

Quelles démarches et finalités pédagogiques d'un processus de « grammaire instructionnelle » pour la classe de français langue étrangère ?

ANNE-ROSINE DELBART

Université Libre de Bruxelles

L'expérience de l'encadrement des stagiaires inscrits en Master FLE à l'Université de Bruxelles m'a fait prendre conscience de la nécessité de fournir aux maîtres de langue une description grammaticale adaptée à la classe de français langue étrangère. Comment faire pour enseigner le système des articles du français ? Les pronoms relatifs ? La concurrence des temps du passé ? Le difficile choix des modes indicatif ou subjonctif ? La conception d'une « grammaire instructionnelle » à laquelle je suis en train de travailler voudrait fournir une réponse à la demande de mes stagiaires et au-delà d'eux, bien entendu, aux professeurs de FLE. L'ouvrage se structurera autour de quelques grands éléments de langue jugés difficiles tant du côté de l'apprentissage que du côté de l'enseignement pour des raisons diverses et présentant un niveau de difficulté différent en fonction des apprenants et de leurs langues sources. Je mentionne en bibliographie les points pour lesquels j'ai déjà tenté une réflexion : les temps du passé (passé composé, passé simple, imparfait) problématiques pour les apprenants de langues germaniques, les articles inconnus des Slaves ou des Chinois, la difficulté du partitif pour les hispanophones notamment, et enfin la concurrence des modes indicatif et subjonctif.

Pourquoi une grammaire « instructionnelle » ?

Pour répondre aux attentes des organisateurs du colloque, nous nous demanderons en quoi un parcours grammatical instructionnel servirait l'intervention du professeur, comment il favoriserait l'apprentissage et quelle place il fait à l'interaction. L'explicitation de chacune des composantes du titre de l'ouvrage en cours : *Grammaire instructionnelle du FLE* apportera des éléments de réponse à ces questions, tout comme les réflexions menées à partir de l'exemple concret de l'enseignement-apprentissage du système des articles en français que nous mènerons ici.

Grammaire: le mot est délicat, car ambigu. Maîtriser la grammaire, qu'est-ce que cela signifie exactement ? Savoir donner la définition du sujet ou savoir accorder un verbe avec son sujet ? Pour accorder un verbe avec son sujet, il faut être capable de distinguer ce qui est verbe et ce qui est sujet, comment l'apprenant le fait-il ? Faire de la grammaire du côté de l'enseignant, est-ce enseigner le vocabulaire grammatical, une terminologie précise et largement consensuelle ou bien est-ce permettre à l'élève de former le bon accord en ne l'accablant pas de termes techniques mais en recourant tout de même à des abstractions nécessaires pour définir et expliquer au mieux les phénomènes de langue ? Je rejoins Vigner (2004 : 10) quand il déclare qu'« une classe de français quelle que soit la nature des activités qui s'y accomplissent, est une classe de langue parce que les élèves qui la fréquentent le font pour apprendre une langue. Les énoncés produits, échangés dans la classe, pour la plus grande partie d'entre eux, s'inscrivent dans des préoccupations de nature métalinguistique. » L'acception que je veux donner à *grammaire* dans mon projet est celui d'« éclaircissement explicite des mécanismes d'une langue donnée ». Cette explicitation des structures n'est d'ailleurs pas bénéfique que pour l'apprenant, elle voudrait permettre aux maîtres natifs ou non de réfléchir au fonctionnement de la langue qu'ils enseignent pour mieux la transmettre. Au fond, le sens que je donne à *grammaire* réunit, comme Cuq le proposait en 1996, l'apprenant et l'enseignant. Si l'on reprend en effet sa définition (à laquelle souscrit Vigner en 2004), on comprend la grammaire comme:

1° le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie;

2° le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne.

