

4.2.2.3. De la réflexion grammaticale dans l'enseignement du français L2

Ces exercices ont été proposés dans le prolongement, consciemment assumé, des propositions "sgavistes" qui précèdent, mais alors que nous ignorions presque tout de la longue tradition inductive, monolingue et bilingue, à laquelle l'on peut manifestement les rattacher, au moins par certains de leurs présupposés et procédés. Ce qui, une fois de plus, pose la question de savoir pourquoi les technologies intellectuelles semblent parfois se transmettre à l'insu même de leurs promoteurs. Sont-elles inhérentes à l'objet ou au domaine auquel on les applique ? A l'esprit de ceux qui les adoptent, alors qu'ils pensent les inventer ? Au fait qu'elles s'inscrivent dans des traditions culturelles qui sont véhiculées comme de simples usages ? Ou bien encore au regard de l'historien, qui en balise rétrospectivement et non sans risque d'anachronismes les analogies ?

Les "exercices de conceptualisation"

C'est dans le cadre de l'élaboration d'un manuel d'enseignement du français L2 à un niveau relativement avancé (dit de niveau 2) que ces exercices ont d'abord été proposés, les élèves disposant alors des moyens linguistiques leur permettant de formuler directement en L2, approche monolingue oblige, leurs propres réflexions grammaticales sur la langue qu'ils cherchent à mieux maîtriser¹. Mais ils ont été très vite appliqués à des niveaux moins avancés, voire aux presque débutants, en s'appuyant (comme en m. directe) sur certaines "transparences" terminologiques, ou en y utilisant la L1, quand celle-ci est partagée par maître et élèves².

En 1974, nous présentions ainsi ces exercices :

"Au niveau 2, l'élève connaît par la pratique beaucoup de constructions et leur fonctionnement d'une manière implicite. Par la conceptualisation nous voulons l'amener à en prendre conscience, en le poussant à expliciter ce fonctionnement. Peu importe que cette explication soit psychologique, logique ou formelle, peu importe qu'elle soit précise, peu importe qu'elle recouvre ou non les catégories des grammairiens ; l'important est que, par une attitude réflexive sur sa pratique du français [L2], l'élève en arrive à se forger une conceptualisation, une sorte de règle, qui n'a rien d'absolu, mais qui a une valeur opératoire, en ce sens qu'elle peut le tirer d'embarras quand il doute de la possibilité de telle ou telle phrase. Cette conceptualisation ne peut porter sur l'ensemble du système de la langue que l'élève ne possède pas, mais elle peut porter sur les microsystèmes dont il connaît la plupart des éléments.

Nous pensons que ce travail de conceptualisation facilite l'apprentissage. Il ne faut pas le confondre avec un enseignement de la grammaire où on cherche à donner aux élèves une terminologie et des notions qui leur permettront d'analyser des énoncés. Nous voulons enseigner à parler à écrire français et non enseigner le contenu des grammaires."³

¹ H. BESSE. "Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2". *Voix et Images du CREDIF*, 2, 1974, pp. 38-44. Le manuel dans lequel ils ont été d'abord préconisés est *Interlignes* (H. BESSE ; M.-T. MOGET ; E. PAPO ; F. LAPEYRE. Paris : Didier, 1975-1978, dix-huit "livrets du maître", de 72 à 96 pp. et quatre "livrets de l'élève", de 80 à 216 pp.).

² A notre connaissance, le premier enseignant qui les ait consciemment transposés en début d'apprentissage est un professeur allemand qui enseignait le français L2 au moyen de *De vive voix*, pratiquée selon la démarche des paraphrases (voir en 5.2.2.4.), en première année du secondaire (à Ludwigsburg, au Wurtemberg).

³ *Ibid.* *Conceptualisation* est, bien entendu, pris ici dans un sens non strictement psychologique, même si l'aspect cognitif y est dominant.

