandations curriculaires, était une dimension à prendre en compte. Face à ce problème, les autorités responsables des qualifications et des programmes (QCA) prévoient alors de déléguer la mise en œuvre pédagogique aux enseignants : « Les enseignants choisissent leur mo-

⁶ « Systematic and explicit study of language structure would necessitate a shift away from normative ideas held by teachers about the subject. In particular, it would necessitate a change of attitudes and beliefs of English teachers about the nature and place of language study in the curriculum and their own conceptions of language as a body of knowledge ». (Poulson, *in* Dean, 2003 : 16)

dèle grammatical privilégié⁷ » [Notre traduction] (QCA, 1998 : 23), sans apporter de précisions sur celle-ci.

4.3. Une vision cloisonnée

Édité en 1992, le premier programme d'enseignement des langues étrangères ne retient pas les mêmes approches grammaticales que le programme d'anglais. Face aux représentations négatives des enseignants de langues étrangères vis à vis de la grammaire, les auteurs du programme proposent une approche fondée sur le tout communicatif qui ne laisse aucune place à la grammaire.

Selon Meiring & Norman (2001), les quelques références à la grammaire dans le premier programme d'enseignement des langues sont partiellement visibles à travers l'enseignement des temps du passé, présent et futur. Ces descriptions grammaticales ne sont, en réalité, que des éléments facilement identifiables qui permettent à l'apprenant de se repérer dans l'examen de fin d'études secondaires (GCSE : *General Certificate of Secondary Education*). La description grammaticale n'est, dans ce cas, qu'un critère nécessaire à la bonne réalisation de l'examen.

Au vu de l'état des lieux des programmes d'enseignement, force est de constater qu'il existe une scission entre le programme de langue maternelle et les programmes de langues étrangères : l'enseignement de la grammaire n'est pas harmonisé d'une matière linguistique à l'autre (de la langue maternelle à la langue étrangère) et paraît donc, à cet égard, peu rationnel. On peut aussi voir des finalités contrastées à l'intérieur du CN : des finalités communicatives pour l'enseignement des langues étrangères et des finalités prescriptives pour l'enseignement de l'anglais, ce qui établit de nouveau un cloisonnement entre les enseignements de langue anglaise et de langues étrangères.

Depuis la publication du CN, de nombreux rapports annexes et des révisions curriculaires ont été édités dans le but de pallier les difficultés rencontrées par les enseignants. Nous avons noté des modifications notoires au cours de l'évolution du CN et de ses textes dérivés.

⁷ « *Teachers choose themselves for their preferred model(s) of grammar* » (QCA 1998).

5. Quelques évolutions significatives dans le Curriculum National

Le CN a été révisé à plusieurs reprises, et les programmes d'enseignement qui en découlent (pour l'anglais et pour les langues étrangères notamment) ont aussi subi des modifications lors des révisions officielles (1995, 1999, 2007 et 2014).

5.1 Le programme d'enseignement d'anglais

L'évolution des programmes d'enseignement d'anglais a largement pris en compte les problématiques et les avancées de la recherche en acquisition des langues et en linguistique appliquée. On peut observer par ailleurs que les contenus et les descriptions de la langue anglaise sont abordés dans une perspective sociolinguistique. Ainsi, la notion d'anglais *standard* ou normé, fortement débattue au début des années 1990, a fait l'objet d'une révision au sein même du programme. Désormais, les variations et les registres de langue sont valorisés dans l'apprentissage de l'anglais. L'accent est toujours porté sur l'enseignement d'une grammaire explicite, encouragée à travers un enseignement contextualisé, inhérent à la lecture de textes littéraires (pour l'écrit) ou d'analyses de discours à l'oral.

Cette position a été largement renforcée avec la naissance de différents outils accompagnant le CN. Le document *National Literacy Strategy* [Stratégie Nationale d'alphabétisation] créé en 1998 détaille quelques aspects et contenus d'une grammaire explicite. La notion de *connaissance de la langue* que l'on trouve dans la première version du CN est précisée dans les nouvelles versions du CN et dans les textes qui l'accompagnent. Pour Davies (2000), les autorités responsables des qualifications et des programmes (QCA) ont fait un réel effort pour apporter une approche grammaticale cohérente, fondée sur la compréhension de la structure de la langue plutôt que sur la norme. D'après l'auteur, cette évolution des contenus a probablement changé les représentations des enseignants sur la grammaire, qu'ils percevaient auparavant comme rigide et normative (*Ibid.*).

Les modifications apportées dans les programmes d'anglais et de langues étrangères indiquent que les décideurs souhaitent consolider davantage les connaissances linguistiques des apprenants. En outre, les concepteurs du CN mettent en avant une approche grammaticale fondée sur une terminologie métalinguistique appropriée. De la même façon, de nombreux documents annexes au CN ont été publiés dans l'expectative d'amener le corps enseignant à la réintégration de la grammaire dans les cours d'anglais.

Cependant, ces documents n'ont cependant pas eu l'effet escompté et ont très rapidement perdu leur intérêt parmi les enseignants (Dean, 2003). Ces matériaux étant principalement axés sur des théories linguistiques, et pas suffisamment sur la pédagogie, les enseignants n'ont pas trouvé « une grammaire pédagogique pertinente dans un contexte d'apprentissage de classe et qui serait principalement adaptée au besoin de la classe »⁸ [Notre traduction] (Jones, 2000 : 144).

5.2. Le programme d'enseignement de langues étrangères

Les révisions du programme d'enseignement de langues étrangères revisitent l'approche communicative et font de la grammaire un axe privilégié pour l'étude d'une langue étrangère. Il s'agit alors de modifier les représentations négatives à l'égard d'un enseignement grammatical ancré dans l'approche dite communicative. Il est désormais admis, par exemple, que l'enseignement de la grammaire peut avoir lieu en langue maternelle, que l'enseignement en langue cible exclusivement n'est plus un élément fondamental spécifique à la classe de langue. En outre, l'usage d'une terminologie métalinguistique commune aux langues maternelle et étrangères est recommandé, et les approches contrastives sont également encouragées.

Le dernier CN en date (2014) tend d'ailleurs vers une approche plurilingue de l'enseignement des langues étrangères. Il reposerait sur des objectifs linguistiques tels que : la connaissance de la langue, la compréhension du fonctionnement de la langue, la comparaison des caractéristiques grammaticales, syntaxiques et lexicales de l'anglais avec d'autres langues connues des apprenants (Liviero, 2014 : 44). Déjà en 2007, les recommandations mettent l'accent sur un apprentissage décloisonné des langues, considérant que la grammaire devrait être développée en fonction des savoirs linguistiques déjà acquis par les apprenants dans leur langue maternelle et/ou de scolarité (Hudson & Walmsley, 2007).

Les révisions curriculaires apportent satisfaction à une communauté de chercheurs.

Chaque nouvelle révision (curriculaire) a généralement été acceptée comme une amélioration par rapport à la dernière. Nous possédons désormais un Curriculum National pour l'anglais qui a défini un rôle raisonné pour la grammaire⁹ » [Notre traduction] (*Id.* :18).

⁸ « [...] a pedagogical grammar for purposes which are relevant in the classroom learning context and which are principally needs-related » (Jones, 2000 : 144)

⁹ « Each revision has generally been accepted as an improvement on the previous one, so we now have a National Curriculum for English that defined a reasoned role for grammar. » (Hudson & Walmsley, 2007 : 18).

Toutefois, une partie des enseignants et chercheurs (Patterson, 2010) réclament plus de spécifications concernant la mise en œuvre pédagogique de cet enseignement grammatical. Ils considèrent que le CN est un document opaque pour les enseignants d'anglais. D'une part, parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion, au cours de leur cursus, d'étudier les aspects métalinguistiques de leur propre langue ; d'autre part, parce qu'ils n'ont pas reçu de formation correspondant aux nouvelles recommandations curriculaires et sont, par conséquent, peu disposés à enseigner la grammaire de l'anglais.

Par ailleurs, des paradoxes émergent des recommandations curriculaires : Meiring et Norman (2001), par exemple, critiquent les directives du programme de langues étrangères qui seraient en contradiction avec le contenu des examens (*Ibid.*). Ils estiment que les savoirs grammaticaux inculqués sont avant tout des savoirs au service de l'examen qui ne stimulent pas la conscience linguistique des apprenants, mais qui sont utiles pour identifier les attentes du *GCSE*.

Les modifications curriculaires indiquent que le débat grammatical n'est plus centré sur la question de la nécessité de l'enseignement de la grammaire : il s'agit davantage de répondre à la question « comment enseigner la grammaire ? »¹⁰. Dans le dernier CN en date (2014), on note que les recommandations incitent les enseignants à décrire l'anglais à travers une grammaire explicite et réflexive. L'évolution curriculaire prend tout son sens, puisqu'elle prend en compte les avancées de la recherche dans les domaines de la linguistique, de l'acquisition et de la didactique des langues. Il faut garder à l'esprit cependant que le texte ne reflète pas forcément la pratique ; jusqu'à présent, peu d'études ont été conduites sur les pratiques grammaticales actuelles des enseignants de langues étrangères.

6. Conclusion

Depuis les dernières décennies, les enseignants ont été confrontés à plusieurs discours contradictoires.

Les difficultés, tant au niveau de l'élaboration du premier CN que de sa mise en œuvre, démontrent que l'objet grammaire est pétri de facteurs contextuels forts : une dimension politique (à travers les engagements personnels des responsables politiques) et une dimension

¹⁰ Propos déjà tenu dans le document paru en 1999 sous le titre *Not whether but how – Teaching Grammar in English at Key Stages 3 and 4*, London : QCA.

sociale (à travers la question de la norme, par exemple). C'est la raison pour laquelle il est fondamental de prêter une attention particulière à ces facteurs contextuels, dans la mesure où ils influent sur les pratiques et représentations des enseignants de langues étrangères.

Bibliographie

- COX, B. (1991). *Cox on Cox: An English Curriculum for the 1990s*. London: Hodder & Stoughton.
- DAVIES, C. (2000). « "Correct" or "Appropriate"? ». In : DAVISON, J & MOSS, J. (éds.). *Issues in English Teaching*. London : Routledge, 105-118.
- DEAN, G. (2003). *Grammar to Improve Writing and Reading in the Secondary School*. London : David Fulton.
- HOWATT, P.R. & WIDDOWSON, H.G. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- HUDSON, R. & WALMSLEY, J. (2007). « The English patient: English grammar and teaching in the 20th century ». In : *Journal of Linguistics*, 41, 593-622.
- JONES, J. (2000). « Teaching grammar in the modern foreign languages classroom ». In : *Issues in modern foreign languages teaching*. London: Routledge Falmer, 136-150.
- LODGE, J. & EVANS, P. (1995). « How do we teach grammar? ». In : PROTHEROUGH, R. & KING, P. (éds). *The Challenge of English in the National Curriculum*. London : Routledge, 99-118.
- LIVIERO, S. 2014. *Teachers' reported beliefs about the role of grammar and their observed pedagogical practices of foreign languages teaching in England*. Thèse de doctorat. Exeter : Université d'Exeter.
- MEIRING, L. & NORMAN, N. (2001). « Grammar in MFL teaching revisited ». *The Language Learning Journal*, n°23, 58-66.
- PATERSON, L.L. (2010). « Grammar and the English National Curriculum ». *Language and Education*, 24, 473-484.
- QCA, (1998). *The Grammar Papers – Perspectives in the Teaching of Grammar in the National Curriculum*. London : QCA.
- QCA, (1999). *Not whether but how – Teaching Grammar in English at Key Stages 3 and 4*. London : QCA.
- ROSS, A. (2000). *Curriculum, Construction and critique*. London : Falmer Press

Pratiques et représentations grammaticales des étudiants à l'université

Caroline Lachet

*Université Paris Descartes / Sorbonne Paris Cité, France
Laboratoire EDA (Éducation, Discours, Apprentissages)*

Introduction

Les années 1970 marquent un tournant dans la transformation de la grammaire scolaire (Chervel, 1977 ; Bishop 2010). Le *Plan de rénovation de l'enseignement du français* signe l'entrée des apports de la linguistique dans les démarches scolaires : la grammaire est mise au service de l'expression, l'analyse est menée à partir de manipulations (commutation, permutation, etc. entérinées dans les Instructions officielles de 1972). Pour autant, la place de la linguistique dans l'enseignement a souvent été remise en cause¹ et le mouvement de rénovation de la didactique de la grammaire a été ponctué de retours en arrière. La grammaire scolaire se construit ainsi comme un courant original, un patchwork constitué de diverses influences qui se sont superposées : approche traditionnelle, puis structuraliste, puis énonciative, sans que l'appel à l'une n'ait jamais éliminé la présence des autres. Une quarantaine d'années plus tard, qu'en est-il ? Le regard sera orienté vers les étudiants à l'université dont le cursus scolaire a dû être empreint de ces influences.