Instructionnelle : est instructionnel le projet qui consiste à présenter les mécanismes structuraux d'une langue en suivant une série de consignes hiérarchisées, des « instructions » formulées de telle sorte qu'elles puissent conduire à une réponse binaire par oui ou par non. L'objectif est de doter artificiellement les non francophones de la compétence linguistique qu'acquière naturellement les francophones. Il est entendu aussi que ces instructions doivent être hiérarchisées. La hiérarchisation suppose une systématisation du fonctionnement du fait de langue présenté. La matière à enseigner doit être ordonnée. Cela signifie qu'il y a un ordre à respecter et cet ordre peut servir de structuration des séquences d'apprentissage (nous verrons plus loin avec l'illustration sur les articles que l'ordonnement pédagogique ne doit toutefois pas se soumettre à l'ordonnement scientifique).

FLE : le projet est destiné aux partenaires enseignant-apprenant dans une classe de FLE, c'est-à-dire dans des situations où le maître a à apporter des informations sur la langue cible avec laquelle les apprenants ne sont pas en contact direct en dehors de la classe de français. J'ai proposé ailleurs (Delbart 2003) une quadripartition en remplacement de l'actuelle tripartition FLM-FLE-FLS qui ne me paraît pas apporter les éclairages suffisants pour définir les relations que les élèves ont avec la langue française— préalable fondamental avant tout travail du professeur dans sa classe. Cette quadripartition réunit les critères biographiques et scolaires habituellement distincts.

La première finalité pédagogique d'une grammaire instructionnelle consiste donc à fournir un outil descriptif opérationnel aux professeurs et une espèce de mode d'emploi grammatical aux apprenants leur permettant de sélectionner au terme d'un jeu de questions-réponses la forme qui exprimera le plus précisément leur propos.

Enseigner les articles en français

Envisageons un cas concret : comment enseigner le système des articles en français ?

Il faudrait d'abord tenter de profiter dans les classes de FLE d'un atout dont bénéficieraient plus difficilement les élèves francophones scolarisés et initiés très tôt à un métalangage grammatical traditionnel qui n'est pas toujours, hélas, très rentable pédagogiquement ni rigoureux scientifiquement, pour débarrasser l'enseignement d'une terminologie qui risque d'induire en erreur. Songeons aux étiquettes *défini*, *indéfini*, *partitif* qui sont censées distinguer les articles. Qu'est-ce qu'une pomme aurait d'indéfini dans la phrase : *je mange une pomme* ? Comment faire comprendre à un apprenant l'indétermination d'une pomme qu'il pourrait bel et bien croquer ?

Pourquoi ne pas se contenter d'une information purement descriptive dans un premier temps ? On pourrait présenter les articles sous la forme de quatre séries et dire aux apprenants qu'il existe en français quatre grands types d'articles (je reprends ici la présentation de Marc Wilmet, 2007¹) :

Type LE (*le, la, les*)

Type UN (*un, une*)

Type DE (*de, du, de la, des*)

Type Ø

L'article UN n'ayant pas de pluriel morphologique (**unes, *uns*), il emprunte son pluriel à une des trois autres séries.

Quand je dis tenter de se débarrasser des (mauvaises) habitudes grammaticales, ce n'est pas un vain mot, même en français langue étrangère, puisque la tradition scolaire française a exporté sa terminologie aux autres langues romanes ou germaniques. Les apprenants la réintroduisent alors en classe de FLE. Il faudra que le professeur explicite qu'il est inutile d'encombrer la tête des apprenants avec une terminologie non rentable, alors que d'autres abstractions seront nécessaires pour définir au plus précisément la valeur de chacun des articles. Ce n'est pas la peine d'épuiser inutilement les réserves d'abstraction grammaticale des élèves.

L'article Ø n'est pas toujours enseigné et est souvent confondu avec une absence d'article. Conservateur, il perpétue en français moderne la situation du latin et de l'ancien français. Novateur, il profite de la quasi généralisation des articles à la fin du moyen français pour donner du sens à la non expression d'un article visible. C'est le cas ainsi des locutions ressenties comme une entité verbale : *avoir froid, avoir faim, avoir peur*, etc.) Pédagogiquement délicat puisqu'il s'agit d'enseigner le fonctionnement d'une forme invisible, l'article Ø pose un souci d'ordination dans la présentation du système des articles (nous reviendrons sur ce problème plus loin).

