

De l'intérêt de baser une progression sur l'acquisition d'un système linguistique : l'exemple d'un public de niveau A2

Mathieu PLAS, David LAVANANT

Université Rennes 2 Haute Bretagne (France)

L'approche communicative ou la perspective actionnelle posent problème dès lors qu'on cherche à définir une progression dans l'apprentissage. Comment, en effet, hiérarchiser des situations de communication ? La notion d'urgence peut-elle constituer un critère de progressivité, ou la fréquence de rencontre de telle ou telle situation ?

Nous verrons que si la notion de progression ne paraît pas opérationnelle pour l'approche communicative ou la perspective actionnelle, elle garde sa pertinence en didactique, mais n'est applicable que dans le domaine de la linguistique. Cette notion prend, en effet, tout son sens dans la construction du savoir linguistique de l'apprenant, construction qui passe par un apprentissage progressif et cohérent et qui le mène à acquérir une vision de la langue en tant que système. Or cette appréhension en tant que système n'est rendue possible que par un enseignement lui-même systématisé, ce que nous illustrerons en nous appuyant sur un exemple de niveau A2 à partir d'un exercice d'expression des sentiments tiré d'une méthode courante.

I. Problématique d'une progression basée sur la communication

Ce n'est pas notre propos de faire ici une histoire des approches didactiques de l'enseignement du FLE, mais il nous faut revenir sur quelques événements marquants de la didactique. Le passage des méthodologies traditionnelles et naturelles des XVIII^e et XIX^e aux actuelles approche communicative et perspective actionnelle a été long et progressif, et suppose des choix d'orientation qui ne sont pas étrangers à notre sujet.

Il va de soi que la préhistoire de l'enseignement du FLE, matérialisée par la méthodologie traditionnelle, menait certes les apprenants à la maîtrise d'une langue « parfaite » telle que la parlaient les grands écrivains français, mais n'était pas destinée à une communication généralisée au-delà du cercle restreint d'une élite dont la langue orale cherchait à calquer une langue écrite jugée comme la perfection en matière de langue naturelle.

C'est pour pallier cet élitisme que la méthodologie directe fut imposée en 1902, la langue orale étant reconnue comme première dans l'apprentissage et l'écrit comme sa version scripturée. Cette évolution dénote les premières volontés d'un apprentissage efficace, qui réponde aux besoins courants plutôt qu'à la maîtrise d'une langue idéale. C'est cette voie que continueront de creuser les évolutions futures de la didactique des langues. Même si elle met l'oral en avant, la méthode active garde un attachement à un enseignement centré sur l'observation linguistique de manière inductive, tout en reconnaissant la motivation de l'apprenant comme une clé de la réussite de son apprentissage. Mues par une volonté toujours plus grande de faciliter l'apprentissage et de l'inscrire dans une optique pratique, la méthode audio-orale américaine comme la méthode structuro-globale-audiovisuelle restent malgré tout attachées à un apprentissage grammatical strict, même s'il est censé être intuitif. Mais la pratique de classe reste difficile à transposer dans un cadre réel, et c'est ce qui va motiver l'apparition de l'approche communicative.

Celle-ci a en effet pour vocation de briser cette barrière entre classe et réalité par la mise en situation systématique de l'apprenant, qui reçoit un enseignement adapté à ses besoins en langue, besoins définis à l'avance. L'enseignement a tendance de fait à devenir un apprentissage de communication dans des situations clés, où l'erreur est considérée comme inévitable et finalement accessoire. La perspective actionnelle prolonge cette approche en mettant l'apprenant en interaction avec des acteurs sociaux dans un projet global, où son apprentissage sera réalisé par l'exécution de « tâches ». Rappelons comment elle est définie par le CECRL:

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.¹

¹ Conseil de la coopération culturelle, *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001, p. 15

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.²

On reconnaît sans peine, que définir un apprentissage linguistique de cette manière permet d'unifier des objectifs pour plusieurs langues, puisque les tâches actionnelles sont valables pour toute langue de culture équivalente, ce qui est plus ou moins le cas en Europe. Définir un cadre sur le plan linguistique aurait été autrement plus compliqué.