Cette recherche s'inscrit plus largement dans un cadre de réflexion interrogeant les passerelles construites et à construire entre la linguistique et la didactique du français langue maternelle. L'objectif de cet article est alors d'observer les pratiques grammaticales des étudiants et d'évaluer les points de résistance à l'enseignement de la linguistique dans la formation universitaire :

- quelles sont les représentations des étudiants, c'est-à-dire leur regard porté sur la grammaire ? *Représentations* est entendu « comme synonyme, grosso modo, de la pensée mise en relation avec une action pratique, en l'occurrence : enseigner. En ce sens, *représentation* renvoie autant aux savoirs, aux conceptions de base, aux croyan-

¹ Par exemple, en 1976, le ministre de l'Éducation René Haby souhaite un retour à des connaissances traditionnelles.

ces et aux modèles d'action qu'aux théories implicites sur la grammaire de l'enseignant, de l'apprenant, du didacticien, du linguiste ou de l'utilisateur ordinaire » (Germain et Séguin, 1998 : 52), les représentations pouvant expliquer les conduites face à un objet ;

- à l'entrée à l'université, quels sont les savoirs et les savoir-faire grammaticaux des étudiants ?
- quel rôle la linguistique joue-t-elle sur les connaissances et les pratiques grammaticales ? La formation universitaire les fait-elle évoluer ?

1. Présentation de l'enquête

En accord avec les objectifs présentés, un questionnaire² a été soumis à des étudiants. Ce questionnaire est constitué de deux parties, l'une sur les représentations grammaticales (questions 1 à 4), l'autre sur les pratiques grammaticales (questions 5 à 8) :

1. Selon vous, qu'est-ce que la grammaire ?
2. Selon vous, à quoi sert la grammaire ?
3. À quelle(s) occasion(s) faites-vous (ou avez-vous fait) de la grammaire ?
4. Aimez-vous la grammaire ? Pourquoi ?
5. Dans la phrase suivante *L'enfant court autour de la table*, soulignez les noms. Expliquez comment vous les avez repérés.
6. Dans la phrase suivante *L'enfant court autour de la table*, soulignez le verbe. Expliquez comment vous l'avez repéré.
7. Dans la phrase suivante *Depuis le début de l'année, Pierre bat Paul*, soulignez le sujet. Expliquez comment vous l'avez repéré.
8. Dans la phrase suivante *Depuis le début de l'année, Pierre bat Paul*, soulignez le COD. Expliquez comment vous l'avez repéré.

Les phrases à analyser comportent des verbes d'action, des sujets au rôle d'agent, c'est-à-dire des éléments conformes au « prototype » (Beaumanoir-Secq *et al.*, 2010 : 55) de ces catégories, tel que proposé par les grammaires traditionnelles. L'intérêt est de voir si, par-delà le sens, des procédures d'analyse sont installées.

L'enquête s'est déroulée en septembre 2012, lors du premier cours de l'année, auprès d'étudiants inscrits en licence de lettres modernes, à l'université d'Artois. Au cours de ces trois années de formation, les étudiants suivent des enseignements de linguistique (syntaxe, morphologie, sémantique, pragmatique, linguistique textuelle), et notamment un cours de grammaire au premier semestre. Le public sondé comprend 55 étudiants de L1, 28 de L2 et 16 de

² Je remercie Nooreeda Khodabocus pour l'aide qu'elle m'a apportée dans le dépouillement des questionnaires et pour le traitement informatique des données recueillies.

L3, le déséquilibre entre les groupes correspondant à la diminution des effectifs habituellement observée à l'université. Cette disparité invite à interpréter les résultats avec précaution.

2. Représentations grammaticales

Les réponses à la question 1 (qu'est-ce que la grammaire ?) reflètent la polysémie du terme *grammaire* (Chiss, 1979 ; Besse et Porquier, 1991 ; Flaux, 1997). Parmi les différentes acceptions recensées, lesquelles ne s'excluent pas, on retiendra que la grammaire peut être (i) un cours (une « matière », un « enseignement »), (ii) la base de la langue française, voire la langue elle-même (« fondement d'une langue », « constitue la langue française », « c'est le français utilisé par tout le monde. Le bon français », « c'est synonyme de "Français" »), (iii) un savoir-faire (« savoir mettre un ordre dans les mots pour donner un sens à la phrase et permettre sa compréhension », « un art d'utilisation du langage »). Mais, de manière plus représentative, deux conceptions se détachent. La première – relevée dans 38% des réponses – envisage la langue comme un objet d'étude. Ainsi la grammaire est-elle une « étude », une « analyse » qui « explique » la langue en général, mais qui porte plus fréquemment sur la phrase, sa construction ou la nature et la fonction syntaxique des éléments qui la constituent. La grammaire fait ici plutôt appel à un raisonnement syntaxique. La deuxième – relevée dans 31% des réponses – définit la grammaire comme un ensemble de règles, et, au regard des réponses, il s'avère délicat d'accéder à ce que recouvre le terme *règles*. Par contre, les explications des étudiants montrent que ces règles sont senties comme une imposition : elles sont « la loi de la langue », « une norme », « une convention », « à suivre », « applicables à la langue étudiée », elles « régissent le "bon" français » ou la langue, « codifient », « conditionnent », « règlementent la parole », « c'est la recette dans le parler », « c'est comme le code de la route ». La grammaire est ainsi essentiellement un ensemble de connaissances, rigides, explicitées ou intériorisées, que le locuteur/ scripteur doit respecter, aussi bien pour parler que pour écrire. En ce sens, les règles ne semblent pas être réduites à des connaissances orthographiques, même si ces dernières peuvent en faire partie. Ces règles seraient alors indispensables, à la fois pour assurer une production normée, mais aussi pour garantir l'intercompréhension entre les locuteurs dans une situation de communication, qui se regroupent autour d'une langue commune. Ces connaissances linguistiques sont par ailleurs jugées importantes pour l'apprentissage des langues étrangères, et l'appropriation de la langue maternelle, « un outil d'apprentissage qui constitue un pilier du langage ».

La notion de norme est fortement présente, que la grammaire soit vue comme une étude ou comme un ensemble de règles. Les réponses à la question 2 (à quoi sert la grammaire ?) montrent en effet, que la grammaire n'est pas une fin en soi, mais qu'elle est davantage conçue comme un outil qui permettrait de manier la langue – orale ou écrite –, et plus particulièrement la phrase de façon cohérente et selon une norme prescriptive qui impose un usage correct face à ceux qui seraient incorrects (53% des étudiants évoquent la norme). La grammaire serait ainsi un média au service, avant tout, des activités de production, et, dans une moindre mesure, des activités de réception : la grammaire permet de « construire correctement ses phrases », « sans fautes d'orthographe », « à s'exprimer à l'oral et à l'écrit », « à améliorer la langue », « sert au bon agencement de mon discours », ou bien elle « sert à lire, à écrire », « à mieux comprendre les phrases, à mieux les interpréter ». Ce rôle concret est évoqué comme un point positif par 32% des étudiants déclarant aimer la grammaire (question 4). Par ailleurs, parmi les 45% d'étudiants appréciant la grammaire, 21% des réponses sont justifiées par goût ou intérêt personnel : la grammaire est « enrichissante », « intéressante », « ludique », un étudiant déclare aimer « réfléchir sur la langue et ses usages », ou bien « la grammaire permet de stimuler l'esprit et peut varier ce qui donne envie de l'étudier » ; et 8% des réponses mentionnent un intérêt pour la compréhension du fonctionnement de la langue : « comprendre comment ça marche pour une écriture correcte », « j'aime savoir décrypter la langue française (pour ma part qui suis française). Savoir pourquoi ce mot est placé là, quelle relation il entretient avec les autres mots de la phrase, pourquoi il influe ou n'influe pas la phrase ». Mais en même temps, l'analyse (classe et fonction grammaticales) – plus que les règles à apprendre – est jugée complexe (« confus », « trop compliqué », « complexe », « rien comprendre », pour 60% des étudiants déclarant ne pas aimer la grammaire), et ce sentiment perdure, quel que soit le niveau. Le questionnaire montre en effet, comme le soulignent aussi Dumortier et Kalinowska à partir d'une enquête menée en Belgique dans une école de formation des enseignants, que les exercices de grammaire sont parmi les activités les plus souvent « associées à des souvenirs désagréables ou à des difficultés » (2011 : 76).

Les déclarations recensées indiquent que les étudiants se positionnent plutôt passivement face à la grammaire : en tant que locuteurs, ils la reçoivent et l'appliquent. Mais cette conception est en mesure d'évoluer, même si les données suggèrent que cette évolution est toute relative.

En effet, une conception normative assez présente chez les L1³ semble peu à peu s'atténuer au profit d'une vision plus communicationnelle de la grammaire. Les études universitaires semblent ainsi modifier la perception de la grammaire et de son utilité, ce qui se manifeste par (i) un intérêt plus marqué pour le fonctionnement de la langue⁴ ; (ii) le fait d'envisager la grammaire comme un outil de communication (constitué de règles) assurant l'intercompréhension entre les locuteurs⁵ : elle « permet à deux personnes de se comprendre sans problèmes », « elle sert à écrire dans le but de se faire lire par autrui avec l'idée que autrui puisse nous lire. Elle donne donc accès à des connaissances communes à tous pour qu'on puisse se comprendre » ; (iii) l'impact que peut avoir la grammaire sur les rapports sociaux et l'image qu'elle renvoie du locuteur dans la société. La grammaire est alors « un critère de jugement pour les individus », « elle peut aussi servir à donner ou non une image de marque valorisée dans les milieux professionnels et personnels ».

En guise de synthèse, pour les étudiants, le terme *grammaire* embrasse différentes acceptions. Coexistent ainsi, grammaire-traditionnelle, « Connaître la grammaire d'une langue signifiait donc connaître les règles morphologiques et syntaxiques de celle-ci (en français écrit, on met -s après un verbe à la deuxième personne du singulier, on fait accorder le verbe avec son sujet, on respecte les règles d'accord du participe passé, et ainsi de suite) » (Germain & Séguin, 1998 : 36), grammaire-prescription, grammaire-immanente vue comme un ensemble de régularités qui assurent le fonctionnement, l'usage, l'apprentissage et la transmission de la langue (Riegel *et al.*, 1994 : 13), grammaire intériorisée, possédée par chaque locuteur et grâce à laquelle celui-ci produit, interprète et émet un jugement intuitif quant à sa grammaticalité, et grammaire-description, rendant accessible les connaissances intériorisées des locuteurs. Ces définitions ont pour point commun d'envisager la grammaire comme préexistant à la langue. La grammaire est posée comme une réalité, immuable, qui a toujours existé, et non pas comme une hypothèse de fonctionnement de la langue, envisagée sous un angle plus dynamique. Cette vision laisse à la fois peu de place aux usages et à leur diversité, mais aussi peu

³ À la question 2, la réponse la plus donnée renvoie à l'activité de production (53% des justifications). De plus, 60% des L1, 50% des L2 et 31% des L3 évoquent la norme prescriptive.

⁴ À la question 4, parmi les étudiants déclarant aimer la grammaire, 4% des L1, 10% des L2 et 14% des L3 montrent un intérêt pour la compréhension du fonctionnement de la langue.

⁵ À la question 2, le critère de l'intercompréhension est présent dans 6% des réponses des L1, et respectivement 16% et 24% de celles des L2 et des L3. De plus, 56% des L3 contre 25% des L1 et 28% des L2 définissent la grammaire comme un ensemble de règles (question 1), 42% (L1), 39% (L2), 25% (L3) la définissent comme une discipline ayant pour cœur l'étude des classes et des fonctions.

de place au chercheur, à l'apprenti grammairien dans l'activité de construction de cette grammaire.

3. Pratiques grammaticales

L'analyse de la partie du questionnaire portant sur les pratiques grammaticales⁶ laisse entrevoir quelques tendances :

L'une des premières difficultés rencontrées par les étudiants lors de ce test n'est pas tant le repérage des classes et des fonctions⁷ que l'explication apportée à ce choix. En témoigne la proportion d'étudiants qui s'abstiennent de répondre ou qui précisent que le repérage des éléments est « automatique » : « Je ne sais pas. C'est instinctif. Avant le verbe c'est pour moi logique mais ça vient tout seul », « Le verbe *courir* se reconnaît facilement quand il s'agit de sa langue maternelle ». Le taux de non-réponse étant toujours plus important pour les L1 que pour les autres étudiants⁸, ce résultat donne à penser que le cursus universitaire développe chez les étudiants une posture méta-explicative, c'est-à-dire qu'il permet de passer de procédures de reconnaissance, plus ou moins automatisées – parce qu'apprises dès le plus jeune âge et utilisées spontanément dans diverses activités de production – à une posture plus distanciée face à l'objet-langue.

	Nom	Verbe	Sujet	Objet
Sens	13 %	33 %	42 %	17 %
Morphologie	10 %	31 %	6 %	–
Position	45 %	18 %	12 %	8 %
Structure phrastique	–	8 %	6 %	14 %
Fonction/classe	9 %	–	1 %	–
Question	2 %	–	21 %	41 %
Suppression	–	–	1 %	1 %
Remplacement	–	1 %	2 %	–
Pronominalisation	–	–	–	1 %
Habitude/connaissance	4 %	1 %	1 %	1 %
Pas de réponse	17 %	8 %	8 %	17 %

Tableau 1. Critères d'identification des classes et des fonctions

⁶ L'enquête n'a pas mis en évidence de corrélation entre les représentations et les pratiques grammaticales.