L'exercice lacunaire soumis aux participants du colloque à partir de l'incipit de *Germinal* de Zola reproduit ci-dessous a bien confirmé l'idée

¹ Mon projet de *grammaire instructionnelle* se veut une étape sur le difficile chemin de la transposition didactique du savoir grammatical. Il s'appuie sur le discours linguistique théorique de la *Grammaire rénovée du français* de Marc Wilmet (De Boeck, 2007) dont le but premier est précisément d'offrir aux maîtres une description rigoureuse du système de la langue française. Je tiens à remercier l'auteur pour cet outil qui se révèle un adjuvant précieux pour l'encadrement des leçons grammaticales de mes stagiaires du Master FLE. J'espère ne pas trahir sa réflexion dans le processus d'instructionnalisation présenté ici.

que plusieurs formes sont possibles dans des cotextes similaires, mais qu'elles n'expriment évidemment pas la même représentation de la réalité.

Dans *la* plaine rase, sous *la* nuit sans *X* étoiles, d'*une* obscurité et d'*une* épaisseur d'*X* encre, *un* homme suivait seul *la* grande route de *X* Marchiennes à *X* Montsou, dix kilomètres de *X* pavé, coupant tout droit, à travers *les* champs de *X* betteraves.

Voyons ainsi quelques possibilités d'alternances :

1° Prenons les deux premiers articles. Zola a mis *la*, on aurait très bien pu avoir *une* : « dans une plaine rase, sous une nuit sans étoiles ».

C'est vraisemblablement ce que nos apprenants auraient choisi en fonction du discours grammatical qu'ils ont reçu puisqu'il s'agit d'une plaine non encore connue à ce stade du texte.

2° « d'une obscurité et d'une épaisseur d'encre » : on aurait pu avoir « de l'obscurité et de l'épaisseur de l'encre ».

3° « un homme suivait seul » : on aurait pu avoir « l'homme suivait seul ».

4° « les champs de betteraves » pourrait être « des champs de betteraves ».

Souhaite-t-on que nos élèves retrouvent le texte de Zola ? Ce serait peu intéressant. L'essentiel est de leur faire prendre conscience des nuances qui s'attachent à tel ou tel choix non absolument contraint. Le professeur pourra demander aux apprenants de faire varier les formes au sein d'un même « exercice à trous » en leur demandant d'explicitier à chaque fois le sens obtenu. Et pour cela, un peu de théorie et un outillage descriptif sont indispensables, avec un savant dosage terminologique de la part de l'enseignant.

Fonctionnement des articles

Que dire pour expliquer le fonctionnement de ces petits compagnons du nom (comme on les appelle si joliment dans les classes avant que ne s'impose la scientifique – mais restrictive, nous le verrons – étiquette de *déterminant*) ?

Il faut envisager, pour bien comprendre le système des articles, l'article de l'extérieur (c'est-à-dire par rapport aux autres accompagnateurs du nom) et l'article de l'intérieur (les articles les uns par rapport aux autres).

Définition externe de l'article

L'article appartient par nature à la famille des accompagnateurs du nom. Il exerce sur le nom un rôle de déterminant².

La fonction déterminative est de deux ordres. Prenons l'exemple *un garçon sympathique*. L'adjectif *sympathique* rétrécit l'ensemble des garçons à un sous-ensemble de garçons sympathiques, c'est-à-dire, en termes techniques, qu'il réduit l'*extension* du nom *garçon*, à savoir l'ensemble des êtres du monde auxquels *garçon* est applicable (il existe moins de garçons sympathiques que de garçons). Parallèlement, l'article *un* prélève sur le sous-ensemble des garçons sympathiques un unique élément, c'est-à-dire qu'il déclare l'*extensité* — un néologisme dû au linguiste français Gustave Guillaume (1883-1960) — du groupe nominal *garçon sympathique*, à savoir la quantité d'êtres du monde auxquels *garçon sympathique* est appliqué. Les déterminants qui concernent l'extension sont des *qualifiants* (*sympathique* est un qualifiant). Les déterminants qui concernent l'extensité sont des *quantifiants* (*un* est un quantifiant).

