

Pour une approche plurielle de la grammaire

Claire Forel | Genève

Dieser Beitrag zeigt an drei Bereichen der Grammatik (Pluralbildung, Wortstellung und Passiv), welche Vorteile es bringt, wenn anstelle von normativen, für Einzelsprachen gültige Regeln das Funktionieren von Sprache allgemein in den Blick nimmt. Im gewählten Ansatz, der sich als Beitrag zur Mehrsprachigkeitsdidaktik versteht, werden auf der Basis des Sprachvergleichs Gemeinsamkeiten und Unterschiede beobachtet.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 2 und 4

Prise de conscience du fonctionnement de la langue

Si l'on ne peut, à mes yeux, qu'être d'accord avec le CECR sur le fait que l'enseignement explicite de la grammaire doit occuper une place dans l'enseignement des langues étrangères, il me semble d'autant plus nécessaire de favoriser la réflexion sur cet objet dans la formation des futurs enseignants. Comme le disait E. Roulet il y a déjà trente-cinq ans:

«Pour guider les apprenants dans la découverte du système et de l'emploi de la langue maternelle ou de la langue seconde, **il ne suffit pas** d'avoir de bonnes connaissances pratiques de la langue, des règles normatives de la grammaire, ainsi que de procédés pédagogiques pour transmettre ces connaissances; **il importe d'avoir pris conscience préalablement du fonctionnement de la langue – et surtout de la langue parlée – comme système et de maîtriser des instruments permettant de saisir ce système.**» (Roulet, 1980: 119)

Il s'agirait donc pour les enseignants d'aller au-delà de leur propre maîtrise du système linguistique qu'ils doivent enseigner, pour développer une conscience globale de ce que représente une langue. A l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE) de Genève le choix a été fait de rassembler dans un même cours dit *Didactique de la discipline: Discipline de référence et discipline scolaire* tous les enseignants de langues étrangères – y compris les langues anciennes – dans le

but de favoriser cette prise de recul. Nous y voyons en effet une occasion exceptionnelle d'instaurer un dialogue entre praticiens de langues différentes qui s'applique particulièrement bien au cas qui nous intéresse ici: montrer ce qu'il y a de commun dans l'enseignement de la grammaire en général en vue de mieux comprendre ensuite où se situent les différences entre les langues représentées.

Cet article va montrer comment à Genève on essaie de créer la prise de conscience revendiquée par Roulet chez les enseignants en formation pour que ceux-ci puissent à leur tour amener leurs élèves à cette «Conscience de la langue et de la communication» qu'on trouve dans le CECR:

La sensibilisation à la langue et à son utilisation impliquent la connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un enrichissement. En conséquence, la nouvelle langue peut alors s'apprendre et s'utiliser plus rapidement au lieu d'être perçue comme la menace d'un système langagier établi que l'apprenant considère souvent comme normal et «naturel». (CECR, 5.1.4.1: 85)

Dans la foulée, nous allons tenter de jeter les prémises d'une didactique intégrée et nous intéresser, à l'instar de ce que fait le CARAP, à la formation plurilingue et interculturelle des apprenants, notamment en prenant «appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour)» (Candelier, 2011: 6-7). Nous allons le faire au travers de la discussion – dans une optique plurielle – de trois points de grammaire que sont la formation du pluriel, l'ordre des mots et la voix passive.

Il faut faire à ce stade une remarque méthodologique d'importance. Comme souvent dans la formation, il y a un phénomène d'homothétie, voire d'identité, entre ce qui est présenté aux futurs enseignants et ce que l'on aimerait qu'ils mettent en application avec les élèves qu'on leur confiera. S'il est parfois difficile d'éviter cet écueil, je m'efforcerai de bien faire la distinction entre ce qui entre dans la formation didactique et les effets qu'on espère voir dans les pratiques de classe. Je montrerai tout d'abord comment le fait d'amener nos étudiants à situer ces points de grammaire – pluriel, ordre des mots et passif – dans un contexte plus large favorise la prise de conscience de ce qui relève non pas de règles prescriptives mais d'un mode d'organisation de la langue. Il conviendra ensuite de leur donner des moyens de mesurer la différence entre ce qui se passe dans la langue qu'ils enseignent et d'autres langues présentes dans leur classe. Enfin, et nous atteignons ici le niveau de la classe, nous indiquerons des exercices qui pourraient se révéler utiles pour favoriser, chez les élèves cette fois, une meilleure compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées.