Il s'agit ainsi de mettre en oeuvre une pédagogie par projets qui cherche à redonner de l'authenticité à la méthode communicative et dont l'objectif premier est de motiver les élèves. L'arrière-plan linguistique de cette approche est la pragmatique, elle s'appuie sur le *Quand dire, c'est faire* d'Austin³. L'apprenant n'endosse pas un rôle pour faire un exercice, mais le *fait* en acteur social réel. Évidemment, dans le domaine linguistique, la question est de savoir si la pragmatique est suffisante pour enseigner une langue. Autrement dit, si *dire* correspond bien toujours à *faire*.

L'approche actionnelle s'inscrit également dans un arrière-plan psychologique, le constructivisme, qui voit l'individu comme accumulant des savoir-faire, un être social. Mais elle répond également à une demande d'ordre politique – il s'agit de faire un citoyen de l'Europe – et d'ordre éthique – il s'agit de construire des êtres sociaux, capables de tolérance grâce au développement des compétences liées au plurilinguisme et à l'interculturalité. On peut souligner d'emblée que cette définition très élargie de l'enseignement des langues peut conduire à limiter, voire à diluer la place occupée par la maîtrise du système linguistique.

Mais revenons tout d'abord sur la définition préalable des besoins de l'apprenant. Certes l'apprentissage lui permet de répondre aux tâches les plus courantes, ou même aux moins courantes, qui lui auront été enseignées. Mais comment organiser ces tâches ? Est-il possible d'établir une progression logique entre les différentes situations qu'il est susceptible de rencontrer ? Faut-il opter pour le critère d'urgence ? Faut-il parer au plus vite aux situations les plus courantes que l'apprenant va rencontrer soit – en caricaturant – la boulangère avant le ramoneur, la préfecture ou la DDTE avant l'ANPE ? Ou alors faut-il prendre la notion d'urgence au sens propre et d'emblée, enseigner à téléphoner au SAMU, au cas où ? Faut-il privilégier à la notion d'urgence la notion de fréquence de situation ? Faire un choix entre ces deux logiques

² *Ibidem.*

³ Austin, J. L., *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970, 202 p.

potentiellement concurrentielles semble difficile, d'autant que l'hétérogénéité des classes construit une hétérogénéité des besoins qui rend cette logique inopérante, sans parler de l'absence de convergence souvent rencontrée entre l'urgence d'une situation et la difficulté linguistique pour communiquer dans une telle situation.

Il semble d'ailleurs relativement improbable de déconstruire un « être social » en une constellation de savoir-faire en situation. Et à cette impossibilité de déconstruire pour reconstruire cette « capacité sociale » correspond le risque d'aboutir à une juxtaposition : juxtaposition des situations, des tâches ou des macro-tâches, mais aussi juxtaposition d'énoncés constituant dans la perception-même de l'apprenant un catalogue d'expressions à utiliser dans un certain nombre de situations et non à une capacité globale à s'exprimer dans des situations aléatoires. Si l'on veut, en effet, que l'apprenant, au-delà de l'achat de la baguette, puisse complimenter la boulangère sur sa nouvelle couleur de cheveux, il lui faudra évidemment sortir du catalogue de base et faire face à la répartie sans faille de la vendeuse. Certes il y a un savoir interculturel à acquérir, mais il faut lui associer une capacité d'autonomie linguistique.

Or, sur le plan de l'apprentissage linguistique, l'accumulation et la juxtaposition des formulations apprises en relation avec un contexte, empêchent la recherche de régularités, de logique dans un système cohérent, et décourage de ce fait l'apprenant qui considère son apprentissage comme une suite d'énoncés sans fin, et qui constate que toute tentative de réorganisation logique de sa part se voit invariablement rejetée vers une série d'exceptions. Car si la notion de progression n'est pas opérationnelle pour organiser les enseignements dans une approche communicative, elle est impérative pour mener à bien l'apprentissage linguistique. La langue est un système et la prise en compte du système est nécessaire pour construire une réelle compétence en langue. Sauter des étapes conduit à produire des énoncés erronés qui risquent de se fossiliser. Et même si l'on rejette cette idée en considérant que l'interlangue est une étape transitoire nécessaire, il reste qu'elle ne réussit pas de la même manière à un touriste allemand et à un demandeur d'asile tchétchène.

