

les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2

PAR H. BESSE

Pourquoi ce mot de conceptualisation, et qu'entendons-nous par là ? C'est l'idée qu'on se fait d'un certain fonctionnement de phrase, idée qui peut s'appliquer à nombre d'autres phrases quand aucune contrainte ne vient limiter ce fonctionnement.

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 de grammairiens ; l'important est que, par une attitude réflexive sur sa pratique du français, 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 phrase¹. Cette conceptualisation ne peut porter sur l'ensemble du système de la langue que l'élève ne possède pas, mais elle peut porter sur des micro-systèmes 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 et à écrire français et non enseigner le contenu des grammaires. Ce n'est pas non plus un retour à l'enseignement d'une langue étrangère au moyen d'une grammaire, c'est-à-dire de règles qu'il faudrait seulement appliquer pour s'exprimer en français. Les élèves au niveau 2 possèdent déjà dans leur savoir un certain nombre de ces règles ; ils connaissent déjà une certaine grammaire du français puisqu'ils sont capables de former des phrases que nous reconnaissons comme françaises. C'est cette grammaire qui est en

eux à l'état latent que le professeur cherchera à dévoiler afin que les élèves en deviennent conscients.

Qu'attendre d'un tel travail ? Une classe n'est jamais tout à fait homogène : certains élèves en savent plus que d'autres, ont une intuition plus grande du français. Ce travail de conceptualisation, fait en commun, permettra une certaine homogénéisation des connaissances. De plus, ces conceptualisations aideront l'élève à se corriger, en lui montrant quelles sont les possibilités combinatoires et les contraintes des formes françaises qu'il connaît déjà.

La démarche pédagogique de conceptualisation est résolument inductive. On part des productions des élèves, en les suscitant à l'aide de situations ou en faisant des rappels d'exemples apparus dans les dialogues. On peut écrire ces productions, ce qui facilitera la réflexion. Puis, par classement et analyse des productions, on amène peu à peu l'élève à saisir le fonctionnement des phrases étudiées et on lui demande d'exprimer ce fonctionnement à l'aide de son propre vocabulaire et de sa propre syntaxe. Puis à partir de cette conceptualisation, on lui demande de faire d'autres phrases respectant les règles de cette conceptualisation. Certaines phrases seront bonnes, d'autres mauvaises, ce qui permettra de modifier ou de préciser la première approche du fonctionnement et ainsi de suite. La procédure pourra varier, mais elle doit toujours rester inductive : il faut amener les élèves à découvrir quelque chose qu'ils connaissent déjà.

Cette procédure rappelle les techniques de « grammaire inductive ».

Nous pensons cependant qu'elle en diffère sur plus d'un point.

PREMIER EXEMPLE :

A la question posée par une femme :

— « *Que font les enfants ?* »

Son mari peut répondre :

— « *Ils travaillent dans leur chambre* » (1).

Ou bien :

— « *Ils sont en train de travailler dans leur chambre* » (2).

Comment opposer ces deux réponses ? Sont-elles équivalentes ? Du point de vue du sens elles semblent très voisines. On soulignera une insistance sur la durée dans (2) qui n'existe pas dans (1), mais cette nuance n'a rien de très évident puisque dans *Ils travaillent* il y a aussi l'idée de durée.

On peut donc dire que dans cette situation : *Ils travaillent* peut être paraphrasé sans variation sensible de sens par *Ils sont en train de travailler*.

On va ensuite montrer aux élèves que d'autres situations exigeront des manipulations sur ces deux énoncés et que les manipulations possibles ne seront pas les mêmes pour (1) et pour (2).

— « *Que faisaient les enfants quand tu es rentré ?* »

Réponses :

— « *Ils travaillaient dans leur chambre* », ou

— « *Ils étaient en train de travailler dans leur chambre, quand je suis arrivé.* »

L'équivalence possible dans un contexte « présent » l'est donc aus-

¹ Cf. H. Besse, « *Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère* », *Langue Française*, n° 8, décembre 1970, pp. 62-77.

si dans un contexte « imparfait ». Prenons un contexte « passé composé ».

— « *Qu'ont fait les enfants aujourd'hui ?* » Réponse : « *Ils ont travaillé dans leur chambre* », mais « *Ils ont été en train de travailler...* », ne semble pas français.