⁷ Les étudiants repèrent sans difficulté le verbe, le sujet et les noms (100% de bonnes réponses). En revanche, l'identification de la fonction objet est plus problématique (68% de bonnes réponses). 15% des étudiants, exclusivement des L1 et des L2, confondent l'objet avec la fonction circonstancielle.

⁸ Soit l'exemple le plus flagrant : 35% des L1, 3% des L2 et 5% des L3 n'expliquent pas comment reconnaître le nom. L'écart est moins important pour l'objet : 13% des L1, 7% des L2 ne justifient pas leur réponse.

Les étudiants recourent à diverses procédures de reconnaissance des classes et des fonctions. Ils expliquent en effet leur réponse aussi bien à l'aide de critères morphologiques, sémantiques, contextuels, qu'à l'aide de manipulations comme le questionnement ; ces critères pouvant se combiner : « Le verbe est *court* car ici c'est l'action. De plus un verbe peut être conjugué ». Selon la classe considérée, l'un prévaut. Ainsi, le nom est repéré principalement grâce la présence d'un déterminant à proximité (*cf.* tableau « position »). Alors que le verbe est identifié (i) d'abord par ses caractéristiques sémantiques – il indique une action ou « donne un sens à la phrase » – (ii) puis par ses caractéristiques morphologiques – le verbe se conjugue, a un infinitif ou une marque flexionnelle de personne, indice de son accord avec le sujet, (iii) enfin par sa position : « Je l'ai trouvé car il est placé derrière le nom « enfant » qui est le sujet de la phrase ». Dans une langue à structure SVO comme le français, la remarque est pertinente.

Pour les fonctions syntaxiques, les étudiants ne mettent pas en place de stratégie d'identification unique, comme le montrent également Boch et Buson (2012), stratégie qui leur permettrait d'asseoir la distinction entre classe et fonction. C'est ainsi que le sujet est identifié avant tout par son sens. Il désigne l'agent du procès ou est « nécessaire au sens de la phrase ». Ce taux est deux fois moins élevé pour l'objet. Les formulations sont alors plus hésitantes et semblent indiquer que le sens est un critère moins opératoire : « L'action de Pierre sur Paul nous montre le COD », « Le COD est un complément de la phrase et sert à donner sens à l'action du verbe », « Le COD rend l'abstrait concret ». Dans des proportions inverses, la manipulation est privilégiée pour l'objet (mais reste en-deçà de 50%) qui est repéré prioritairement par la question *qui ? quoi ?* posée après le verbe, plus rarement *qui est-ce que ?* Enfin, quelques étudiants (*cf.* tableau « structure phrastique ») mettent en relief la relation qui s'instaure entre l'élément en fonction sujet ou objet, et le verbe : « Le sujet est rattaché au verbe », « J'ai repéré le verbe car le COD est un complément du verbe et je me suis posé la question « Pierre bat qui ? » : Paul : COD ». Ces réponses renvoient à la définition d'une fonction syntaxique comme une relation instaurée entre deux éléments, et tiennent compte du fait que les phrases proposées sont construites autour d'un verbe-noyau qui, en distribuant les fonctions, dessine la structure de la phrase. Enfin, le recoupement entre classe et fonction (*cf.* tableau « fonction / classe »), non suffisant à lui seul pour déterminer à quelle classe appartient une unité, en est néanmoins un bon indicateur. Il semblerait que les étudiants y recourent un peu pour

identifier le nom et, dans une moindre mesure, le sujet : « Le sujet est souvent un nom. Le COD ou COI également. Le nom désigne souvent sur qui porte l'action ».

Finalement, les étudiants s'éloignent difficilement de la seule description de l'énoncé et s'appuient essentiellement sur des éléments directement observables, comme le sens, la position ou la morphologie. Ainsi, les considérations syntaxiques (substitution paradigmatique, relation de détermination⁹ et non rapport de succession syntagmatique) et les manipulations linguistiques sont-elles marginalisées, alors qu'elles sont centrales pour définir et repérer les classes et les fonctions (Martinet, 1979 ; Tomassone, 2002). Ces procédures présentent le triple avantage d'avoir une portée générale, c'est-à-dire d'être des tests fiables qui s'appliquent à tous les éléments d'une classe ou à n'importe quelle fonction ; de ne pas poser les classes comme des « évidences » (Coret & Kaheraoui, 2013 : 249) ; et de distinguer clairement classe et fonction, l'opposition n'étant pas acquise pour tous (Vargas, 1999). Dans la mesure où certains étudiants confondent les critères d'identification des classes et des fonctions, l'on peut légitimement se demander si la différence est clairement conceptualisée ; par exemple pour le nom : (i) recours au sens, non pas du nom lui-même mais du sens pris en charge par la relation qui se tisse entre le nom et le verbe, c'est-à-dire au rôle sémantique qui se superpose à une fonction syntaxique¹⁰ (« Un nom est souvent auteur / acteur d'une action ») ; (ii) la position du nom (« 1^e position », « début de la phrase », « devant le verbe ») participerait également de la confusion nom/ sujet. A priori, un nom n'a pas de position déterminée ; (iii) la question pour identifier le nom et non une fonction (« En utilisant les questions : qui court autour de quoi ? »).

Entrer dans le fonctionnement de la langue par une analyse syntaxique requiert une certaine abstraction, un éloignement de la forme de la phrase pour atteindre sa structure. Cogis (2005) met d'ailleurs en garde contre les procédures morphosémantiques qui font obstacle au traitement syntaxique. Les quelques extraits de manuels scolaires suivants¹¹ montrent bien que les

⁹ Par exemple, détermination d'un verbe par le temps, d'un nom par un adjectif.

¹⁰ Parler d'agent implique effectivement un lien entre un nom, acteur d'une action, et un verbe, qui exprime l'action.

¹¹ D'autres manuels s'éloignent de cette approche sémantique et laissent place aux manipulations et à l'observation du contexte. Par exemple : Comment trouver le groupe nominal sujet ? 1). On peut transformer la phrase en utilisant C'est...qui. [...] 2.) On peut remplacer le groupe nominal par le pronom sujet il, elle, ils ou elles. [...] 3). Le sujet est placé le plus souvent devant le verbe [...] (*Étincelles* CE1, 2012 : 17).

enfants entrent dans la grammaire en premier lieu par le sens, d'où la « difficulté pour l'élève de considérer la langue comme un objet » (Coret & Kaheraoui, 2013 : 254) :

Je sais reconnaître le nom commun :

- il désigne des **êtres vivants**, des **objets**, des **idées** : ouvrier, bâtiment, gloire
- il est **précédé d'un déterminant** : l'architecte, un plan, son œuvre (*Pépites* CM2, 2013 : 124)

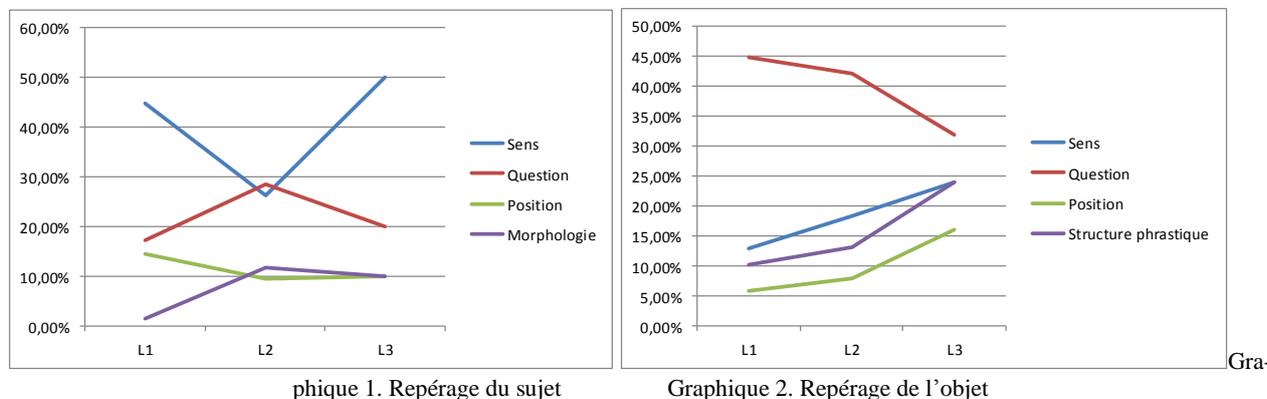
Le plus souvent, **le sujet indique qui fait l'action**. C'est le sujet qui **commande l'accord du verbe**. Il est généralement placé **avant le verbe**. [...] Attention. Pour trouver le sujet d'un verbe, on peut transformer la phrase en ajoutant *c'est...qui* ou *ce sont...qui* (*Les nouveaux outils pour le français* CE2, 2013 : 22)

Cette entrée sémantique, tout en étant conforme aux processus d'apprentissage observés chez l'enfant¹², permet aux auteurs de manuels scolaires d'élaborer une définition desdites notions. Ces grammaires scolaires offrent une vision parcellaire et peu unitaire du fonctionnement linguistique, qui empêche de construire les notions en opposition les unes aux autres et de faire système. On mesure alors l'écart qui existe entre la formation scolaire et la formation universitaire en matière de langue, les deux instances ne répondant pas aux mêmes objectifs. Si, selon les instructions ministérielles, l'enseignement de la grammaire à l'école doit rester au service de l'expression et de la compréhension, tel n'est plus le cas à l'université. Le cours de grammaire est l'occasion de s'interroger sur la langue « en elle-même et pour elle-même », devenue objet d'investigation. L'étudiant doit adopter une posture plus réflexive, raisonnée et explicite (vs intuitive) par rapport à sa propre pratique de la langue (et sa diversité), et en comprendre les mécanismes. En d'autres termes, satisfaire à des exigences de scientificité. C'est ce saut qui est attendu des étudiants de licence ayant suivi un enseignement de linguistique.

Tous critères syntaxiques confondus (question, position, fonction, structure phrastique), on ne remarque pas d'évolution durable dans l'utilisation de ces critères : les L1 et les L3 utilisent à taux quasiment constants les considérations syntaxiques. Seuls les L2 font exception et présentent pour la reconnaissance du nom, du verbe et du sujet un taux plus élevé. Pour l'identification des fonctions sujet et objet, les L3 sont proportionnellement moins nombreux

¹² En France, l'un des enjeux de l'école maternelle est d'amener l'enfant à se distancier du sens du message, condition indispensable pour l'entrée dans l'écrit.

que les L2 à utiliser la question. En contrepartie, le taux imputé au sens s'en trouve augmenté, comme le laisse apercevoir le graphique 1¹³ :



Si l'on compare les L1 – qui entrent à l'université – et les L2, on remarque alors une légère évolution des pratiques grammaticales, immédiatement remise en cause par les L3, dont les réponses témoignent d'un repli sur des savoirs anciens, malgré la proportion légèrement plus importante de L3 à convoquer le critère de la structuration phrastique pour l'objet. Ainsi cette enquête semble-t-elle indiquer que les savoirs et les savoir-faire linguistiques ne s'inscrivent qu'à court terme¹⁴ dans les pratiques grammaticales et se heurtent à des résistances, à des habitudes mises en place dès l'enfance (Elalouf *et al.*, 1998). « *La greffe linguistique* » (Elalouf & Le Goff, 1997 : 146) n'aurait-elle pas pris ? L'enseignement universitaire n'aurait alors pas permis de « contredire ces représentations partiellement erronées » (Coret & Kaheraoui, 2013 : 251), face auxquelles « le discours magistral ne fait pas le poids » (Cogis, 2005 : 59). Au contraire, il se superpose à des connaissances intériorisées, nouvelle source de confusion pour les étudiants.

Pour conclure

Les pratiques grammaticales sont multifactorielles dans le sens où les étudiants mobilisent, dans des proportions différentes, une diversité de procédures. L'enseignement de linguistique pourrait alors s'appuyer sur ces savoirs et savoir-faire pour asseoir, dans la durée, des pratiques menant à une véritable conceptualisation de l'objet-langue. Les étudiants seraient ainsi amenés à s'interroger sur leurs propres pratiques, leurs conceptions et les limites qui y sont

¹³ Seules les réponses les plus fréquentes sont présentées.

¹⁴ Le TD de grammaire a lieu durant le premier semestre de la licence.

associées. La finalité est bien que les étudiants connaissent cet outil afin d'améliorer leurs compétences communicationnelles, mais aussi, pour ceux se destinant à une carrière dans le professorat, que ces futurs-maîtres puissent à leur tour éveiller la curiosité linguistique des élèves. Cette enquête a mis en lumière quelques tendances qui demandent à être testées plus largement. Dès lors, il sera intéressant de proposer à l'analyse des énoncés s'éloignant des prototypes traditionnels, mais aussi de tenir compte de la formation universitaire – lettres modernes, sciences du langage – et de l'influence de cette discipline sur les représentations des étudiants.