La forme des mots: le pluriel

Nous allons commencer par nous intéresser à la formation du pluriel. De prime abord, rien de plus simple. Toutefois, rappelons que le grec ancien a trois formes, un singulier et un pluriel mais aussi un duel. Voilà une première prise de conscience! On peut la poursuivre au moyen d'un jeu de *Memory* trouvé dans EOLE qui invite des enfants entre 8 et 10 ans à trouver les formes singulières et plurielles de plusieurs mots. Pour permettre aux enseignants en formation de comprendre eux-aussi qu'il y a de multiples manières de former un pluriel, je les ai invités dans un premier temps à faire le jeu en complétant les cases restées vides et à lister les différents procédés pour former un pluriel – jusque-là rien de différent de ce que les enfants sont sensés pouvoir faire. Ayant fait l'exercice eux-mêmes, je leur ai ensuite demandé d'explicitier les démarches grâce auxquelles on peut remplir les cases et isoler les procédés employés pour former le pluriel (pour les besoins du jeu, il n'y a qu'une manière de former le pluriel pour chaque langue représentée). On obtient trois types différents: le plus frappant est la reduplication du mot *babi-babi*; de manière plus classique, on a l'adjonction d'une terminaison: à un élément, une consonne, *-j*: *birdoj*; à une syllabe *-ler*: *eşekler* ou deux syllabes:

-naka comme dans *kaballunaka*; enfin on trouve en français oral un procédé différent puisque la marque du pluriel ne s'entend pas sur le mot lui-même mais sur son déterminant: [lə ʃa] (les chats). On le voit, les procédés sont très divers et cela doit amener à une prise de conscience des multiples manières de procéder offertes dans différentes langues.

Fig. 1: EOLE 3^e/4^e, Des animaux en nombre

Complète ce mémoire

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
|  l'escargot |  kokinoj |  katak-katak |  l'éléphant |  ikan-ikan |
|  keçiler |  ikan |  les escargots |  birdoj |  les éléphants |
|  simioj |  kaballu |  babi-babi |  fareler |  anunaka |
|  keçi |  les serpents |  kuniklo |  simio |  birdo |
|  singa |  phisinaka |  eşekler |  kokino |  develer |
|  le serpent |  les vaches |  qarwa |  babi |  phisi |
|  eşek |  anu |  deve |  kunikloj |  qarwanaka |
|  la vache |  fare |  kaballunaka |  katak |  singa-singa |

J'ai demandé ensuite à ces futurs enseignants de situer ce qui se passe dans leur langue-cible par rapport à ce qui a été vu dans le jeu ou/et par rapport aux autres langues enseignées dans nos écoles. Si on commence par les langues enseignées, la discussion amène à remarquer que l'anglais est le plus simple à l'écrit puisqu'il s'agit de marquer le pluriel régulier par un suffixe *-s*. Par contre, à l'oral, les choses de-

Il ne suffit pas d'avoir de bonnes connaissances [...] des règles normatives de la grammaire [...]; il importe d'avoir pris conscience préalablement du fonctionnement de la langue. (E. Roulet)

viennent plus difficiles, étant donné que des règles purement phonologiques interviennent pour dicter la prononciation adéquate [s] [z] ou [iz]: à cause du phénomène de l'assimilation entre les sons, la finale voisée du mot produit un [z], une finale sourde demande [s], etc. L'italien offre quant à lui deux formes morphologiques différentes selon le genre grammatical généralement marqué par *-o* ou *-a* et donnant respectivement *-i* et *-e*. L'allemand enfin présente la complexité maximale parce que la morphologie y est prédominante: par exemple les mots se terminant en *-heit* ou *-keit* forment leur pluriel en *-en*; les mots masculins se terminant en *-er* n'ajoutent pas de terminaisons – *Vetter* – mais peuvent prendre un umlaut, un changement de la qualité de la voyelle: *Väter*. Enfin, un grand nombre de mots ont une terminaison, un umlaut et un changement à l'intérieur du mot à l'oral, comme dans *Haus/Häuser* où le [s] du radical devient un [z].