Si nous nous permettons cette auto-citation, c'est qu'elle nous paraît rétrospectivement révélatrice, dans ses formulations mêmes, d'une partie de nos présupposés, alors peu explicités, et de certaines ambiguïtés. Telle celle relative au caractère "inductif" de ces exercices. Nous disions qu'ils impliquaient une "démarche pédagogique [...] résolument inductive"⁴, tout en précisant qu'ils étaient "différents des leçons de grammaire inductive que l'on pratique parfois en langue maternelle ou en langue étrangère"⁵. Ou telle celle relative au caractère "construit" de la "sorte de règle" que ces exercices mettaient en jeu : nous en disions seulement que la formulation en "est secondaire, (qu') elle se fait avec les moyens du bord, à savoir les connaissances des élèves. Si l'un d'entre eux connaît bien une grammaire, parce qu'il l'a étudiée dans sa langue maternelle par exemple, il peut proposer des termes spécialisés, ces termes apparaîtront en situation, devant un ou des exemples précis, et les autres élèves pourront les adopter ou les refuser s'ils n'en voient pas l'utilité."⁶ Ambiguïtés qui, en dépit de ces trop brèves précisions, ont fait que ces exercices, à peine proposés, ont été souvent interprétés⁷ comme un simple retour à la technique inductive traditionnelle, au moins depuis la fin du XVIII^e siècle, qui consiste à faire en sorte que les élèves parviennent, par la pratique et l'observation d'exemples choisis par le maître et en étant guidé par lui, à (re)découvrir la règle qui a été préalablement impliquer ("plier dans") dans ces exemples. Ce qui nous a conduit à prendre conscience du rôle des (pré)conceptions grammaticales dans la mise en oeuvre pédagogique des exercices grammaticaux et des traditions dont elles relèvent, et partant à re-préciser nos propositions⁸.

Ces exercices supposent certains pré-requis, tant chez le maître que chez ses élèves. Le maître se doit de maîtriser suffisamment la L2 pour être à même de juger, avec une intuition relativement sûre, de la grammaticalité et de l'acceptabilité⁹ des phrases énonçables dans cette langue. Il n'est pas nécessaire qu'il maîtrise leur L1 même s'il est préférable qu'il en aille ainsi, mais il est souhaitable qu'il soit quelque peu familiarisé à au moins une représentation grammaticale de cette L1, celle qui est la plus couramment véhiculée par l'institution scolaire dans laquelle ses élèves ont été antérieurement formés. Une certaine culture linguistique semble aussi bienvenue, afin que le maître soit à même d'accepter et de suivre des cheminements métalinguistiques ou des représentations grammaticales autres que les siens. Il faut, en somme, que sa formation lui permette d'adopter un point de vue plus relativiste que positiviste sur le savoir grammatical, le but de ces exercices n'étant pas d'inculquer ce savoir, mais de tenir compte des savoirs grammaticaux que les élèves ont pu antérieurement apprendre, et qu'ils essaient d'appliquer, plus ou moins consciemment, à leur apprentissage de la L2. Ce sont, en effet, des exercices supposant que les élèves ont été déjà formés, grammaticalement ou linguistiquement, sur leur L1 ou sur une première L2, afin qu'ils disposent de certains outils conceptuels, relevant d'une théorie ou d'une autre, qui leur permettent

⁴ *Ibid.*, p. 39.

⁵ *Ibid.*, p. 49.

⁶ *Ibid.*, p. 44.

⁷ C'est l'interprétation qu'en ont fait, par exemple, les auteurs de *C'est le printemps 1*. (Paris : CLE International, 1976, p. 6).

⁸ Entre autres dans "De la pratique aux théories des exercices grammaticaux", *E.L.A.*, 20, 1975, pp. 7-22. "Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux", *E.L.A.*, 25, 1977, pp. 6-22.

⁹ La première notion renvoie à ce que J.-C. Milner nomme "le possible en langue" ; la seconde au "possible matériel" (voir ci-dessus en 6.1.4.1.).

de raisonner autrement que par pure intuition sur la langue qu'ils apprennent. Mais il faut aussi qu'une partie des élèves de la classe aient déjà développé, dans cette L2, une certaine intuition de ce qui y est grammaticalement possible ou non, au moins en ce qui concerne le micro-domaine sur lequel le maître va les inciter à réfléchir. En quoi ces exercices s'inscrivent pleinement dans la longue tradition inductive : on ne peut demander à des élèves de réfléchir sur ce qu'ils ne connaissent pas encore, sur ce dont ils n'ont pas déjà une certaine routine ou un certain sentiment. Cet ensemble de pré-requis peut sembler difficile à réunir, il l'est, néanmoins, dans nombre de classes de français L2 prises dans des contextes institutionnels où il est de tradition d'enseigner, dès le primaire, une certaine représentation grammaticale de la (ou des) langue(s) qui y sont étudiées.