II. De la nécessité de mettre la langue au service de la communication

La perspective actionnelle doit donc être sous-tendue par une progression linguistique. Il ne s'agit pas de rejeter la communication, la langue ne servant à rien en elle-même, si ce n'est pour communiquer. On ne fait pas de la grammaire pour faire de la grammaire, mais bien pour acquérir une capacité d'expression autonome. De la même manière, il ne

s'agit pas non plus de faire des cours de grammaire magistraux, ou de livrer jour après jour des règles visant à définir le système. Il s'agit bien plutôt de penser à l'avance la façon de présenter les objets de la langue, de sorte que la cohérence du système puisse se construire de manière limpide dans l'esprit des apprenants. Cela ne remet pas en cause l'utilisation du savoir langagier ainsi construit à des fins communicatives puisque c'est l'essence même du langage. Par contre, cela contraint l'enseignant à construire ses objets d'étude dans une optique grammaticale, dans le cadre d'une progression systématique basée sur la langue. Cette progression restera sous-jacente pour l'apprenant qui serait tout aussi découragé par des cours magistraux répétés de grammaire que par une absence totale de logique dans sa perception de la langue. Cela évitera à l'enseignant d'avoir un recours systématique à l'excuse exceptionnelle pour naviguer entre les écueils posés par l'absence de régularité et déminera ainsi un bon nombre d'écueils, imprévisibles si l'on base tout sur l'aspect de la communication. C'est ce que nous nous proposons d'illustrer à l'aide d'un exemple d'enseignement au niveau A2, en nous basant sur des problèmes posés par les activités proposées par des méthodes.

A. Objectif communicatif et écueils linguistiques

Examinons un exercice d'expression des sentiments tel qu'on pourrait le trouver dans beaucoup de méthodes de FLE: après avoir écouté une série d'exemples, l'apprenant est amené à formuler des phrases à partir de verbes permettant d'exprimer des sentiments. La méthode propose donc la liste de vocabulaire suivant, censée permettre à l'apprenant d'exprimer ses sentiments les plus divers.

<i>Joie</i>	<i>Surprise</i>	<i>Regret, déception</i>	<i>Peur</i>	<i>Envie, souhait</i>	<i>Dégoût</i>
Je suis ravi(e)	Je trouve cela incroyable	Je suis désolé(e)	Je crains	Je souhaite	Je déteste
Je suis heureux	Je suis étonné(e)	Je suis déçu	Ça m'effraie	J'aimerais	J'ai horreur
Je suis fou de joie	Je suis surpris(e)	Je regrette	Ça me fait peur	J'ai envie	Je ne supporte pas
Je trouve formidable	Je n'en reviens pas	Ça me déçoit		Je meurs d'envie	Ça me dégoûte

Source : Dollez C., Pons S., *Alter Ego 3*, Paris, Hachette, 2007, p. 21

Concernant le classement proposé de tous ces outils, les concepteurs ont opté pour une typologie reposant sur des critères sémantiques. On

peut se demander s'il est vraiment nécessaire, auprès d'un public A2 de mettre l'accent sur la valeur sémantique de ces termes, que l'apprenant a de fortes chances de déjà connaître (« aimer », « être surpris », « avoir envie »). Proposer une telle activité à ce niveau d'apprentissage n'a de pertinence que si et seulement si elle prend en considération la dimension syntaxique. Une activité de production écrite menée auprès d'apprenants en phase de réemploi guidé le met bien en évidence : les productions ainsi obtenues sont parsemées d'énoncés comme **j'aimerais d'aller en vacances* ou **je déteste de faire la vaisselle*.