Dès la fin de V.I.F., 2^e partie, leçons de transition, il y aura des élèves pour « sentir » qu'on ne peut pas dire cette phrase. D'autres au contraire l'admettront. A ceux qui la ressentent comme incorrecte, il faut alors demander d'expliquer pourquoi *être en train de* ne peut pas se combiner avec un passé composé. Les explications ou conceptualisations fournies pourront être très diverses, mais toutes reviendront à dire que dans le passé composé il y a quelque chose de fini qui ne s'accorde pas avec le sens de continuité de *être en train de*.

On essaiera de généraliser aux autres temps composés : plus que parfait, futur antérieur, etc..., afin d'aboutir à une conceptualisation plus générale du type : « *être en train de* ne peut pas s'employer avec les temps qui expriment l'accompli ».

Et on pourra poursuivre l'exercice, en demandant par exemple quelles expressions de temps on peut ajouter après : « *Ils travaillent dans leur chambre* » (1) et après : « *Ils sont en train de travailler dans leur chambre* » (2).

Pour (1) le nombre d'expressions possibles est grand depuis ce matin, en ce moment, depuis 2 heures, jusqu'à ce soir, tous les jours... Pour (2) le nombre est plus limité : en ce moment et quelques équivalents. Pourquoi ? Et les élèves, de nouveau, s'effor-

ceront de conceptualiser cette limitation. Exemple de réponse : « Quand je dis *ils sont en train de travailler*, je précise le moment où il parle, ajouter un autre mot ferait une répétition. »

On peut alors demander si les phrases (1) et (2) peuvent admettre une question par *quand*, ou *depuis quand* ; ou *jusqu'à quand* ; etc... Ces questions conviendront à (1) mais pas à (2). Les élèves chercheront à dire pourquoi.

Si un élève plus astucieux affirme que « *Quand sont-ils en train de travailler ?* » est possible, il faut alors lui demander dans quelle situation il imagine cette phrase et lui faire comprendre qu'elle a plutôt valeur d'exclamation que de question : « *Ces deux là, on se demande quand ils sont en train de travailler !* »

Puis on passera à des problèmes de vocabulaire plus délicats. Par exemple : *Paul aime Marie*, est-ce que je peux dire : *Paul est en train d'aimer Marie* ? Certains élèves diront que ce n'est pas possible.

Pourquoi ? Réponse entendue : « parce que *aimer* je ne peux pas le mimer, alors je ne peux *être en train d'aimer* ». Certains diront peut-être que c'est possible, si Paul est un peu coureur et qu'il aime Marie cette semaine, comme la semaine dernière il aimait Jacqueline et la semaine d'avant Annie. On sera ainsi sur la voie du changement de sens (abstrait → concret) que produit *être en train de*.

Ainsi par approximations successives, les élèves se rendent compte que *être en train de* ne peut pas se mettre devant n'importe quel verbe, dans n'importe quelle phrase et que dans de nombreux

contextes il ne peut pas paraphraser le verbe de la phrase.

Etre en train de est un exemple clair mais plus proche de *Voix et Images de France*, 2^e partie, leçons de transition que du niveau 2 proprement dit, où on rencontrera le cas des couples de verbes du type *écouter / entendre* ou *voir / regarder*.

Expliquer la différence de sens entre *écouter* et *entendre* par des paraphrases ou des définitions n'est guère aisé : *écouter* serait « plus actif », *entendre* plus « passif ». Mais on ne voit pas en quoi ces précisions aideront les étudiants à bien employer ces deux verbes.

Mieux vaut alors, pensons-nous, montrer que ces verbes qui ont quelque chose en commun au niveau de leur sens, n'entrent pas dans des constructions identiques : ce qui revient à réduire les différences de sens à des différences syntaxiques.

Par exemple, je peux dire :

j'écoute | *attentivement*
 | *avec respect*

mais

* *j'entends* | *attentivement*
 | *avec respect*

n'est pas possible en français (ce qu'on marque par le signe *).

De même :

je regarde attentivement est possible mais * *je vois attentivement* ne l'est pas.

Ou bien, il est possible de prendre des constructions complétives (QUE + phrase).

j'entends qu'il sorte = « je veux qu'il sorte »

je vois que vous avez raison = « je comprends... »

sont possibles, mais :

* *j'écoute qu'il sorte*

* *je regarde que vous avez raison*

ne le sont pas.