Comment se déroule un exercice de conceptualisation ? Il est difficilement programmable, puisqu'il est lié à certaines fautes ou erreurs¹⁰, et qu'il vise à aider les élèves à mieux les maîtriser. Supposons que certains élèves germanophones¹¹, à la leçon 5 ou 4 de *De vive voix*, énoncent des phrases comme **Mireille a sa chapeau*, alors que d'autres s'avèrent capables d'énoncer plus ou moins spontanément *Mireille a son chapeau*. L'on peut s'appuyer sur le sentiment grammatical qu'ont développé les seconds pour que, par l'adjuvant d'une certaine réflexion, les premiers soient mieux à même de s'auto-corriger. Le maître demande aux élèves de produire d'autres phrases avec *son* ou *sa*, phrases qui sont transcrites au tableau, au moins celles que le maître juge grammaticales. Ce qui permet, à partir des seules productions des élèves, d'établir un petit corpus, qui ne manquera pas de poser rapidement problème à tel ou tel élève, lequel utilisant des outils conceptuels antérieurement appris essaiera d'en "conceptualiser" une solution. Par exemple, un élève ira au tableau indiquer, par de simples flèches, que l'accord de *son/sa* se fait en français avec le mot qui suit, et non avec le sujet comme en allemand. "Conceptualisation" construite et formulée avec les moyens du bord, sans user dans l'exemple rappelé de la L1, dont les élèves pourront valider le caractère opératoire en l'appliquant à d'autres exemples, relevant ou non du corpus rassemblé, avant de le copier, ainsi que leur "règle", sur leurs cahiers.

Ces deux simples flèches supposent, d'évidence, certaines notions abstraites (relatives à ce que peut être un nom, une personne, le genre, le nombre, un sujet, un objet), et l'habitude de raisonner sur ces notions en faisant abstraction des contextes d'emploi (afin d'aboutir à un raisonnement du type : "l'accord en genre, nombre, personne, des mots comme *son/sa* se fait en français, contrairement à l'allemand, avec le nom de l'objet possédé et non avec celui du possesseur"). Notions et raisonnement constitutifs de la règle signifiée par les flèches, dont il est tout aussi évident que l'élève qui les a tracées n'en est pas l'inventeur, même s'il a eu l'impression de la "découvrir". Si cette règle ne lui avait pas été antérieurement inculquée (à propos de sa L1 ou d'une première L2, sur d'autres exemples), il est probable qu'il n'aurait pas eu l'idée d'en faire l'application au corpus étudié. Et c'est parce que les autres élèves en étaient aussi familiers, qu'ils ont immédiatement saisi ce qu'il entendait signifier par ses deux flèches. Elles ont fonctionné, en

¹⁰ Selon une distinction devenue plus ou moins courante, les "fautes" sont des incorrections, grammaticales ou autres, que les élèves sont à même de corriger eux-mêmes, pour peu qu'on les leur fasse remarquer ; les "erreurs" sont des incorrections que certains élèves ne sont pas à même de corriger, qui semblent inscrites dans leur "compétence transitoire".

¹¹ Cet exemple nous a été fourni par le professeur allemand qui a été l'un des premiers à appliquer ce type d'exercices au niveau 1 (voir ci-dessus p. 687, note 2).

somme, comme le rappel opportun d'un savoir appris ailleurs, et à même d'aider à mieux maîtriser la L2 qu'on est en train d'apprendre.

Un second exemple, qui n'implique pas nécessairement une comparaison avec la L1. Supposons qu'après avoir pratiqué des constructions comme *je te le donne, tu me le donnes, il te le donne*, etc., certains élèves produisent la forme erronée : **il lui le donne*, alors que d'autres produisent la forme correcte : *il le lui donne*. L'un de ces derniers peut être à même, pour peu que lui aient été antérieurement inculquées certaines catégories (celles relatives aux personnes, ou à la distinction entre pronoms compléments directs et indirects, toniques et atones), de "conceptualiser" l'erreur en précisant simplement que dans *te le, me le*, on a 2 + 1, alors que dans *le lui*, c'est 1 + 2 qui s'impose (2 notant les indirects, et 1 les directs).