D'un point de vue sémantique, rien à redire. Sur le plan de la communication, les expressions de sentiments auxquelles les apprenants ont eu recours semblent bien en adéquation respectivement avec leur souhait de partir en vacances et leur enthousiasme moins débordant pour les tâches ménagères. Est-ce à dire que c'est précisément cette liste qui leur a donné les moyens d'exprimer ces sentiments ? En revanche, pour ce qui est de la dimension syntaxique de leurs énoncés, l'on est en droit de penser que la liste a causé de sérieux dégâts, en mettant des expressions comme *je souhaite, j'aimerais, je regrette* ou *je crains* sur le même plan.

Regardons de plus près la règle proposée par les concepteurs de l'exercice : « *on emploie que + subjonctif quand c'est le même sujet, de + infinitif quand les sujets sont différents* ». ⁴ Outre l'inversion, que l'on considèrera comme une coquille, on se rend compte que cette règle fonctionne avec la majorité des verbes proposés, mais pas pour *je souhaite, je déteste* ou encore *j'aimerais*. Ces verbes sont mis en relation avec un nom ou un verbe sans préposition : *Je déteste les épinards / Je déteste partir en vacances*. D'autres verbes ne posent pas de problème dans la mesure où ils se construisent de la même manière avec un verbe ou un nom c'est-à-dire avec la préposition *de* : *J'ai envie de fraises / J'ai envie de partir lundi*. Une troisième catégorie se construit avec un nom sans préposition, mais en demande une avec un infinitif : *Je regrette ma vie étudiante / Je regrette de rester si peu*.

Si l'on n'avait pas fourni de règle, on peut donc se demander si, a contrario, les apprenants n'auraient pas été conduits à des erreurs inverses du type **Je regrette être en retard*. La question est donc de savoir si les indications données sont suffisantes. Si les concepteurs ont opté pour cette règle, c'est probablement pour éviter de telles erreurs qui risquaient d'être fréquentes avec leur liste de verbes. Mais, ce faisant, ils risquaient non seulement de conduire les apprenants à produire des énoncés erronés mais aussi, peut-être à remettre en cause l'apprentissage

⁴ Dollez, C., Pons, S., *Alter Ego 3*, Paris, Hachette, 2007, p. 21

préalable de la syntaxe de verbes comme *regretter* et donc de faire produire à l'avenir des énoncés erronés du type: **Je regrette de ma vie étudiante*. Pour surmonter cet obstacle, l'enseignant devrait pouvoir s'appuyer sur une compétence acquise en amont par l'apprenant d'un classement des verbes selon leur construction avec un pronom, qu'on peut leur faire réinvestir ici, mais qu'il serait bon de compléter par un sous-classement en fonction de la convergence ou de la divergence de la construction avec un infinitif. Il apparaît ainsi souhaitable de définir de manière stricte les types de transitivité.

Les verbes transitifs directs font apparaître des morphèmes complémentaires directs (*le/l', la/l', les*): *je regrette ma vie étudiante / je la regrette, je crains les questions / je les crains, je déteste les épinards / je les déteste*. On les appelle directs parce qu'il y a systématiquement correspondance entre le pronom et l'absence de préposition dans la construction V+N. Les verbes transitifs indirects sont des verbes qui se construisent avec des morphèmes complémentaires indirects (*lui, leur, y, en*). Le système de la langue française divise les verbes transitifs indirects en deux classes : d'une part, certains verbes font intervenir en distribution complémentaire les morphèmes complémentaires indirects *y/lui/leur*, et requièrent la préposition *à*: *je parle à des sourds / je leur parle, il fait attention à ses enfants / il y fait attention*. Les autres, quant à eux, s'utilisent avec le morphème complémentaire *en*, et c'est la préposition *de* qui leur adjoint une unité nominale (*je rêve de Bruxelles / j'en rêve*).