On peut déjà voir en quoi la comparaison entre différentes langues peut contribuer à développer dans un premier temps chez les enseignants une meilleure perception de ce qu'est la morphologie. Cela leur permettra d'acquérir davantage d'assurance pour mener avec leurs élèves des discussions avec des exemples venant de la langue-cible, de langues que ces derniers sont en train d'apprendre, des langues du jeu, s'ils décident de l'utiliser, mais aussi de langues autres qui peuvent être parlées par des élèves de la classe. Interrogés sur la manière dont ils pourraient prolonger le *mémory* pour présenter le pluriel dans leur langue-cible, plusieurs futurs enseignants m'ont dit qu'ils pensaient créer un jeu identique avec des éléments de la langue qu'ils enseignent, pour développer des capacités d'observation et

de mise en relation des différents éléments trouvés. Cela participe bien de la didactique intégrée comme nous l'avons vue déclinée dans le CARAP et devrait leur permettre de voir comment développer chez leurs élèves une compétence plurilingue – au niveau des constructions morphologiques du moins – qui consisterait à se demander: y a-t-il une différence singulier/pluriel dans cette langue et si oui, comment est-elle marquée?

Une unité abstraite, l'ordre des mots

Prenons un deuxième exemple à partir duquel on peut montrer l'avantage qu'il y a à sortir du cas précis qu'on est en train d'étudier pour le placer dans une problématique plus vaste. Pour présenter la formation de la question par exemple: *Regnet es?*, *Is it raining?* *Pleut-il?* on explique que le sujet et le verbe conjugué s'inversent, souvent comme s'il s'agissait d'une nouveauté propre à chaque langue étrangère. On peut cependant attirer l'attention des enseignants sur le fait que l'ordre des mots fonctionne souvent au-delà des cas très localisés comme ceux-ci, comme une «entité abstraite» de la langue, pour reprendre les termes de Saussure (2005: 228). Cela signifie qu'un certain ordre de mots s'oppose à un autre et renvoie à une autre dimension syntaxique: si dans notre cas *Regnet es?* marque la question, c'est parce qu'on a inversé l'ordre d'apparition de certains éléments de la phrase par rapport à *Es regnet*. Il en va de même pour un de nos deux autres exemples: *Is it raining?* / *It is raining*. Si, en effet, *Pleut-il?* s'oppose bien à *Il pleut.*, il faut cependant remarquer que le français recourt peu à cette forme inversée pour marquer la question, au point que *Pleut-il?* relève plutôt de l'écrit et est

souvent considéré comme «précieux» à l'oral. Le français préfère, tout comme l'italien, la montée de la voix à l'oral ou le point d'interrogation à l'écrit *Il pleut?*, *Piove?*. On voit donc ici que l'ordre des mots n'est qu'un des moyens possibles pour formuler une question fermée.