Ainsi l'élève, d'une manière pratique, prendra conscience que *entendre* et *voir* ont deux acceptions : concrète et abstraite et que cette dernière seule peut être construite avec QUE + Phrase. On pourra alors lui faire préciser ces acceptions par des paraphrases.

Ce type d'exercice dure de 30 à 40 minutes et nous pensons qu'il est plus profitable que de fastidieux exercices de répétition ou de transformation visant à systématiser les combinaisons syntaxiques de *être en train de* ou de *voir* et *écouter*. Etant donné le rôle que nous donnons aux paraphrases, nombre d'exercices de ce type naîtront des fantaisies interprétatives des élèves. On commente une histoire qui finit mal : « *Ça rend triste* » (3) dit l'un ; un autre « *On devient triste* » (4) ; on part de ces deux phrases de sens voisin pour montrer que :

rendre triste donne *attrister*, *ça attriste*, ou *ça m'attriste*

alors que *devenir triste* → *s'attrister* (forme pronominale)

afin de faire sentir à l'élève que (4) n'est guère possible dans cette situation, c'est l'histoire qui attriste le lecteur, et non pas le lecteur qui s'attriste lui-même.

Certains types de nominalisation peuvent être ainsi opposés. Par exemple comment faire comprendre la différence entre *clarté* et *clarification*? Peut-être en donnant des explications et des exemples, mais aussi en montrant que *clarté* vient de *être clair*, et *clarification* de *rendre clair* ou de *devenir clair*, par nominalisation de formes verbales.

Le rôle de ces exercices est de réduire des différences sémantiques qui apparaissent comme des nuances et qu'il est difficile de préciser, à des différences de syntaxe beaucoup plus évidentes et tranchées, même si parfois il est difficile de décider si une phrase peut être admise ou non. Ils doivent permettre d'affiner le vocabulaire des élèves tout en développant leur syntaxe.

DEUXIÈME EXEMPLE :

La démarche pédagogique est la même que dans le premier exemple, mais au lieu de partir d'une équivalence sémantique entre deux groupes de mots, on part d'un ensemble de phrases présentant certaines ressemblances de constructions, et on essaie de préciser les caractéristiques de ces constructions.

Un exemple très simple. Dans un dialogue apparaît la phrase : « *Il laisse sa fille sortir tous les soirs* » (1). Dans un autre dialogue est apparue la phrase : « *Il a laissé sortir son chien* » (2). On regroupe les deux phrases et les élèves analysent dans leur propre langage le rôle que joue respectivement *sa fille* et *son chien* par rapport à *sortir*. On arrive alors à la

conceptualisation suivante : dans ce type de phrase, le sujet (ou tout autre terme renvoyant à la même idée) du verbe à l'infinitif peut se placer avant ou après cet infinitif, ce qui semble propre aux phrases construites avec *laisser* : « *Il fait sa fille sortir* » apparaît comme archaïque. Mais si on effectue une pronominalisation de ces sujets, on constate alors que la place du sujet pronominalisé est fixe :

« *Il la laisse sortir tous les soirs* »
« *Il le laisse sortir* »

et que * *Il laisse la sortir* et * *Il laisse le sortir* ou * *Il laisse sortir la* sont impossibles en français. Or cet ordre peut exister dans certaines langues et apparaître comme normal, il est donc important que l'élève en soit averti. Demander pourquoi il en va ainsi, serait sans doute téméraire : aucune raison simple ne semble expliquer ce phénomène, et il faudrait recourir à toute une théorie sur la place des pronoms objets et sujets.

On pourrait certes apprendre ces trois constructions :

- sujet avant l'infinitif,
 - sujet après l'infinitif,
 - sujet fixe devant l'auxiliaire,
- par des exercices structuraux classiques. La méthode par conceptualisation suppose d'ailleurs que ces trois constructions soient déjà connues par quelques-uns au moins des élèves. La conceptualisation ne vient que renforcer cette connaissance, lui donner une assurance qu'elle n'avait peut-être pas.