Des élèves déjà accoutumés à une représentation et théorie grammaticales, ou si l'on veut déjà "grammaticalisés", peuvent ainsi élaborer progressivement une certaine représentation de la L2 qu'ils sont en train d'apprendre — représentation qui correspond à leurs besoins, à leur passé scolaire et à leurs capacités cognitives —, par le simple recueil, sur leurs cahiers, des corpus et des règles élaborés en commun dans la classe. Ces règles sont certes localisées, élaborées au gré des essais et erreurs, provisoires dans leurs formulations, amendables en fonction des progrès (l'apprentissage de nouvelles formes peut les remettre en cause), mais elles permettent de constituer peu à peu ce que Radonvilliers décrivait fort bien comme une "grammaire personnelle, qui aura pour eux une véritable utilité, parce qu'elle sera le fruit de leurs réflexions, & non pas de celles d'autrui" (déjà cité, ci-dessus, en 4.2.1.2.).

G. Vigner voit dans ces exercices de conceptualisation, "une tentative isolée, mais intéressante, pour renouveler le genre de l'exercice grammatical"¹². S'il est permis de porter un jugement sur ses propres propositions, nous dirions volontiers, aujourd'hui, que cette démarche est moins isolée et moins innovante qu'elle a pu paraître. Elle s'inscrit, certes, en rupture avec les techniques de grammaire inductive telles que mises en oeuvre par la m. directe : il n'est plus question de partir d'exemples soigneusement sélectionnés par le maître, et arrangés par lui, au tableau noir, de telle manière que les élèves n'aient plus qu'à "constater" la règle. Tout comme elle s'inscrit en rupture avec la pratique de certains tenants de la m. audio-orale, ceux qui, partant de la manipulation intensive d'exemples censés manifester un *pattern* inhérent à la L2, explicitent ensuite ce dernier, en L1, dans une phase dite de *generalization* ou de *rule summary*. Elle diffère aussi d'un enseignement grammatical purement "implicite" (nous allons y revenir), qu'il se réclame de la m. audio-orale ou de la m. audio-visuelle, bien qu'elle ne soit pas, nous semble-t-il, en contradiction avec les propositions qui ont fondé cette dernière. A l'opposé, elle s'apparente manifestement aux propositions de certains didacticiens du XVIIIe siècle, en particulier Radonvilliers, même si elle s'en distingue par l'oralité de la Routine préalable, par son orientation monolingue, et par une (pré)conception des règles plus constructive que "générale".

¹² G. VIGNER. *L'exercice dans la classe de français*. Op. cit., p. 89.

Bien entendu, ces exercices ne peuvent pas être utilisés de la même manière avec des élèves qui n'ont pas été antérieurement grammaticalisés, puisque ne disposant pas du minimum de notions et raisonnements métalinguistiques qui leur permettrait de se poser des problèmes de grammaire, ils ne sont pas en état d'y apporter, par eux-mêmes, des réponses. Dans les classes hétérogènes quant à la formation grammaticale antérieure des élèves, ceux qui n'ont pas été "grammaticalisés" sont repérables assez aisément par le maître. Ils ne montrent, en général, que peu d'intérêt pour tout ce qui touche au fonctionnement proprement grammatical de la L2 ; ce qui les préoccupe d'abord, c'est de savoir si telle forme étrangère (terminaison, mot, construction) "se dit" ou "ne se dit pas", si elle "veut dire la même chose" ou si elle "veut dire autre chose" que telle autre forme. Demander à ces élèves d'élaborer une "conceptualisation" revient à les inciter à construire sans avoir les outils pour ce faire. L'exercice se transforme alors, quasi inévitablement, en simple exercice de grammaire inductive, les élèves attendant que le maître leur donne suffisamment d'indices afin de parvenir à deviner ce que Schweitzer & Simonnot appellent son "intention grammaticale", la notion ou la règle grammaticale qu'il cherche à leur inculquer.

Faut-il, dès lors, cantonner ces élèves peu ou pas "grammaticalisés" dans une simple Routine ? Nous ne le pensons pas. Si communicative et interactive qu'on parvienne à la rendre dans une classe, la Routine ne peut suffire, au moins pour certaines langues, et pas seulement quand on y aborde l'écrit, du moins si l'on est attentif à ce que les élèves y apprennent à parler/écrire la L2 comme elle se parle/écrit en variété cultivée.