Alors que certains quantifiants expriment une extensité précise (les quantifiants numériques *un, deux, trois, quatre...*) ou une extensité limitée à une zone (les quantifiants sectoriels réputés « indéfinis » *chaque, plusieurs, quelques...*), la spécificité des articles est de pouvoir quantifier d'une extensité minimale à une extensité maximale. Les quatre séries en témoignent.

Article Ø. Exemple : *Pierre qui roule n'amasse pas mousse* (= « toutes les pierres » : extensité maximale, et « pas mousse » : extensité minimale).

Article LE. Exemple : *L'homme est un animal raisonnable mais l'homme que vous êtes ne l'est pas* (extensité maximale : *l'homme* = « l'espèce humaine », extensité minimale : *l'homme que vous êtes* = « l'individu particulier auquel on s'adresse »).

Article UN. Exemple : *Un chrétien est charitable, prétendez-vous ?* (extensité maximale = « tous les chrétiens »). *Citez-moi donc un chrétien qui le soit vraiment* (extensité minimale = « un exemplaire de chrétien »).

²

Depuis une trentaine d'années, la plupart des grammaires françaises, influencées par le distributionnalisme américain, opposent les adjectifs et les déterminants comme s'il s'agissait de deux classes. On mêle de la sorte la nature (d'adjectif) et la fonction (de déterminant). L'inconvénient est mineur dans le cas des articles, qui sont quasiment les seuls — avec les démonstratifs *ce(t), cette, ces* et les possessifs *mon, ton, son, notre, votre, leur*, etc. — à ne pouvoir assumer d'autre fonction que la fonction déterminative.

Article DE. Exemple : *Bien que de bons vins, paraît-il, ne puissent nuire à la santé, Julie ne boit jamais de vin* (extensité maximale = « il est vrai de la totalité des bons vins qu'ils ne font pas de mal », extensité minimale = « pas une goutte de vin »).

Qu'est-ce qui différencie les articles qui ont donc tous en commun de définir une extensité susceptible de varier entre un minimum et un maximum ?

Définition interne des articles

L'extension et l'extensité vont se révéler deux abstractions d'un intérêt capital. La principale frontière des articles passe entre ceux qui égalent l'extensité à l'extension (les articles de type LE) et ceux qui infériorisent l'extensité à l'extension (les articles de type UN et DE). L'article \emptyset ne dit rien du rapport de l'extensité à l'extension. Les articles du type LE affirment que l'on prend en considération la totalité des êtres ou objets du monde auquel le mot est applicable (l'applicabilité variant avec le contexte). Examinons ainsi les exemples (1) et (2):

(1) L'école est finie.

(2) L'école est fermée.

Dans ces deux phrases, le locuteur affirme que l'extensité est égale à l'extension, avec une extensité maximale en (1). C'est vrai de toutes les écoles vers le 30 juin en Belgique et en France. On a une extensité minimale en (2), mais qui égale l'extension puisque cette phrase est prononcée lorsque le locuteur sait que l'école dont il parle est bien identifiée par ses interlocuteurs, qu'elle forme une entité repérable en elle-même (elle est le seul bâtiment auquel le mot école est applicable dans son discours). Mathématiquement, « école » serait représentable en (1) et (2) par un ensemble saturé par ses éléments.

Mais la distinction du singulier *le, la* et du pluriel *les* ? Elle correspond à une vision tantôt continue de l'ensemble (on pourrait l'illustrer par un ensemble plein), tantôt discontinue (on pourrait l'illustrer par un ensemble hachuré).

Les articles du type UN et du type DE annoncent tous les deux une extensité inférieure à l'extension. Ils énoncent autrement dit que le locuteur qui utilise ces articles considère qu'il ne prend qu'une partie d'un ensemble constitué en lui-même de plusieurs éléments nombrables (Type UN, représentation numérative) ou non nombrables (Type DE, représentation massive).

Schéma instructionnel

Pour être sûr d'utiliser l'article qui rendra ce qu'il veut exprimer, l'apprenant peut s'aider de ce parcours instructionnel avec l'accompagnement du maître dans un premier temps, puis seul, jusqu'à ce que le questionnement du parcours soit intériorisé et devienne un automatisme grammatical.