Cette différenciation peut paraître triviale, mais il s'agit ici de rompre avec la tradition selon laquelle le caractère communément appelé *transitif direct* s'observe dans la présence ou l'absence de préposition. Seule la pronominalisation est garante de leur construction, et cela permet de poser des bases de régularité pour les apprenants. Les structures verbales peuvent être travaillées en lexique de manière extrêmement efficace, mais de manière organisée dès le début de l'apprentissage. Ainsi les types de transitivités devraient être introduits assez rapidement après le verbe lui-même, en ne donnant pas comme base *je comprends* et *je parle* mais *je le comprends* et *j'en parle*. Systématiser l'apprentissage des constructions verbales permet à l'apprenant de comprendre que chaque verbe du système linguistique français impose une relation syntaxique propre à ce avec quoi il est mis en relation. En effet, nombreux sont les apprenants qui éprouvent un sentiment de découragement complet lorsqu'ils se heurtent à leur impression première selon laquelle les verbes régiraient des prépositions et des relations syntaxiques à leur bon vouloir et dans l'anarchie la plus totale. Sur le mode opératoire, il est justement très important de construire avec eux des grilles d'analyse présentant les différentes

catégories que l'on peut rencontrer afin de leur éviter d'avoir l'impression de se trouver face à un chaos verbal syntaxique absolument insurmontable. Dans un second temps, on pourra montrer que, lorsqu'il y a mise en relation avec un infinitif, il peut y avoir allomorphisme de construction suivant les cas. Mais le verbe reste fondamentalement direct puisque *je regrette de passer si tard* est pronominalisable en *je le regrette*. Le nombre des distributions proposées par le français est fini et il est important que les apprenants en aient conscience. L'intérêt sera également d'empêcher autant que possible la production d'énoncés de type **la chose dont je regrette*, qui a pour origine une confusion de constructions verbales relevant de logiques différentes.

Dans le cas de notre exercice, les verbes qui sont, selon cette méthode, relatifs d'un point de vue sémantique à l'expression du sentiment, semblent admettre majoritairement le morphème complémentaire indirect *en* dans leur programme verbal : *J'en suis ravi. Ils en sont étonnés. Nous n'en revenons pas*. Et de plus, leur utilisation avec un infinitif ne présente, pour la plupart, pas d'allomorphisme de construction. Malgré tout, cette règle syntaxique de complémentation par des verbes à l'infinitif fait courir le risque d'une systématisation de la règle à tous les verbes que les apprenants rencontreront par la suite.

B. Une conscience linguistique basée sur un apprentissage structuré

L'analyse de cet exercice sur l'expression des sentiments montre donc comment un enjeu d'ordre communicatif peut – et doit – s'inscrire dans une progression linguistique, en s'appuyant sur la connaissance acquise de la pronominalisation des verbes et en introduisant une nouvelle notion syntaxique pour les construire avec l'infinitif.

Mais cet apprentissage de la syntaxe des verbes peut avoir d'autres applications qui s'inscriront de ce fait dans une progression rigoureuse. Par exemple, poser les bases de l'apprentissage de cette façon permet de faciliter l'apprentissage de l'emploi des pronoms relatifs, apprentissage relevant également du niveau A2.

En effet, cette connaissance des morphèmes compléments de chaque verbe appris devient fort précieuse si l'on considère qu'en français, le pronom relatif amalgame plusieurs morphèmes liés au verbe⁵. Cela s'observe d'ailleurs assez aisément dans les énoncés erronés « logiques »

⁵ Nous nous basons ici sur l'analyse glossologique, extrêmement efficace en FLE. Pour une description plus précise, voir Urien, J-Y, « Le critère du grammatical », in Schotte, J-C, Giot, J., *Langage, clinique, épistémologie*, Bruxelles, de Boeck Université, 1999, p. 29-72

de certains apprenants : **La voiture que elle a pris la fuite conduisaient des jeunes* montre que *qui* amalgame la conjonction *que* et le déterminant verbal (*je, tu, il, etc.*); **Les voitures avaient été bien garées dans le parking personnel que je devais le traverser quand je venais à vélo* montre que le pronom relatif *que* amalgame *que* et *le/la/les*.

Prendre en compte l'amalgame qui touche le pronom relatif permet de mettre au jour la distribution entre *qui*, *que* et *dont*, mais aussi de sensibiliser à l'homophonie entre le pronom relatif *que* et la conjonction de subordination *que*.