Bibliographie

- BEUMANOIR-SECQ, M., COGIS, D. & ELALOUF, M.-L. (2010). « Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe ». In : *Repères*, 41, 47-70.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier / Didier.
- BISHOP, M.-F. (2010). « La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible transposition ? », *Synergies France*, 6, 19-26.
- BOCH, F. & BUSON, L. (2012). « Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? », *Scripta*, v.16, 30, 31-51.
- CHERVEL, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- CHISS, J.-L. (1979). « La grammaire entre théorie et pédagogie ». In : *Langue française*, 41-1, 49-59.
- COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- CORET, M. & KAHERAOUI, M. (2013). « Les CE1, eux, ils avaient mis des verbes ! La catégorisation dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire à l'école ». In : BERTRAND, O. & SCHAFFNER, I. (dir.). *Enseigner la grammaire*. Palaiseau : Les éditions de l'école Polytechnique, 243-263.
- DUMORTIER, J.-L. & KALINOWSKA, I. (2011). « La progression et les ruptures d'apprentissage en français ». In : DE KESEL, M., DUFAYS, J.-L. & MEURANT, A. *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Louvain-la-Neuve : UCL, 69-92.
- ELALOUF, M.-L. & LE GOFF, J. (1997). « Quelle formation linguistique pour les professeurs d'école ? ». *Repères*, 16, 145-155.
- ELALOUF, M.-L. *et al.* (1998). « Les futurs enseignants et l'orthographe : représentations et formation ». In : *Le français aujourd'hui*, 122, 5-14.
- FLAUX, N. (1997) [1993]. *La grammaire*. Paris : PUF.
- GERMAIN, C. & SEGUIN, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris : CLE International.
- MARTINET, A. (dir.). (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier / Crédif.

RIEGEL, M. & RIOUL, R. (2007) [1994]. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

TOMASSONE, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire*. Paris : Delagrave.

VARGAS, C. (1999) [1995]. *Grammaire pour enseigner. 2. La phrase verbale*. Paris : A. Colin.

Manuels scolaires

SAVADOUX-WOJCIECHOWSKI, C. *et al.* (2013). *Pépites CM2*. Paris : Magnard.

HELBLING, A. *et al.* (2013). *Les nouveaux outils pour le français CE2*. Paris : Magnard.

BOUTET, J., CHAUVET, D. & TERTRE, O. (2012). *Étincelles. Aide-mémoire pour bien écrire CE1*. Paris : Hatier.

Contextualisation grammaticale en milieu plurilingue : le cas du français langue étrangère à Chypre

Fryni Kakoyianni-Doa

Université de Chypre, Chypre

Monique Monville-Burston

Université Technologique de Chypre, Chypre

1. Introduction

Le développement du plurilinguisme est l'un des objectifs de l'Union Européenne (Coste *et al.*, 2009). Chypre suit rigoureusement la stratégie de Lisbonne : le pays préconise la connaissance de deux langues en sus de la langue maternelle. Les jeunes Chypriotes hellénophones doivent acquérir en plus de leur langue « maternelle » (L1a/L1b, dialecte chypriote/grec standard), l'anglais (L2, dès le début de l'école primaire) et le français (L3, à l'entrée à l'école secondaire). Quand la L3 commence à être apprise, simultanément se poursuit l'acquisition de la langue de scolarisation (L1b) et celle de la langue seconde (L2), tandis que la L1a est officiellement occultée dans la salle de classe. Comment situer une recherche « GRAMmaire et Contextualisation » [GRAC] (voir définition *Programme GRAC* 2011 : 4-5 ; Beacco *et al.*, 2014 ; Fouillet *et al.*, 2015) sur le français L3 dans ce paysage linguistique complexe ?

Nous discutons ici la portée de cette situation plurilingue sur une étude systématique des adaptations qu'y subit la description du français langue étrangère (FLE). Nous verrons en particulier qu'il est difficile de se contenter de l'examen des ouvrages grammaticaux produits localement. Les formes observables de la contextualisation sur papier sont en effet limitées, et il est nécessaire de les compléter par l'étude d'autres discours : le discours « des enseignants à destination des apprenants ou par les apprenants eux-mêmes » (Beacco, 2010 : 16), et par le recensement des points de grammaire réputés difficiles.

Nous rappellerons d'abord certains caractères de l'apprentissage plurilingue importants pour notre propos. Dans une seconde partie, nous examinerons les défis que la situation chypriote pose au chercheur GRAC. Enfin nous présenterons un court bilan de ce qui a déjà été réalisé dans le projet GRAC-Chypre et les perspectives de recherche à venir.

2. Traits de l'acquisition plurilingue et leur importance pour le projet GRAC Chypre

2.1. Influence de la L1 et de la L2 sur la L3

Apprendre étant toujours, d'une façon ou d'une autre, édifier des connaissances nouvelles sur la base de connaissances antérieures, il n'est pas surprenant que la L1 laisse des traces sur la compétence en L2, ou que la L1 ou la L2 influent sur les productions des apprenants d'une L3. Ces traces que l'on nomme emprunts, transferts, ou plus récemment, influences translinguistiques, sont les marques du rôle joué par les langues déjà acquises / étudiées sur la langue nouvelle venue ; elles sont des outils heuristiques dans la découverte et la compréhension des structures de celle-ci (Corder, 1994 ; Jeßner, 1997). Il en résulte que, dans notre recherche sur les contextualisations des discours grammaticaux, nous devons explorer la possibilité d'adaptations élaborées sur la base de la L1 (grec), mais aussi sur celle de la L2 (anglais). On a montré en effet que la L2 influence la L3, surtout si elles sont typologiquement proches (Moore, 2006). Quoique l'anglais et le français diffèrent dans leur grammaire, leur vocabulaire est apparenté et on observe chez les apprenants de FLE chypriotes nombre d'interférences de la L2 au niveau lexical, qui ont un impact sur la syntaxe.

2.2. Le rôle de la réflexivité

Des études variées montrent que l'acquisition plurilingue a l'avantage d'accroître la capacité de l'apprenant / utilisateur à concentrer son attention sur l'objet-langue (« *metalinguistic awareness* »). Elle favorise la prise de conscience des traits formels de la langue et la réflexion abstraite sur ceux-ci (Jeßner, 1997 ; Moore, 2006). Le rôle de la réflexivité comme facilitatrice de l'appropriation langagière en contexte plurilingue est d'un grand intérêt pour notre recherche : on peut s'attendre en effet à ce que professeurs et apprenants chypriotes aient une certaine habileté à identifier similarités et différences entre les L1, L2 et L3 et à expliciter leurs représentations sur les grammaires de ces langues.

3. Défis des contingences locales pour le chercheur GRAC

On a décrit les difficultés d'ordre théorique, méthodologique et pratique qu'on rencontre dans l'étude de l'acquisition multilingue (Esch, 2003). Ces difficultés, venues de l'interdépendance d'une multiplicité de variables, ont leur parallèle dans l'étude du discours grammatical des acteurs dans l'apprentissage / l'enseignement trilingue. Nous discutons dans cette section, en

les appliquant à la situation chypriote, certains facteurs qui rendent complexe une recherche GRAC sur la L3 à Chypre.

3.1. Présentation du contexte sociolinguistique chypriote

Chypre est une aire bidialectale où s'utilisent, de pair, deux variétés du grec : le grec moderne standard (GMS) et le dialecte chypriote (DC). On décrit souvent cet état de fait comme une situation de diglossie classique où la première variété joue le rôle de langue « haute » et la seconde, de langue « basse ». La situation est en fait plus complexe, et les deux variétés ne sont plus exactement en distribution complémentaire dans l'usage. Cependant la distinction est perçue comme dichotomique par la communauté, et dans le contexte formel qu'est l'éducation, le DC est en principe exclu, et c'est le GMS qui est enseigné (Papapavlou & Pavlou, 2007). Les savoirs grammaticaux sont donc surtout acquis par l'intermédiaire d'ouvrages décrivant le GMS (écrit) et publiés en Grèce.

Mais Chypre est aussi une aire multilingue. L'anglais (à la suite de la colonisation britannique) est devenu une langue seconde, pratiquée quotidiennement dans l'île. Ce plurilinguisme constitue le macrocontexte dans lequel se fait l'appropriation du FLE. Le français, à la suite d'une longue tradition historique (Imhaus, 2004), s'ajoute à ce répertoire à l'entrée dans le secondaire. C'est une matière obligatoire dans les trois classes du collège (équivalentes des classes de 6^e, 5^e et 4^e en France).

3.2. Grammaires locales du FLE : carences et solutions

Dans une perspective de recherche sur les contextualisations, l'objet empirique principal de l'analyse du discours grammatical est le manuel/la grammaire de FLE produits localement (GRAC 2011 : 14). Or, le lectorat étant limité, il n'existe pas à l'heure actuelle de tels ouvrages à Chypre.

Les ouvrages de FLE officiellement utilisés à Chypre viennent de France, dans l'enseignement public (comme par exemple *Pixel*, 1, 2 et 3 et *Soda* 1 et 2), et, dans l'enseignement privé, d'Angleterre (comme *Grammar in Action*). Cependant, les professeurs ont à leur disposition un bon nombre de grammaires FLE publiées en Grèce. Elles sont appréciées des enseignants et des apprenants, essentiellement pour l'entraînement à la passation d'examens inter-

nationaux du type DELF/DALF. Certaines sont parfois conçues dans ce but précis¹. Plusieurs annoncent dans leur titre, leur introduction ou le livre du professeur, que l'ouvrage a été élaboré en tenant compte de la langue maternelle de l'élève et des différences/similitudes entre le grec et le français (Matsis & Karageorghi, 1979 : 9), mais elles vont rarement au-delà de cette affirmation et elles ne rendent pas claire la nature de ces différences/similitudes. Une grammaire récente va cependant plus loin, en précisant qu'elle se focalise « sur les difficultés spécifiques aux apprenants grecs » et « entend ainsi attirer l'attention sur des problèmes liés aux interférences entre les deux langues » (Polyméri, 2003 : 5)². Tout compte fait donc, les ajustements apportés par les grammaires locales, qui en principe constituent le discours grammatical privilégié par GRAC, restent limités.

Devant cette carence, pour avoir accès aux représentations grammaticales locales, le chercheur doit se fonder sur la réflexivité métalinguistique des acteurs du processus d'enseignement/apprentissage. Il s'agit alors, après avoir fait état de tel ou tel phénomène grammatical, d'organiser des entretiens enregistrés, au cours desquels les apprenants sont invités à décrire, dans leurs propres mots, tel ou tel fait linguistique, d'élaborer des questionnaires, des tests de grammaticalité, etc. (Monville-Burston 2008 ; Monville-Burston & Kounouni, 2008 ; Monville-Burston & Kounouni, 2010 ; Kakoyianni-Doa & Voyatzi, 2012 ; Kakoyianni-Doa, 2013 ; Kakoyianni-Doa, en préparation ; Kakoyianni-Doa & Monville-Burston, en préparation). Quant aux professeurs, on les interroge sur les fautes courantes qu'ils ont identifiées et sur leurs façons d'y remédier (Monville-Burston & Kounouni, 2012), ou encore on leur demande la permission d'observer leur classe.

3.3. Autres difficultés : multiplicité des variables

La réalisation d'un projet de recherche GRAC dans l'environnement plurilingue chypriote est compliquée par un foisonnement de variables qu'il est essentiel de contrôler. Nous en citons maintenant quelques-unes :

- différence entre l'enseignement public, où l'apprentissage de la grammaire est lié au GMS (langue de scolarisation), et l'enseignement privé, où il est lié à l'anglais. Dans ce

¹ « Nous espérons que cet ouvrage, fruit de notre expérience d'enseignant en Grèce, contribuera à sensibiliser les élèves à l'esprit des examens du DELF-DALF (CECR). » (Kosvoyianni, *Nouvelle Grammaire Communicative*, niveau 2, 2011 : 3)

² Elle contient des exercices du type : « Néféli [une jeune grecque] se trompe toujours : elle dit « je vais à ma maison » ; il faut dire... [Réponse à trouver : « je vais chez moi »].

dernier cas, les contextualisations sont celles auxquelles sont exposés les apprenants britanniques ;

- manque d'uniformité dans la formation des élèves dans l'enseignement public : un bon nombre suivent les cours particuliers de renforcement dans des « instituts », pour se préparer au DELF, où on leur inculque la *doxa* de la grammaire ordinaire française ;
- influence possible de la L1a (DC) sur les représentations grammaticales des apprenants de FLE. C'est un domaine inexploré. Le DC, parlé, diffère du GMS dans d'importants domaines grammaticaux tels que l'ordre des mots, le placement des pronoms personnels, les formes et emplois des temps du passé ou la relativisation ;
- l'âge des apprenants : les représentations grammaticales changent avec la progression dans l'acquisition ;
- la philosophie des professeurs concernant le rôle de la L1 dans l'apprentissage : certains préconisent l'étanchéité entre les L1, L2 et L3 et découragent la réflexivité contrastive ;
- les compétences grammaticales (variables) des professeurs et leurs attitudes vis-à-vis de l'enseignement de la grammaire, allant (en cas d'insécurité) du strict respect des directives officielles qui recommandent la modération dans l'usage des activités grammaticales, à la résistance à ces directives (voir 4. ci-dessous). Cela n'est pas sans incidence sur le discours grammatical qu'entendent les apprenants.