(1) AI-JE BESOIN D'UNE MENTION EXPLICITE DE LA QUANTIFICATION ?

Si non, mettre l'article zéro.

Si oui, continuer.

(2) AI-JE BESOIN D'UNE QUANTIFICATION PRÉCISE ?

Si non, passer à (5).

Si oui, continuer.

Quantification précise

(3) AI-JE BESOIN D'UNE UNITÉ ?

Si non, mettre un numéral *deux, trois, quatre...*

Si oui, continuer.

(4) AI-JE BESOIN D'UN ARTICLE QUI INDIQUE QUE L'EXTENSITÉ EST INFÉRIEURE À L'EXTENSION ?

Si oui, mettre le masculin *un* ou le féminin *une*.

Si non, mettre le masculin *le* ou le féminin *la*.

Quantification imprécise

(5) AI-JE BESOIN D'UN ARTICLE QUI INDIQUE QUE L'EXTENSITÉ EST ÉGALE À L'EXTENSION ?

Si non, passer à (7).

Si oui, continuer.

(6) Ai-je besoin d'une vision continue ?

Si non, mettre *les*.

Si oui, mettre *le* ou *la*.

(7) AI-JE BESOIN D'UN ARTICLE QUI INDIQUE QUE L'EXTENSITÉ EST INFÉRIEURE À L'EXTENSION AVEC UNE VISION CONTINUE ?

Si non, mettre *des* (ou sa variante *de*)

Si oui, continuer.

8) AI-JE BESOIN D'UN ARTICLE QUI INDIQUE UNE ENTITÉ NOMBRABLE ?

Si non, mettre le masculin *du*, le féminin *de la* ou leur variante indifférenciée en genre *de*.

Si oui, mettre le masculin *un*, le féminin *une*.

Quand enseigner l'article Ø ?

Avant les autres (ce que justifierait sa qualité de conservateur) ? Après les autres (ce que justifierait sa qualité de novateur)? La mise au point d'une batterie d'instructions (Delbart 2007b) m'a convaincue de la nécessité de commencer par lui. Il ne faudrait pas en déduire que l'ordre pédagogique devrait reproduire fidèlement l'ordre scientifique.

Le schéma instructionnel proposé dans la grammaire est complet. Le maître peut le débiter à sa guise selon la progression d'apprentissage qu'il souhaite. S'il ne veut pas entrer dans la problématique de l'article Ø tout de suite et préfère entamer l'apprentissage des articles avec la différence UN -LE, il peut passer directement à l'instruction 2.

Encore qu'il m'apparaîtrait plus rentable qu'il dise à ses élèves qu'il existe des mots en français accompagnés de l'article Ø (comme les noms propres le plus souvent, mais pas toujours, ils peuvent avoir un article d'un autre type). Il est plus rassurant, pour un apprenant de langues slaves, par exemple, de se dire qu'en français, il y a toujours un article et qu'un de ces articles, c'est l'article zéro. Un collègue tchèque rapportait combien il était troublant pour les apprenants tchèques du français d'avoir appris à mettre des articles et puis de voir que dans certains cas en français, on ne mettait pas non plus d'articles.

Ce qui est certain, c'est qu'il ne faut pas épuiser toutes les valeurs des articles tout de suite (ne pas énumérer ainsi tous les cas de figures de l'article Ø ou même des articles UN et LE). Il faut revenir niveau après niveau sur la matière, en complétant l'information, mais il est fondamental de veiller à ne jamais rien énoncer de faux, puisque les informations du début sont celles qui se cristallisent le plus dans la mémoire des apprenants.

Revenons au texte de Zola, l'article Ø apparaît devant les noms propres *Marchiennes* et *Montsou*.

Certains enseignants seront tentés dès lors de formuler une « règle » du genre : les noms propres ne prennent pas d'articles en français. Le danger est qu'on trouve assez rapidement des démentis à cette règle (comme dans la phrase : « le Marchiennes d'aujourd'hui n'est plus tout à fait celui de Zola ») et le professeur entonne dès lors avec ses élèves résignés l'adage qui fait tant de tort au français : « c'est l'exception qui confirme la règle ».