Une grande partie de ce qui relève de la syntaxe de la phrase peut être traitée ainsi. Mais souvent

l'exercice, pour être profitable, suppose que les élèves disposent d'un grand nombre de phrases montrant un ensemble assez diversifié de variations des formes afin de pouvoir en tirer des règles. Par exemple, si on veut traiter la phrase segmentée : « *Jacques, il vient ce soir* », il serait bon que l'élève connaisse aussi : « *Ta voiture, je l'ai vue* » et « *Je l'ai vue, ta voiture* », mais aussi « *Au marché, j'y suis allé hier* » et « *J'y suis allé hier, au marché* », etc. Il sera alors possible d'aborder une réflexion qui conduise à constater qu'un certain nombre d'éléments de la phrase peuvent être séparés par une pause du reste de la phrase, à condition qu'ils soient représentés par des pronoms ; que ces éléments peuvent se placer au début ou en fin de phrase, qu'ils supposent une intonation particulière et enfin que seul le verbe ne peut être détaché. Si un élève avance alors « *Mentir, je le peux* », on montre que le véritable verbe est *pouvoir* : il porte les marques du temps et de la personne. Il s'agit alors d'un exercice de synthèse qui permet à l'élève de regrouper ses connaissances et de créer à l'intérieur de ses connaissances des sortes de micro-systèmes dont il domine le fonctionnement.

QUELQUES REMARQUES :

1. Ces exercices font appel à des techniques (*transformations, nominalisations*, invention de phrases qui ne respectent pas la syntaxe du français, etc.) qui sont inspirées des grammaires génératives ou transformationnelles. Et une initiation à ces grammaires ne saurait nuire au professeur qui entreprend une conceptualisation.

Mais ces exercices ne sont pas des applications de la grammaire générative. Le sens qu'ils donnent à transformation est en partie différent et plus vaste que celui que ce mot a dans les théories génératives. Le recours à l'intuition des élèves, l'acceptabilité ou la non-acceptabilité des phrases, renvoient à des points controversés de ce type de linguistique. L'acceptabilité n'est jamais ici la conformité aux règles de la grammaire de la théorie, puisque cette grammaire nous ne la connaissons pas et que nous ne faisons que la supposer à l'état latent et sous forme fragmentaire chez l'élève. Il faut que les élèves « sentent » que certaines phrases ne sont pas possibles, que certaines manipulations ne « marchent » pas, qu'il y a des contraintes plus ou moins mystérieuses, afin qu'ils s'interrogent et se demandent pourquoi telle ou telle « transformation » n'est pas possible. Mais peut-on alors parler d'intuition au sens où Chomsky l'entend ?

2. Ces exercices nous semblent différents des leçons de grammaire inductive que l'on pratique parfois en langue maternelle ou en langue étrangère : on part des exemples fournis par les élèves ; de ces exemples on tire une règle de grammaire que l'on formule en une terminologie précise (traditionnelle ou autre), ce qui est un enseignement vivant de la grammaire. Le propos n'est pas alors d'enseigner la langue. Ici l'exercice ne vise pas à apprendre une règle ou une loi de la langue, mais à saisir le fonctionnement de certains énoncés de cette langue. Cette saisie intuitive, mal exprimée, nous paraît plus importante qu'une formulation précise. Cette

formulation est secondaire, 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. Petit à petit se créera dans la classe un code terminologique, peut-être imprécis, mais compréhensible pour l'ensemble du groupe et ayant valeur purement opératoire pour produire de nouveaux énoncés. On évitera ainsi, plus aisément, les interférences avec les traditions linguistiques de la langue maternelle. Le professeur pourra, bien entendu, proposer quelques termes qui aideront les élèves, mais en n'oubliant jamais qu'il ne s'agit pas d'enseigner une terminologie.

3. Comme le niveau 2 aborde des problèmes syntaxiques et séman-

tiques qui ne sont que peu traités dans les manuels de grammaire courants, le professeur hésitera peut-être à se lancer dans des exercices qui font appel à des « erreurs » (production de phrases « incorrectes »), et qui laissent trop de liberté aux élèves pour découvrir des difficultés dont on ne voit pas très bien la solution.

Un exercice de conceptualisation doit être sérieusement préparé et même, si possible, discuté en groupe de professeurs, ce qui n'empêchera pas que certains élèves le feront dériver par des exemples ou des réflexions inattendues. Il y a toujours dans ce type de démarche pédagogique une part de découverte que le professeur fera en même temps que ses élèves.

Ce type d'exercices intéresse vivement certains élèves de la classe et en ennue d'autres. Comme ils demandent une grande concentration d'esprit, ils ne doivent pas se répéter trop souvent et ne pas être trop longs.