Or, déconstruire cet amalgame de manière systématique avec les apprenants permet de mieux saisir la fonction syntaxique du relatif, et de limiter la production d'énoncés erronés qui s'expliqueraient par une absence totale de compréhension des enjeux syntaxiques de ces pronoms. Mais une telle activité ne peut se faire que si l'apprenant a déjà une connaissance de ces propriétés syntaxiques. Car il est extrêmement commode de recourir dans ce cas précis aux constructions verbales introduites en amont de cet apprentissage :

Une activité très efficace pédagogiquement consiste à donner à l'apprenant des énoncés de la manière suivante :

1. J'ai acheté un pantalon. Il a coûté 50 euros.
2. J'ai acheté un pantalon. David ne l'aime pas.

Il s'agit alors de repérer, dans la deuxième partie de chaque énoncé, l'élément de reprise désignant le pantalon, et de choisir en fonction de la forme de cet élément de reprise le pronom relatif adéquat pour permettre d'obtenir un seul énoncé dans chaque cas. Dans le premier cas, le pronom désignant le pantalon est le déterminant verbal *il*. Cela impose donc le choix de *qui*. Dans le deuxième, le pronom désignant le pantalon est le morphème complémentaire direct *l'*. Cela impose donc le choix de *que/qu'*.

Cela est tout à fait compatible avec des exercices systématiques plus canoniques. Exemple:

Consigne : Choisir entre *qui* et *que/qu'*

1. La fille ___ tu vois s'appelle Jacqueline.
2. La fille ___ m'appelle nuit et jour s'appelle Monique.

Avoir travaillé rigoureusement la syntaxe verbale permet ici de présenter à l'apprenant une manière mécanique pour construire ces énoncés : on peut en effet l'inviter à identifier dans un premier temps l'unité verbale dont fait partie le pronom relatif à retrouver. Il s'agit respectivement de:

1. ___ tu vois
2. ___ m'appelle

Ensuite, à lui de compléter ces unités verbales amputées. Pour ce faire, il devra se positionner dans la mesure où il s'agira de choisir une nouvelle fois entre le déterminant verbal et le morphème complémentaire direct, et éventuellement de réorganiser l'unité verbale au niveau morphologique cette fois-ci.

Si on fait un bilan du cheminement, cela nous donne :

La fille ___ tu vois s'appelle Jacqueline. → ___ tu vois → Tu la vois. → La fille que tu vois s'appelle Jacqueline.

La fille ___ m'appelle nuit et jour s'appelle Monique. → ___ m'appelle nuit et jour → Elle m'appelle nuit et jour. → La fille qui m'appelle nuit et jour s'appelle Monique.

Mais tout cela n'est possible que si et seulement si la construction verbale fait l'objet d'un travail d'analyse syntaxique clair et d'un apprentissage rigoureux dès le début.

Ces exemples mettent en lumière la nécessité d'une réflexion linguistique rigoureuse qui organise la progression didactique de l'apprentissage de la langue. Car contrairement aux actes de langage, toute nouvelle notion s'appuie forcément sur une acquisition antérieure et sert de support à de futurs apprentissages. Dès lors, construire une progression vise à déconstruire un ensemble en unités grammaticales interdépendantes afin d'élaborer un enseignement cohérent, qui apparaisse à l'apprenant comme un système logique et régulier. In fine, ce qui devrait déterminer la progression des méthodes, y compris communicatives ou actionnelles puisque cette notion n'a pas de pertinence dans leur démarche, c'est la déconstruction linguistique que le concepteur cherche à faire opérer à l'apprenant. Mais cette progression peut s'inscrire et sous-tendre une perspective plus large comme une perspective communicativo-actionnelle, à condition que celle-ci, encombrée de ses objectifs de tous ordres, ne l'oublie pas.

Bibliographie

- Austin, J. L., *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970, 202 p.
Conseil de la coopération culturelle, *Un cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001, 191 p.
Dollez, C., Pons, S., *Alter Ego 3*, Paris, Hachette, 2007, 192 p.

Puren, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International, 1988, 447 p.

Urien, J-Y, « Le critère du grammatical », in Schotte, J-C, Giot, J., *Langage, clinique, épistémologie*, Bruxelles, de Boeck Université, 1999, p. 29-72