3.4. Culture grammaticale / métalinguistique d'un élève en FLE dans l'enseignement public

Nous avons fait le choix dans notre recherche de ne considérer que l'enseignement public. Au final donc, quelle culture grammaticale l'élève possède-t-il quand il commence des études de FLE dans une école d'État ? Il a déjà une formation grammaticale liée à l'apprentissage du GMS. Il a aussi rencontré certaines notions grammaticales nouvelles dans le contexte de l'apprentissage de l'anglais. Les traits grammaticaux du grec et de l'anglais peuvent être similaires (les deux langues ont des articles, des pronoms, etc.) ou différents (le grec n'a pas de « présent progressif » ni de « verbes modaux », par exemple). La formation grammaticale continue au collège, avec l'addition d'une métalangue et de structures propres au français. Est-ce à dire qu'au total cette formation plurielle est solide ? On constate qu'à l'entrée à l'université, les savoirs grammaticaux et la maîtrise de la métalangue varient considérablement d'un individu à l'autre et que le discours grammatical des étudiants peut diverger de façon notable de celui des grammaires ordinaires.

4. Le projet GRAC Chypre : bilan provisoire et perspectives

Le but du projet GRAC-Chypre, comme nous l'avons dit, n'est pas seulement de constituer un corpus des grammaires du français conçu par des hellénophones et de relever les types de contextualisations qui s'y rencontrent, c'est aussi de « récolter » les contextualisations dans des discours grammaticaux variés. D'autre part, si le *Programme du GRAC* prend soin de spécifier que l'objet immédiat du GRAC « n'est pas de mener des investigations sur les effets de l'enseignement explicite de la grammaire du français », il n'en ajoute pas moins qu'on peut espérer « contribuer indirectement à l'efficacité potentielle [de l'enseignement] par l'élaboration de discours grammaticaux contextualisés » (*Programme GRAC* 2011 : 9,10). On pourrait ainsi cartographier une grammaire proche de la culture métalinguistique des apprenants et, de ce fait, améliorer l'enseignement / apprentissage du FLE. C'est l'objectif final des chercheurs du projet GRAC-Chypre.

4.1. Méthodologie

Un corpus de grammaires FLE pour hellénophones a été constitué selon les critères recommandés par le programme général du GRAC (2011 : 12-13). En même temps, la place de la grammaire dans les textes officiels concernant la L1, la L2 et la L3 a été analysée. Nous avons aussi recueilli, au cours d'entrevues, les opinions d'enseignants des trois langues sur l'enseignement de la grammaire. Puis ont été recensées les zones potentielles de fossilisation importantes dans l'appropriation du FLE. Enfin, nous avons sélectionné parmi ces zones celles qui feraient l'objet de notre attention immédiate : système des déterminants, en particulier articles et possessifs ; subordonnées relatives ; adverbiaux temporels et temps verbaux qui les accompagnent.

4.2. Résultats à ce jour

a) Corpus

Ainsi que nous l'avons dit plus haut, comme il n'existe aucune grammaire FLE chypriote, notre corpus est constitué de grammaires FLE publiées en Grèce, à ce jour au nombre de trente. Elles couvrent la période 1945 jusqu'au présent. Nous avons décidé d'admettre dans notre corpus les trois méthodes de FLE, publiées à Chypre dans les années 1975-1995, qui

contiennent des sections consacrées à la grammaire³. Les grammaires du corpus (« de référence », sans exercices, ou « pratiques », avec exercices) sont rédigées soit en grec, soit en français, soit dans les deux langues, et ne dépassent pas le niveau B2. Ces grammaires suivent globalement les mêmes schémas explicatifs que les grammaires importées de France, mais on remarque toutefois des différences qui sont révélatrices de contextualisations.

b) Place de la grammaire dans les textes officiels

Pour établir dans une première approche la nature des connaissances grammaticales et métalinguistiques enseignées avant et pendant l'apprentissage du FLE, nous avons examiné les textes officiels publiés par le Ministère de l'Éducation et de la Culture, qui décrivent les programmes de grec, d'anglais et de français pour l'enseignement primaire et secondaire. Nous résumons ici les résultats les plus significatifs de cette enquête. Les programmes officiels pour le grec ne parlent pas de la grammaire du DC⁴. Ils citent deux grammaires de référence du GMS, destinées à être consultées : un ouvrage pour les 5^e et 6^e classes du primaire et un ouvrage pour les trois classes du collège, ces deux ouvrages accompagnant les manuels de langue de l'élève. Au lycée, les programmes officiels ne prévoient plus d'enseignement de la grammaire. La compétence est censée être acquise à ce stade.

Pour l'anglais, les programmes officiels insistent sur des formes d'apprentissage expérientielles et coopératives. Ils ne font guère état de l'acquisition de la grammaire ou d'une progression dans cette acquisition. Le curriculum est basé sur le CECR et les méthodologies d'enseignement qu'on favorise sont les approches communicative et actancielle. Les élèves ne possèdent pas de livre de grammaire de l'anglais, mais le manuel utilisé dans le secondaire, par exemple, contient un appendice de 40 pages consacré à la grammaire.

Pour ce qui est du français, l'idée, inspirée de la méthode « naturelle » de Krashen, que pour acquérir une langue étrangère, l'étude de la grammaire pour elle-même est inutile voire nuisible, est une position idéologique fortement ancrée chez les décideurs du Ministère. La preuve est que dans le programme analytique et les guides du professeur, on ne fait mention

³ Il s'agit des méthodes *Je parle français 1, 2, 3* (1975), de M. Matsis, J. Karageorghis-Girard & H. Matsis-Feiss (Ch. Philippides & Fils, Nicosie) ; *A table* (1993), destinée aux Écoles Hôtelières, d'A. Aza, M. Hadjicharalambous & M. Matsis (Ministère de l'Éducation pour l'enseignement secondaire, Nicosie) ; *Passport pour la France 1, 2* (1995) et *3* (1996), de N. Varichon (Ch. Philippides & Fils, Nicosie).

⁴ Une grammaire existe cependant : Χατζιωάννου, Κ. 1999. *Γραμματική της Ομιλουμένης Κυπριακής Διαλέκτου*. Λευκωσία : Ταμασός . [Hadjioannou, K. *Grammaire du dialecte chypriote parlé*. Nicosie : Tamassos].

que des champs thématiques, des objectifs linguistiques et des quatre compétences à traiter en classe de FLE. Il n'est rien dit de l'enseignement de la grammaire. En outre, des versions « spéciales-Chypre » des manuels utilisés, amputées de pages consacrées à la grammaire, sont demandées à l'éditeur français.

c) Discours et pratiques pédagogiques des enseignants

Nous avons par ailleurs interrogé des inspecteurs, des formateurs et un certain nombre d'enseignants sur la question de l'enseignement de la grammaire. Nous résumons ici leurs témoignages. Le cours de grammaire grecque occupe une place importante dans le cycle primaire car l'enfant doit acquérir sa langue « maternelle » (L1b). Les instituteurs présentent les phénomènes grammaticaux à partir de textes, puis font dégager la règle à appliquer en donnant des explications supplémentaires. Les exercices (structuraux), tirés du livre de l'élève, font travailler les élèves sur la morphologie (déclinaisons et conjugaisons), sur la syntaxe (emploi des temps, des conjonctions et des adverbes, du discours direct et indirect, etc.) et enseignent la métalangue (parties du discours, fonctions de l'adjectif, distinction entre verbes transitifs et intransitifs, désignation des temps verbaux, etc.). Au collège, on fait encore de la grammaire, mais les enseignants souhaiteraient que plus d'heures de cours y soient consacrées. Au lycée, les questions grammaticales sont abordées au « détour du thème », à l'occasion d'erreurs faites par les élèves à l'oral ou à l'écrit, ou si des signes d'ignorance de la métalangue se manifestent. Les professeurs de grec interviewés sont convaincus qu'une langue ne peut pas s'acquérir pleinement sans une solide base grammaticale, d'autant plus que le GMS n'est pas à proprement parler la langue « maternelle » des élèves. Selon eux, l'étude de textes littéraires ou journalistiques comme elle se fait au lycée n'est pas suffisante. Ils se souviennent avec nostalgie de l'enseignement de la grammaire comme il se faisait dans les anciens programmes.

Pour ce qui est de l'anglais, l'apprentissage de la grammaire et les activités grammaticales tiennent dans les cours une place plus importante que les textes officiels ne le laisseraient soupçonner. Ceux-ci autorisent une approche éclectique de l'enseignement de la grammaire, ce qui permet l'inclusion d'exercices traditionnels qui correspondent davantage aux habitudes d'enseignement antérieures des professeurs et aux modèles qu'ils ont vus à l'œuvre quand ils apprenaient eux-mêmes l'anglais.

Pour ce qui est du français, dans l'esprit du CECR et des approches communicative et actancielle, les professeurs sont encouragés à favoriser des activités de classe qui mettent en valeur, en situation, la nature et la fonction des formes à acquérir. Toutefois, tout comme pour le grec et l'anglais, la réalité de la salle de classe est souvent différente. Malgré les instructions officielles, la grammaire reste donc très présente sous une forme ou une autre, dans le discours des enseignants et dans la masse d'ouvrages complémentaires utilisés en dehors de la salle de classe, surtout pour la préparation au DELF.

d) Erreurs fréquentes et résistantes

« L'erreur est ce sur quoi l'enseignant de langue peut s'appuyer le plus sûrement pour travailler », écrivent Cuq et Gruca (2005 : 389). Elle est en effet particulièrement utile pour orienter le chercheur GRAC vers de possibles contextualisations dans les discours grammaticaux. Sur la base de corpus écrits d'apprenants universitaires (niveau A2-B2), nous avons donc commencé à recenser les zones potentielles de fossilisation. Nous en présentons ici une liste illustrative⁵.

- 1) Déterminants : a) utilisation d'un article défini avec des noms propres ou les noms des mois, par exemple ; b) confusions entre article partitif et *de* dans la quantification : « *beaucoup des, *ne pas...des » [erreurs renforcées par la phonologie, *de* étant prononcé [de] par les Chypriotes] ; c) forme du possessif : la possession est exprimée en grec par le génitif du pronom personnel : « *l'ami de moi ».
- 2) Constructions verbales avec infinitif : « *préférer à lire ; *passer son temps en lisant » [calques du grec et de l'anglais].
- 3) Prépositions : à pour *dans* (« *aux écoles primaires on étudie l'anglais ») ; *pour* pour *de* (« *le professeur a parlé pour la géographie ») [influence du grec], *pour* pour *pendant* (*Il a travaillé pour trois heures) [influence du grec et de l'anglais].
- 4) Temps du passé : « *Hier je lisais toute la journée ». La notion de durée s'interprète différemment dans la L1 et la L3.
- 5) Choix du pronom relatif (*qui/que*) et construction des subordonnées relatives (*la dame que je l'ai vue).

⁵ Une liste plus complète peut être consultée sur le site DILTEC/GRAC :
http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/fiche-projet-chypre-pdf-doc_1394463651263.pdf

- 6) Structures adverbiales peu naturelles en français (« *?nous avons marché avec / d'une manière lente »).

e) Exemples de quelques contextualisations déjà observées

Les contextualisations que nous avons repérées jusqu'ici dans les grammaires hellénophones du FLE tombent dans les catégories décrites dans le *Programme GRAC* (2011 : 5-6).

- 1) Terminologie : des néologismes sont créés pour désigner des formes qui n'existent pas en grec. On parle de *meristiko arthro* (litt. « article qui distribue/départage ») pour l'article partitif (Τριανταφύλλου, 1983 : 23) ou de *kontinos mellontas* (litt. « futur voisin ») pour le futur proche (Georgantas, 2003 : 311).
- 2) Règles opératoires : ces règles, dont l'exactitude est seulement partiellement vérifiée, ont pour but de faciliter le choix correct d'une forme : « le futur proche exprime une action qui va avoir lieu tout de suite, dans une minute », pour distinguer ce temps du futur simple (Georgantas, 2000, 164-165).
- 3) Descriptions inconnues des grammaires du FLE : la variation des formes du relatif français est expliquée à partir du système casuel du grec.
- 4) Surdescriptions : la description des emplois du pronom relatif *lequel* est développée de façon abusive, sous l'influence du relatif grec qui lui ressemble morphologiquement.
- 5) Règles d'équivalence : elles proposent des correspondances approximatives, mais utiles au début de l'apprentissage : *du pain* est glosé par *lígo psomí* (« un peu de pain ») (Coffman Crocker, 1993 : 17).

5. Conclusion et perspectives

Le plurilinguisme chypriote est un avantage pour la population car « la diversité linguistique [...] constitue une richesse personnelle et collective » (Beacco, 2010 : 109). Pourtant il n'a pas jusqu'ici beaucoup intéressé les chercheurs. Les influences translinguistiques entre L1, L2 et L3 chez les Chypriotes restent un terrain de recherche vierge, malheureusement pour notre projet GRAC, qui n'est pas sans liens avec les préoccupations de la linguistique acquisitionnelle. Certes, les résultats des études sur les bénéfices d'un apprentissage de la grammaire dans l'appropriation d'une langue ne sont pas concluants. On a cependant montré que mettre explicitement l'accent sur des traits de grammaire caractéristiques de la langue à apprendre

peut faciliter l'acquisition (cf. par ex. Ellis, 2006 ; Beacco, 2010). C'est en quoi un projet GRAC se justifie pleinement pour la didactique du FLE. Le projet GRAC-Chypre n'en est qu'à ses débuts, aux prises avec la nature complexe du contexte sociolinguistique local et la multiplicité des variables – évoquées dans l'article – dont il faut tenir compte. L'aboutissement du projet sera la production d'un *Précis de grammaire FLE contextualisé*⁶, support d'apprentissage utilisable en parallèle avec une méthode FLE, qui portera une attention particulière aux domaines difficiles pour les apprenants hellénophones chypriotes.