Que se passe-t-il en fait ici ?

L'article Ø conservateur prolonge en français moderne les conditions du latin et de l'ancien français chaque fois que la distinction de l'extensité et de l'extension apparaît superflue. Devant les noms propres de villes et de personnes, cela peut se produire. Pourquoi ? Si Zola dit la grande route de Marchiennes, il parle d'une ville (extensité = 1) et pose que son interlocuteur sait pertinemment de quelle ville (extension = 1).

Restent dans le texte de Zola les trois cas plus délicats de

1° d'encre

2° de pavé

3° de betteraves.

Le point commun est l'existence d'une préposition *de*, dont le cumul est interdit avec un article de type DE (**de de l'encre, *de du pavé, *de des betteraves*).

Les difficultés du maître et de l'apprenant, on le constate, on le sait, sont immenses. Il m'arrive de céder au découragement, de douter de la faisabilité d'un outil pédagogique grammatical réellement efficace. L'alternative est pourtant claire – et cruelle à la fois- : ou l'on enseignera le français sans grammaire (ce qui revient à dire que l'enseignement du FLE bornera son ambition à reproduire peu ou prou ou à imiter vaille que vaille les conditions de l'acquisition du FLM ; ou l'on se servira de la grammaire et l'on ne pourra plus se contenter des inexactitudes qui pullulent dans les ouvrages destinés au public francophone (mais qui, lui, possède l'antidote : en l'occurrence, sa compétence de natif).

Bibliographie

BESSE, Henri, PORQUIER, Rémy, *Grammaire et didactiques des langues*, Paris, CREDIF-Hatier, LAL, 1984.

BERARD, Evelyne, LAVENNE, Bernard, *Modes d'emploi. Grammaire utile du français*, Paris, Didier, 1991.

CUQ, Jean-Pierre, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier-Hatier, 1996.

DELBART, Anne-Rosine, « La trilogie “ Passé composé, Imparfait, Passé simple ” dans trois méthodes F.L.E. », *Enjeux*, 27, *FLES*, décembre 1992, p. 42-53.

DELBART, Anne-Rosine, « “ Interdit d'interdire... ”. Sur quelques abus d'autorité dans les manuels et les grammaires FLE », *Le langage et L'homme*, XXXI, 4, décembre 1996, p. 303-311.

DELBART, Anne-Rosine, « L'emploi du passé simple dans les chansons de Georges Brassens », *Revue de Linguistique Romane*, 61, 1996, p. 485-512.

DELBART, Anne-Rosine, « Les français parlent aux français », J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier, V. Louis (éds.), *Langue et communication en classe de français*, Cortil-Wodon, Proximités, Éditions modulaires européennes, 2003, p. 25-39.

DELBART, Anne-Rosine, « L'imparfait : une affaire d'instruction(s) », *Cahiers Chronos*, 14, Amsterdam, Rodopi, 2005, p. 157-173.

DELBART, Anne-Rosine, « Pour un dépassement de la nébuleuse FLM, FLS, FLE : l'apport de la grammaire *instructionnelle* », in Véronique Castellotti, Hocine Chalabi (éds.), *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs », 2006, , p. 227-234.

DELBART, Anne-Rosine, « Chronogénèse et enseignement-apprentissage du mode subjonctif », *Psychomécanique du langage et linguistiques cognitives*, Actes du XIe Colloque international de l'AIPL (Association internationale de Psychomécanique du langage. Montpellier, 8-10 juin 2006), Limoges, Lambert Lucas, 2007a , p. 283-291.

DELBART, Anne-Rosine, « Jalons pour une grammaire *instructionnelle* de l'article français », in Denis Bouchard, Ivan Evrard, Etleva Vocaj (dir.)in *Représentation du sens linguistique*, Actes du colloque international de Montréal (2003), Bruxelles, De Boeck, 2007b, p. 91-100.

VIGNER, Gérard, *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette F, 2004.

WILMET, Marc, *Grammaire rénovée du français*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

Contribution – titre

AUTEUR NOM

Auteur fonction

Corps de texte¹

¹ Note de bas de bas de page.