Bibliographie

- BEACCO, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues. Savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*. Paris : Didier.
- BEACCO, J.-C., KALMBACH, J.-M. & SUSO LOPEZ, J. (éds.) (2014). « Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation ». *Langue Française*, 181, 3-17.
- COFFMAN CROCKER, M. (1993). *Γαλλική Γραμματική*. Αθήνα : ΕΣΠΙ [*Grammaire française*. Athènes : ESPI].
- CORDER, P. (1994). « A role for the mother tongue ». In : *Language transfer in language learning*. Amsterdam : John Benjamins.
- COSTE, D. *et al.* (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- DI GUIRA, M. & SUSO LOPEZ, J. (2013). *Grammaire contrastive para hispanohablantes A1/A2*. Paris : CLE International.
- ELLIS, R. (2006). « Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective ». In : *TESOL Quarterly*, Vol. 40, 1, 83-107.
- ESCH, E. (2003). « L'acquisition trilingue : recherches actuelles et questions pour l'avenir ». *Vers une compétence plurilingue*. In : *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, numéro spécial.
- FAVRET, C. & SCHMITT, S. (2012). *Pixel 1 méthode de français*. Paris : CLE International.
- FAVRET, C. *et al.* (2012). *Pixel 2 méthode de français*. Paris : CLE International.
- SCHMITT, S. *et al.* (2012). *Pixel 3 méthode de français*. Paris : CLE International.
- FOUILLET, R. *et al.* (2015). « Questionner les grammaires du français langue étrangère produites en contexte allophone ». In : *La grammaire en FLE/FLS – Quels savoirs pour quels enseignements ? Recherches et Applications*, n° 57, 38-46.
- GEORGANTAS, G. (2000). *Grammaire et exercices*. Komotini : Éditions GG.

⁶ Idéalement on pourrait penser à produire une grammaire contrastive pour apprenants chypriotes sur le modèle de celle de Di Guira *et al.* (2013) pour l'espagnol, mais l'entreprise ne serait pas commercialement viable à Chypre, le nombre d'utilisateurs potentiels étant limité.

- GEORGANTAS, G. (2003). Νέα γαλλική γραμματική. [Nouvelle Grammaire française] Komotini : Éditions GG.
- GRAC. (2011). *Programme*. Sorbonne Nouvelle – Paris 3. <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp> [consulté le 15/12/2015].
- IMHAUS, B. (2004). « La francophonie en Chypre du XII^e à la fin du XIX^e siècle. Évolution historique et sociologique ». In : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 32. <http://dhfles.revues.org/1232> [consulté le 15/12/2015].
- JEBNER, U. (1997). « Towards a dynamic view of multilingualism ». In : *Language Choices – Conditions, constraints and consequences*. Amsterdam : John Benjamins.
- KAKOYIANNI-DOA, F. (en préparation). « La préposition *pendant* et ses équivalents grecs ».
- KAKOYIANNI-DOA, F. (2013). « Enseigner la grammaire des adverbes en FLE : nouvelles perspectives ». In : BERTRAND, O. & SCHAFFNER, I. (éds.). *Enseigner la grammaire*. Langue et Culture, Collection Linguistique et didactique : Éditions de l'École polytechnique, 377-390.
- KAKOYIANNI-DOA F. & VOYATZI, S. (2012). « Évaluer la compétence d'emploi de l'adverbe en FLE ». In : VALETOPOULOS, F. & ZAJAC, J. (éds.). *Les compétences en progression : Un défi pour la didactique des langues*. Université de Varsovie & Université de Poitiers – FoReLL EA 3816 : Éditions de l'Institut d'études Romanes, 133-146.
- KAKOYIANNI-DOA, F. & MONVILLE-BURSTON, M. (en préparation). « Entre traditions grammaticales et créativité : durée et limites temporelles dans les représentations de l'apprenant ».
- MATSIS, M. *et al.* (1979). *Je parle français 1*. Nicosie : Philippides et Fils.
- MEGRE, B. *et al.* (2013). *Soda, méthode de français 1, 2*. Paris : CLE International.
- MONVILLE-BURSTON, M. (2008). « Évaluer la compétence par un test de jugement de grammaticalité : le cas de la relativisation chez des apprenants chypriotes hellénophones avancés en FLE ». In : DURAND, J., HABERT, B. & LAKS, B. (éds.). *Congrès Mondial de Linguistique Française* (Paris 9-12 juillet 2008). Paris : Institut de Linguistique Française CD-Rom, 1779-1791.
- MONVILLE-BURSTON, M. & KOUNOUNI, M. (2008). « Introspection et pédagogie : Que disent les apprenants sur la relativisation ? ». In : BURSTON, J. *et al.* (éds.). *Languages for intercultural dialogue/Langues et dialogue interculturel*, Nicosie : European Parliament Office, 103-118.
- MONVILLE-BURSTON, M. & KOUNOUNI, M. (2010). « Deux procédures expérimentales pour tester la relativisation dans l'interlangue d'apprenants chypriotes hellénophones en FLE ». In : PSALTOU-JOYCEY, A. & MATTHEODAKIS, M. (éds.). *Advances in research on language acquisition and teaching. Selected papers*. Salonique : Association Grecque de Linguistique Appliquée, 489-507.
- MONVILLE-BURSTON M. & KOUNOUNI, M. (2012). « Enseigner les relatives : Professeurs de FLE et leur discours grammatical », Communication présentée au colloque *Enseigner la grammaire*, École Polytechnique, Massy, France (15-16 nov.).
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- POLYMERI, E. (2003). *Ludo et Néféli. Grammaire communicative du français, Niveau 3*. Athènes : Kauffmann.

ΠΑΡΑΡΑΒΛΟΥ, Α. & ΠΑΒΛΟΥ, Π. (2007). « The interplay of bidialectalism, literacy and educational policy ». In : *Sociolinguistic and pedagogical dimensions of dialects in education*. Newcastle : Cambridge Scholars Publishing.

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ, Κ. (1983). *Τα γαλλικά χωρίς δάσκαλο*. Αθήνα : Διαγόρας [Triandafyllou, Κ. *Apprendre le français sans professeur*. Athènes : Diagoras].

Descriptions linguistiques et descriptions pédagogiques : le cas des articles en français - contextualisation du discours grammatical en contexte slavophone

Cécile Bruley

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC

Branislav Meszaros

Institut des Sciences de l'Homme (Lyon)

Introduction

Cette contribution se propose de réinterroger les liens entre descriptions linguistiques et descriptions pédagogiques¹, questionnement que l'on pourrait reprendre sous le terme, tant décrié et rejeté à l'époque, de *linguistique appliquée*, au moment où la didactique des langues prenait son autonomie. Pourtant ce questionnement est sans nul doute une de nos préoccupations, à savoir celle de revisiter les apports de la linguistique pour l'enseignement, sans prendre le parti d'une linguistique applicationniste, courant qui revient d'ailleurs au goût du jour ces dernières années dans le domaine de l'enseignement du français comme langue étrangère, notamment chez nos collègues belges avec Dan Van Raemdonck et Marie-Eve Damar, qui parlent de la « linguistique applicable »².

Le présent article s'inscrit pleinement dans les travaux du GRAC (Grammaires et contextualisations)³ qui analysent au sens large les contextualisations du discours grammatical dans les grammaires du français rédigées et publiées hors de France. En effet, on avance l'hypothèse que ces grammaires voient leur discours modifié par rapport à des grammaires du français

¹ Cette contribution s'inscrit dans les débats qui ont animé le deuxième colloque international du GRAC, qui a eu lieu en Finlande, à Jyväskylä, en 2014 et qui a fait suite au premier colloque international du GRAC qui s'est lui-même tenu en Espagne, à Granada, en 2013, et centré sur les questions de terminologie grammaticale ; voir notamment Bruley & Suso López, 2015.

² Damar M.-E., 2009, *Pour une linguistique applicable. L'exemple du subjonctif en FLE*, Peter Lang, col. Gramm-R Études de linguistique française, 5, Bruxelles. Voir également la question de la linguistique appliquée et de la disciplinarisation, notamment un numéro récent de la revue H.E.L., t. XXXIII, fasc. 1, 2011, intitulé « Linguistique appliquée et disciplinarisation », et plus précisément l'article de Stegu : « La linguistique appliquée : discipline ou groupement de disciplines indépendantes ? », p. 129-139.

³ Groupe de recherche GRAMMAIRES et CONTEXTUALISATIONS, rattaché au DILTEC (EA 2288), laboratoire de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Voir : <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaire-et-contextualisation--155234.kjsp>.

produites en France (c'est-à-dire, soit généralement destinées à des francophones, soit rédigées par des auteurs ne partageant ni la culture ni la langue des lecteurs) dans la mesure où leurs auteurs procèderaient à une adaptation au contexte linguistique, éducatif et culturel d'enseignement. Ce type de contextualisation avait déjà été mis en évidence par Besse et Porquier (1984 : 110-113) : dans les recherches du GRAC, il s'agit de répertorier et de systématiser les contextualisations dans divers contextes. On précise en effet que les auteurs de ces grammaires sont ou ont été des enseignants de langue française au contact d'un public non francophone homogène dont ils partagent la langue de départ. Une composante importante de la rédaction des ouvrages est par conséquent leur expertise d'enseignement (Beacco, 2010) dans un contexte donné. On s'intéressera plus précisément à ce que nous avons appelé les contextualisations du discours grammatical envisagé dans sa matérialité discursive, c'est-à-dire dans ses formes et ses contenus, tels les explications, les commentaires ou les schémas/représentations graphiques, qui reposent, en partie, sur l'expertise que les enseignants se sont construite. Cette présente contribution s'inscrit donc dans la problématique des liens entre descriptions linguistiques et pédagogiques et ce en contexte slavophone, à savoir dans des grammaires du français éditées en Slovaquie, en République tchèque et en Pologne. Elle fait suite à un article paru dans la revue slovaque *Philologia*, où nous avons répertorié les différents degrés et types de contextualisations repérées en contexte slovaque (Bruley & Meszaros, 2014), ainsi qu'à un autre paru dans *Langue française*⁴, où nous avons analysé la question de la contextualisation du discours grammatical en Pologne et en Slovaquie par rapport à l'aspect accompli en français et dans les langues slaves (Bruley & Starosciak, 2014). Dans cet article, nous souhaitons poursuivre ce travail au sein du groupe régional d'Europe centrale, regroupant les 3 pays cités, en nous focalisant sur un autre point grammatical extrêmement complexe pour les slavophones, à savoir les articles en français (même si beaucoup d'apprenants allophones y sont également confrontés), ce que souligne d'ailleurs Porquier dans son article de 2008 sur les partitifs, en hommage au didacticien polonais Pilorz qui disait :

Pour l'élève polonais, l'acquisition d'une connaissance suffisante de la langue française se heurte, au niveau du système grammatical, à quatre difficultés majeures : l'emploi des temps de l'indicatif [...], le subjonctif vs l'indicatif et le conditionnel, le choix de la préposition convenable, et le maniement de l'article [...] (Pilorz, 1981).

⁴ Article paru dans le numéro 181 de la revue *Langue française*, numéro centré sur les travaux du GRAC et coordonné par J.-C. Beacco, J.-M. Kalmbach & Suso López, J. (2014).

Notre contribution s'articulera en deux temps : tout d'abord nous proposons un retour sur les différentes théories linguistiques par rapport à la question des articles, pour dans un second temps analyser les descriptions pédagogiques repérées, en voyant comment les théories linguistiques sont ou non reprises (après avoir présenté le corpus des grammaires analysées).

1. Théories et descriptions linguistiques – le cas des articles en français

Dans cette partie, où nous souhaitons convoquer quelques théories et descriptions linguistiques concernant la question des articles en français, sans pour autant prétendre à l'exhaustivité et sans revenir sur les détails et l'évolution de la construction de la catégorie *article* ainsi que sur sa grande variabilité (*cf.* Point, 2013). Vu le cadre de l'article, il est important de préciser que notre positionnement est celui de l'enseignement du français en tant que langue étrangère et non la linguistique générale. Cette présentation, qui ne sera que trop rapide, est nécessaire à la suite de la démonstration, afin de pouvoir nous appuyer sur un cadre théorique et de pouvoir ensuite analyser dans quelle mesure les descriptions pédagogiques présentes dans les grammaires éditées en Slovaquie, République tchèque et Pologne reprennent ces théories, notre objectif n'étant pas ici de décider quelle théorie serait la plus à même d'être appliquée dans la classe. En nous appuyant principalement sur le chapitre 2 de l'ouvrage fondateur *Grammaires et didactique des langues* de Besse et Porquier consacré aux descriptions de l'article, qui nous semble toujours d'actualité, il s'agira dans cette première partie de rendre compte de différentes théories décrivant ce phénomène. Commençons par un rapide rappel de la manière habituelle de présenter les articles. Il est important de préciser le triple critère, qui a toute son importance pour la didactique du FLE :

- ordre (devant le nom) ;
- morphosyntaxique (indique le genre et le nombre du nom) ;
- sémantique (= détermine le nom).

Par ailleurs, il existe différents types / « espèces » d'articles :

- l'article défini : *le, la, les* ;
- l'article indéfini : *un, une, des* ;

- l'article partitif : *du / de l', de la, des*⁵.

Cette description est souvent présentée comme une vérité incontestable, or ce n'est pas si évident, comme nous allons le voir ci-dessous. Voyons à présent quelques théories linguistiques au sujet des articles.

1.1. Les articles, comme marqueurs de cas

La notion/ mot *article* vient du modèle métalinguistique gréco-latin : on utilise le mot *article* car il relie deux mots ; au sens propre, il « articule » les mots entre eux (au départ, il s'agit d'une classe plus large, comprenant également les pronoms relatifs, les prépositions par exemple).

Le modèle posait le fait que les noms étaient marqués par des cas, modifiant leur forme selon la fonction occupée dans la proposition :

- *le / la / les* devant les noms au **nominatif**/ sujet ou **accusatif**/ objet ;
- *à la / au* devant noms au **datif** ;
- *de / du* devant les noms au **génitif** ou **ablatif** en latin (Besse & Porquier, 1984 : 34) ;

1.2. Théorie des deux articles

Suite aux critiques de l'approche casuelle⁶, la théorie des deux articles s'est développée. Issue des travaux d'Arnauld et Lancelot dans *La grammaire générale et raisonnée* (1660)⁷, dite « grammaire de Port-Royal », cette approche met en avant l'existence de deux articles :

- l'article défini : *le, la, les* (avec lequel sont regroupés *du, des, au* et *aux* car il y a d'après eux contraction des particules *de* et *à* avec *le* au singulier et *les* au pluriel) ;
- l'article indéfini : *un, une, des*.

1.3. Un seul article en français

Des grammairiens du XVIII^e siècle, comme Marsais et Beauzée (qui ont rédigé les articles grammaticaux de *l'Encyclopédie*), sont contre la théorie des cas. Pour eux, c'est l'ordre des

⁵ Sachant que le partitif pluriel est parfois contesté, voire présenté comme inexistant par certains linguistes, didacticiens.

⁶ Le système du français étant différent de celui du latin où il n'y a pas d'article, le modèle casuel était pour certains grammairiens impossible à appliquer au français, d'où le rejet de ce modèle et le développement d'autres théories, comme celle des deux articles.

⁷ Cf. *Traité de la Grammaire française* de R. Etienne (1557), cité par J.-C. Chevalier (1968 : 232).

mots et les prépositions qui déterminent ce qu'ils appellent « les sens accessoires », exprimés par certaines langues par les cas, comme le grec, le latin, l'allemand ; et selon eux, il existe un seul article en français : le **défini** avec *le, la, les* qui « détermine la signification du nom commun ».

Et d'autres auteurs (par ex. Girault-Duvivier dans sa *Grammaire des grammaires*, parue en 1814) proposent la subdivision suivante :

- article simple : *le, la, les* ;
- article composé : *au, aux, du, des* ;
- et il rajoute des équivalents article, comme *ce, cette, ces ; mon..., un, deux, trois* ;
- il ne parle ni de partitif ni d'indéfini (distinction inutile, voire absurde selon lui).

1.4. Émergence de l'article partitif

La notion de partitif est somme toute assez ancienne (cf. Maupas dans sa *Grammaire et Syntaxe françoises*, 1607). Selon Chevalier (1968), sa description de l'article est plus cohérente et se rapproche sensiblement des schémas des grammaires scolaires actuelles.

Maupas distingue quatre espèces d'articles : les définis, les indéfinis, les articles intégraux comme *un, d'un, à un* au masculin et les articles « **distributifs et partitifs** » qu'on utilise avec les mots qui désignent des « substances usuelles » qui « servent par portions et par pièces » comme *du pain, de la toile, du drap*. (Chevalier, 1968 : 421, cité dans Besse & Porquier, 1984 : 38)

Restaut (grammaire de 1730) parle quant à lui « d'indéfinis partitifs » qu'on utilise devant les noms dont « on ne veut exprimer qu'une partie indéterminée, sans en désigner ni la quantité, ni le nombre précis » (Chevalier, 1968 : 641, cité dans Besse & Porquier, 1984 : 39).

1.5. Les articles comme mouvements de pensée – Guillaume

Deux mouvements de pensée sont mis en avant par Guillaume, mouvements qui sont pour lui universels :

- le mouvement de **particularisation** : exprimé en français par l'article *un* ;
- le mouvement de **généralisation** : exprimé en français par l'article *le* (Guillaume, 1964 : 145-150)⁸.

⁸ Cette théorie est déjà présentée bien plus tôt dans : Guillaume G., 1919, *Le problème de l'article et sa solution en français*, Paris, Hachette.

1.6. L'article comme modalité – Pottier

Selon Pottier (1974), la formulation modale résulte d'une chronologie avec une opposition fondamentale entre :

- un AVANT (non encore déterminé, *prospectif*) ;
- et un APRÈS (déterminé, impliquant un avant, *rétrospectif*).

Ce qui implique, selon lui, des différences de valeurs entre le défini et l'indéfini :

- l'article *un* présente un élément *nouveau*, prospectif ;
- l'article *le* présuppose un élément *connu*, ou considéré comme tel.

1.7. Les articles comme traces d'opération – Culioli

Il s'agit également d'une théorie de l'observation et les articles sont vus comme des traces de surface. Culioli distingue trois opérations :

- l'extraction, qui désigne un élément que l'on a auparavant extrait d'une classe, c'est-à-dire *un* (*il y a un... qui ...*) ;
- le fléchage : on distingue un élément parmi d'autres, c'est-à-dire *le* (après l'opération d'extraction) ;
- le parcours : opération par laquelle on parcourt, on balaie une classe, soit *tout*, *quiconque*.

On retiendra donc pour notre étude les deux premières opérations, celle d'extraction avec l'indéfini, *un* et celle de fléchage avec le défini, *le*.

1.8. Approche sémantique globale – Charaudeau

Nous finirons ce rapide rappel de quelques théories linguistiques avec la *Grammaire du sens et de l'expression* de Charaudeau (1992), où est développée de manière systématique et exhaustive une approche sémantique de la langue, ouvrage marquant et conçu par l'auteur comme une grammaire qui... :

... doit s'intéresser à décrire les faits de langage en fonction : – des *intentions du sujet parlant* qu'ils sont susceptibles d'exprimer [...] ; – des *enjeux communicatifs* qu'ils révèlent [...] ; – des *effets de discours* qu'ils peuvent produire [...]. (Charaudeau, 1992 : 4).

Nous présentons ci-dessous un récapitulatif des valeurs pour l'indéfini, le défini et le partitif⁹.

Article indéfini :

- valeur d'actualisation (c'est-à-dire un exemplaire d'une classe) ;
- valeur d'énonciation (non identifié) ;
- valeurs contextuelles :
 - de généralité (c'est-à-dire un représentant de la classe, contexte définitionnel) ;
 - d'unicité (numérique d'unicité et d'exemplaire) ;
 - de sélectivité.

Article défini :

- valeur d'actualisation (c'est-à-dire déjà actualisé, valeur anaphorique) ;
- valeur d'énonciation (déjà identifié) ;
- valeurs contextuelles :
 - de généralité (c'est-à-dire ensemble des éléments d'une classe) ;
 - d'unicité (être unique).

Article partitif :

- valeur d'actualisation / de quantification :
 - non dénombrable ;
 - masse ;
 - valeur d'énonciation (c'est-à-dire prélèvement d'un être actualisé / connu).

2. Descriptions pédagogiques et contextualisations en contexte slavophone

Dans cette seconde partie, nous allons commencer par présenter le corpus de grammaires analysées et répertorier ensuite dans ces descriptions pédagogiques les contextualisations repérées.

2.1. Corpus : grammaires éditées en Slovaquie, République tchèque et Pologne

Pour la première fois au sein des recherches du groupe GRAC, cette contribution s'inscrit dans la logique d'un groupe régional regroupant trois pays de langues maternelles slaves, et c'est à ce titre que les exemples présentés sont extraits de sept grammaires éditées en Europe centrale, et plus précisément :

⁹ Voir plus précisément le chapitre de Charaudeau (1992) sur l'actualisation, les articles, 163-190.

- d'une grammaire éditée en Slovaquie (Taraba, J. 1995. *Francúzska gramatika*) ;
- d'une grammaire parue en République tchèque (Hendrich, J., Radina, O., Tlaskal, J. 2001. *Francouzská mluvnice*), et
- de cinq grammaires éditées en Pologne (Gniadek, S. 1974. *Gramatyka Języka francuskiego* ; Lebek, H. 1967. *Zarys gramatyki francuskiej* ; Migdalska, G. 2009. 10^e éd. *Beschnerelle Junior - Gramatyka Francuska dla młodzieży* ; Stawinska, K. 2002 (1996). *Repetitorium z gramatyki języka francuskiego* ; Terech, J., Terech, Z. 1976. *Gramatyka Języka francuskiego*).

Il est important de présenter cette perspective de recherche, sachant qu'il faut préciser que ce groupe a commencé à se constituer fin 2013 avec le rattachement de l'équipe tchèque de Ceske Budejovice au groupe slovaque, et, en mars 2014, avec celui de Pologne, et que les corpus et les recherches plus systématiques de contextualisations sont en cours. Il s'agit donc ici des premiers résultats à ce stade de la recherche. Ces grammaires pédagogiques sont destinées en premier lieu aux lycéens et étudiants voulant se spécialiser en français, ainsi qu'aux linguistes, traducteurs et spécialistes du français.

Toutes les grammaires analysées sont rédigées respectivement en slovaque, tchèque et polonais. Dans tous les exemples qui vont suivre, le discours grammatical a toutefois été traduit et présenté ici directement en français afin de faciliter la compréhension de cet article.

2.2. Exemples de contextualisation

Dans cette partie, voyons comment le discours des grammaires pédagogiques éditées en Slovaquie, République tchèque et Pologne se déploie à propos de la question des articles défini, indéfini et partitif. Cette partie reprendra trois axes, à savoir les aspects morphologique, syntaxique et sémantique.

2.2.1 Aspect morphologique

Commençons par l'aspect morphologique, qui est toujours le premier aspect mentionné dans les grammaires analysées, ce qui est d'ailleurs aussi le cas dans les grammaires de référence et pédagogiques éditées en France (cf. Bruley, 2015). Les trois articles sont toujours présentés ensemble, soit sous la forme du tableau classique avec le défini, l'indéfini et le partitif, soit en citant les formes respectives au niveau des règles grammaticales. À ce niveau morphologique, nous avons relevé une seule grammaire qui reprend la théorie des articles comme marqueurs

des cas, à savoir celle de Taraba, éditée en Slovaquie (exemple déjà présenté dans des articles précédents, notamment dans Bruley & Meszaros, 2014).

Exemple 1

CAS	ARTICLE								
	défini			indéfini			partitif		
	sing.		plur.	sing.		plur.	sing.		plur.
N ¹⁰	le	la	l'	les	un	une	des	du, de la, de l'	des
G	du	de la	de l'	des	d'un	d'une	de	de	de
D	au	à la	à l'	aux	à un	à une	à des	à du, à de la, à de l'	à des
A	le	la	l'	les	un	une	des	du, de la, de l'	des

(Taraba, 1995 : 35)

Nous pouvons d'ailleurs d'ores et déjà nous interroger sur le fait que la théorie des cas ne soit pas reprise dans les grammaires éditées en République tchèque et Pologne¹¹ et qu'elle ne soit reprise que dans la grammaire de Taraba.

2.2.2 Aspect syntaxique

Pour l'aspect syntaxique, et ce contrairement à beaucoup de grammaires de référence et pédagogiques éditées en France qui ne le précisent pas, les auteurs des grammaires analysées mentionnent généralement tous le rôle d'actualisation de l'article, l'obligation de la présence de l'article devant le nom en français : ils le font dès le début des explications grammaticales, et ce de manière assez systématique.

Exemple 2

« L'article. Rodzajnik
 Les formes de l'article

1. L'article est un mot non autonome, qui apparaît devant un nom et qui indique le nombre et au singulier (pas toujours) – le genre ». (LEBEK, 1967 : 123)

2.2.3 Aspect sémantique

Développons maintenant l'aspect sémantique, qui est généralement très approfondi dans le contexte slave, et qui fait l'objet de nombreuses remarques dans ces grammaires (de manière bien plus détaillée que dans les grammaires éditées en France, où cet aspect est très souvent

¹⁰ Cas : dans l'ordre d'apparition du tableau : N signifiant nominatif, G génitif, D datif et A accusatif.

¹¹ En tout cas, au vue des grammaires analysées en 2014, sachant que le corpus est encore en cours de constitution.

plus que rapide). Six points seront détaillés, afin de voir si des traces des théories linguistiques sont repérables dans ces grammaires, et nous terminerons avec des remarques d'usages ainsi qu'avec des exemples d'équivalence avec le système de la langue maternelle du contexte.

2.2.3.1. Entre morphosyntaxe et sémantique

En préambule à cette partie axée sur l'aspect sémantique, nous souhaitons mentionner l'exemple 3 qui se situe entre morphosyntaxe et sémantique, exemple relevé dans la grammaire éditée en République tchèque qui nous semble assez inédit, le tableau intégrant directement quelques indications sémantiques, comme *généralité*, *défini / unique* pour le défini, en l'opposant aux deux définis, *comptable* pour l'article défini et *non-comptable* pour le partitif.

Exemple 3

Le nom au sens de		
a) généralité	c) indéfini	
b) défini (unique)	comptable	non-comptable
article défini	article indéfini	article partitif
le (l')	un	du (de l')
la (l')	une	de la (de l')
les	des	des

(Hendrich J. *et. al.*, 2001 : 196)

2.2.3.2. Éléments connu OU inconnu / nouveau (reprise Pottier)

Toutes les grammaires analysées reprennent la distinction que propose Pottier entre les éléments nouveaux et connus. À titre d'exemple, citons une grammaire polonaise :

Exemple 4

Article défini. *Rodzajnik okreslony*

L'article défini est employé devant des noms utilisés dans deux sens :

1. devant des noms concrets connus :
 - a) de la situation
*Passez-moi le sel rosze mi podac sol (ktora jest na stole)*¹²
 - b) du contexte
il a mangé tout le pain qui était sur la table zjadl wszystkie chleb, który był na stole.

¹² Dans les traductions en polonais, le rajout entre parenthèses permet de préciser qu'il s'agit bien du sel qui est sur la table.

2. devant des noms utilisés dans le sens d'une catégorie :
l'or est plus cher que l'argent złoto jest drozsze od srebra.
(ŁEBEK, 1967 : 126-127)

Article indéfini. Rodzajnik nieokreslony

L'article indéfini est employé [...]

1. Devant un nom indéfini, dont on parle pour la première fois :
Paul mange une pomme Pawel je jablko » (ŁEBEK, 1967 : 128)

Pour ce point-là, même si nous trouvons trace de l'approche de Pottier, on peut dire qu'il ne s'agit pas vraiment d'une contextualisation spécifique aux contextes slavophones analysés, étant donné que ces traits de sens, *connu/inconnu*, se retrouvent assez largement dans les grammaires de référence et pédagogiques éditées en France. C'est d'ailleurs parfois la seule valeur mentionnée dans les méthodes de FLE, ce de manière peut-être un peu limitative.

2.2.3.3. Notion d'extraction (reprise Culioli)

À plusieurs reprises, la notion d'extraction de Culioli est reprise par les auteurs des grammaires analysées ; nous n'avons toutefois pas retrouvé celle de fléchage. Voici l'exemple 5 ci-dessous, également extrait d'une grammaire éditée en Pologne :

Exemple 5

On utilisera les articles indéfinis (**un, une, des**) dans les cas suivants :

- si on parle d'une chose faisant partie d'un tout (en utilisant les verbes avoir et acheter),
par ex. :

J'ai une machine à laver. Mam pralke. (Jest ich wiele na rynku, mam jedna z wielu) ».
(Stawinska K, 2002 : 33)

Cette valeur d'extraction est assez rarement précisée dans les grammaires pédagogiques éditées en France.

2.2.3.4. Approche globale sémantique (reprise Charaudeau)

De manière moins systématique, certains auteurs s'approchent de l'approche globale sémantique de Charaudeau. Nous avons ainsi synthétisé ci-dessous de manière schématique les valeurs explicitées en détail dans la grammaire de Janina Terech et Zygmunt Terech, de façon à rendre le contenu plus lisible. Il faut préciser que ces remarques sont exposées à la suite des unes des autres sur une quinzaine de pages.

Exemple 6

INDÉFINI

- exemplaire d'une classe (34)
- inconnu (36)
- généralité (= représentant de la classe) ; « spécimen » (35)
- « article de présentation » pour introduire un nouvel élément (36)

DÉFINI

- connu (35)
- généralité (= ensemble des éléments d'une classe) ; « tout chien » (35)
- déjà identifié (37)

PARTITIF

- équivalent polonais génitif partitif (48)
 - indicatif d'une quantité imprécise pour les noms concrets (49)
 - noms abstraits (48)
- (D'après TERECH J. & TERECH Z., 1976 : 34-49)

Ce type de discours grammatical, insistant avec précision sur l'aspect sémantique, est assez spécifique au contexte slavophone, sans doute parce que l'article (dans sa distinction défini / indéfini / partitif) n'existe pas dans les langues maternelles respectives. Toutes les valeurs répertoriées ne se retrouvent pas dans les grammaires pédagogiques éditées en France, à l'exception de celle de De Salins (1996).

2.2.3.5. Explicites précises des différents usages

Dans le discours grammatical de certaines grammaires, nous retrouvons également des explications concernant certains emplois particuliers, des usages, que les auteurs font remarquer aux lecteurs ; en voici quelques exemples, les premiers relevés dans la grammaire éditée en Slovaquie pour expliquer l'emploi du partitif, la série suivante dans la grammaire éditée en République tchèque pour l'emploi du défini.

Exemple 7 :

Pour expliquer les emplois du **partitif** (Taraba, 1995 : 38) :

- différents types d'actions : Il fait du sport.
- états physiques et traits de caractère : Jeanne a du goût.

Pour expliquer les emplois du **défini** (Hendrich J. *et al.*, 2001 : 198) :

- caractère habituel devant les jours de la semaine : le lundi ;
- dates ou dates de fêtes : le 28 octobre ;
- devant les adjectifs ordinaux : le troisième... ;
- devant les unités de mesure : le kilo, la douzaine.

On peut parler ici, nous semble-t-il, de contextualisations, étant donné que ce type d'explications spécifiques ne se retrouve pas dans les grammaires éditées en France.

2.2.3.6. Contextualisations par équivalences avec la langue maternelle

Nous avons également pu relever assez régulièrement, soit dans le discours grammatical, soit dans les traductions des exemples en français des propositions d'équivalences dans les langues maternelles respectives, c'est-à-dire en polonais (indiqué PL) et tchèque (indiqué CZ) pour les exemples présentés ci-dessous :

Exemple 8

- DÉFINI : ten [PL] ; ten, to, kazdy, vsechny [CZ]

- INDÉFINI : jakis, pewien, pewnego rodzaju, taki jak [PL] ; jedno, nektere, kterékoli, ne-jaky, jakysi [CZ]

- PARTITIF : dopelniacz czastkowy [PL]¹³

Nous pensons que ce type de contextualisations repérées pourrait directement et plus systématiquement être présenté aux apprenants dudit contexte.

Conclusion

Suite à ces recherches menées en contexte slavophone et concernant les traces des théories linguistiques dans les grammaires pédagogiques, nous pouvons dire que nous observons bien quelques traces. Pour la théorie des cas, nous pouvons nous interroger sur le caractère systématique, car la reprise est finalement très minoritaire (observée uniquement en contexte slovaque) ; cela peut donc sembler étonnant pour des contextes linguistiques à langues casuelles. C'est un fait remarquable, car au départ, on s'attendait à relever plus de contextualisations qui prennent en compte les diverses spécificités du public cible. Certes, nous avons constaté d'autres reprises, certaines même très détaillées, mais qui visent principalement l'approche sémantique. Cela est lié, sans doute, aux besoins d'explicitier le phénomène des articles à des apprenants slavophones, pour lesquels cette catégorie est absente de leur langue maternelle. Toutefois, malgré les quelques exemples de contextualisations relevés dans cette contribution, nous pouvons constater qu'elles ne sont pas si systématiques. Tout cela nous amène ainsi à nous demander si ces contextualisations repérées ne sont pas tout simplement des traces de l'exper-

¹³ Traductions en français :

- DÉFINI : ten [PL] ; ten, to, kazdy, vsechny [CZ] (ce, chaque, tous)

- INDÉFINI : jakis, pewien, pewnego rodzaju, taki jak [PL] ; jedno, nektere, kterékoli, ne-jaky, jakysi [CZ] (tel, un certain, un certain type de, tel que, un comme numéral, certain, tel, etc.)

- PARTITIF : dopelniacz czastkowy (= génitif partitif) [PL]

tise des enseignants, si l'on se réfère notamment aux nombreuses explications concernant les usages particuliers des articles, sans que cela soit systématisé dans la tradition plus générale de l'enseignement des langues étrangères et du français en particulier.

À ce stade des recherches, il semble donc crucial de pouvoir vérifier dorénavant de manière systématique sur le terrain, dans les classes, le caractère opérationnel des contextualisations, ainsi que les règles formulées par les apprenants eux-mêmes. Nous pouvons citer les résultats d'une enquête menée à titre expérimental en 2013 à Ceske Budejovice (République tchèque) : voici les points qui ressortent des règles énoncées par les apprenants eux-mêmes : pour le *défini*, ils parlent le plus souvent des valeurs « connu » et « chose unique » ; pour l'*indéfini*, de « quelque chose de nouveau / d'inconnu / la première fois qu'on en parle » et pour le *partitif*, « pour les « choses abstraites » et pour les « choses non comptables »¹⁴.

En guise de perspectives, nous pensons que cette contribution basée sur trois contextes slavophones pourrait représenter une base sérieuse de réflexion pour réécrire la grammaire du français, contexte par contexte, et ainsi participer à l'écriture de la future *Grammaire du français en ligne* (projet en cours, collaboration entre le GRAC et la FIPF).

Bibliographie

- BEACCO, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- BEACCO, J.-C. (2011). « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures ». In : BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Éditions des Archives Contemporaines / AUF, 31-40.
- BEACCO, J.-C., KALMBACH, J.-M. & SUSO LOPEZ, J. (éds.) (2014). « Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères ». *Langue française*, 181.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Crédif-Hatier (chapitre 2 : « L'article français et ses descriptions », 1-48).
- BRULEY, C. & SUSO LOPEZ, J. (éds.) (2015). *La terminología gramatical del español y del francés: emergencias y transposiciones, traducciones y contextualizaciones. La terminologie grammaticale de l'espagnol et du français : émergences et transpositions, traductions et contextualisations*. Bruxelles : Peter Lang.
- BRULEY, C. (2015). « Approche sémantique de la grammaire : qu'en est-il aujourd'hui en français langue étrangère ? ». In : *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 57, 28-37.

¹⁴ Les mots figurant entre guillemets correspondent aux formulations exactes données par les apprenants.

- BRULEY, C. & MESZAROS, B. (2014). « Grammaires du français et discours grammatical contextualisé : le cas des grammaires éditées en Slovaquie. In : *Philologia*, vol. XXIV, 2 : Université Comenius, Bratislava, 7-20.
- BRULEY, C. & STAROSCIAK, K. (2014). « L'“aspect accompli” en français et dans les langues slaves : quels rapprochements dans les grammaires du français éditées en Pologne et en Slovaquie ? ». In : *Langue française*, n^o 181, 37-57.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- CHEVALIER, J.-C. (1968). *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*. Genève : Droz.
- CULIOLI, A., FUCHS, C. & PECHEUX, M. (1970). *Considérations théoriques à propos du traitement formel du langage. Tentative d'application au problème des déterminants*. Paris : Dunod.
- De SALINS, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hatier.
- GUILLAUME, G. (1919). *Le problème de l'article et sa solution en français*. Paris : Hachette.
- GUILLAUME, G. (1964). *Langage et science du langage*. Paris, Québec, Nizet : Presses de l'Université Laval.
- PILORZ, A. (1981). « L'article partitif, problème didactique ». In : *Roczniki Humanistyczne*, XXVI, zeszyt 5, 95-105.
- POINT, V. (2013). *Article et détermination dans les grammaires françaises du XVII^e au XIX^e siècle*. Paris : Classiques Garnier.
- PORQUIER, R. (2008). « À propos de partitif(s), de(s) prépositions et de zeugmes ». In : BIEN J., SOWA, M. & WOŁOWSKI, W. (dir.). *Glissades. Mélanges offerts à Alfons Pilorz*. Lublin : Wydawnictwo KUL.
- POTTIER, B. (1974). *Linguistique générale. Théorie et pratique*. Paris : Klincksieck.

Corpus des grammaires analysées ([CZ] République tchèque, [PL] Pologne, [SK] Slovaquie)

- GNIADK, S. (1974). *Gramatyka Języka francuskiego*. Warszawa : Wydawnictwo Szkolne I Pedagogiczne. [PL]
- HENDRICH, J., RADINA, O. & TLASKAL, J. (2001). *Francouzská mluvnice*. Plzeň : Fraus. [CZ]
- ŁEBEK, H. 1967. *Zarys gramatyki francuskiej*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe. [PL]
- MIGDALSKA, G. (2009) (10^e éd.). *Bescherelle Junior - Gramatyka Francuska dla młodzieży*, Warszawa : Wydawnictwo szkolne PWN. [PL]
- STAWINSKA, K. (2002) [1996]. *Repetitorium z gramatyki języka francuskiego, czyli to, co najtrudniejsze dla Polaków*. Warszawa : Wiedza Powszechna. [PL]
- TARABA, J. (1995). *Francúzska gramatika*. Bratislava : SPN (Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo). [SK]
- TERECH, J. & TERECH, Z. (1976). *Gramatyka Języka francuskiego*. Warszawa : Wiedza Powszechna. [PL]