Le français et l'italien présentent à leur tour un autre type de changement dans l'ordre des mots qu'on ne retrouve par exemple ni en allemand ni en anglais. L'apparition des compléments directs¹ et indirects² varie selon qu'ils sont des noms ou des pronoms: *Marie donne [une pomme¹] [à Jean²]* devient *Marie [la¹] [lui²] donne* et *Paolo dà [una mela¹] [a Maria²]* devient *Paolo[[glie²la¹]] dà*. Dans un tel cas l'ordre des mots n'est pas en soi porteur de sens comme nous l'avons vu dans les exemples précédents mais relève d'un positionnement mécanique qui veut que dans les langues romanes ces pronoms anaphoriques occupent une place particulière par rapport au verbe, généralement devant. À travers la comparaison entre le français d'une part et l'anglais (*John gives an apple/it to Mary/her*) ou l'allemand (*Hans gibt einen Apfel/ihn zu den Kindern/ihnen*) d'autre part, les francophones ou les italophones peuvent prendre la pleine mesure de ce phénomène qu'ils manipulent presque inconsciemment. Cette réalisation leur sera très utile pour la compréhension de ce qui se passe dans bien d'autres langues comme l'espagnol ou le portugais.

Il existe enfin un troisième usage de l'ordre des mots qui n'intervient que lorsqu'il n'y a ni changement de sens à la clé, ni ordre prescrit pour l'apparition de certains membres de la phrase: il s'agit de tous les cas qui relèvent de la topicalisation, le fait de vouloir placer un élément au début de la phrase par exemple, pour bien le mettre en évidence. C'est ce qui se passe en allemand quand on dit *Dem Lehrer habe ich nichts gesagt* (*Au maître, je n'ai rien dit*). Le latin qui a aussi un système de cas peut également facilement jouer sur l'ordre des mots à des fins stylistiques. Si le français peut aussi produire des

phrases comme *Belle Marquise, d'amour vos beaux yeux mourir me font*, on doit avouer qu'elles violent la maxime selon laquelle une phrase doit être facilement compréhensible!

Si les enseignants sont sensibles au fait que l'ordre des mots peut jouer des rôles différents dans l'organisation de la phrase, ils seront plus à même de prévoir et d'accompagner des dispositifs permettant à leurs élèves de saisir ce qui est en jeu dans le point de grammaire qu'ils veulent faire acquérir. Pour travailler cette notion d'ordre des mots, on peut recourir à une activité que j'ai toujours utilisée avec succès dans mes propres classes ou dans le cadre de formations: l'activité de *body grammar* ou «grammaire kinesthésique» (fig. 2). Il s'agit, comme on peut le voir sur l'image, de transcrire sur des cartes assez grandes les segments d'une phrase que l'on confiera à autant d'élèves placés devant le reste de la classe. On commence alors à introduire des transformations, comme la négation (notre exemple), mais aussi la question ou la substitution par des pronoms, voire des mises en relief d'éléments de la phrase; la classe est alors invitée à discuter de comment il convient de procéder: quelles cartes doivent être déplacées, quelles cartes doivent être substituées à d'autres, quelles cartes enfin doivent être ajoutées.

Fig. 2: R. Sprenger, *Body Grammar*.



Diversité de formes et diversité d'usage: le passif

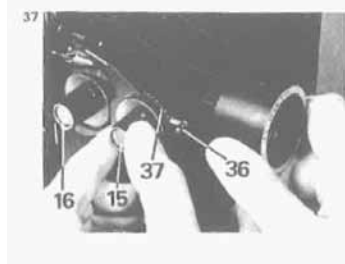
Pour illustrer un dernier type de cas dans lequel on peut attirer l'attention des enseignants en formation sur les bénéfices qu'il y a à considérer ce qui se passe dans d'autres langues pour mieux situer le point de grammaire qu'ils veulent introduire, passons maintenant au passif. On trouve, pour une forme verbale à première vue assez similaire d'une langue à l'autre, un condensé de règles différentes que ce soit dans sa formation, dans les constructions qu'elle permet ou interdit, mais aussi dans les sens qu'elle peut véhiculer, sans oublier des règles d'usage. Dans les constructions passives, on bascule l'objet du verbe actif en position sujet pour mieux le focaliser: *Vous êtes autorisé à assister au cours* permet de ne rien dire de *qui* donne l'autorisation pour ne parler que de celui qui la reçoit. La première remarque que l'on peut faire porte sur ce qui peut ainsi être mis en position sujet: tandis que dans les langues romanes et en allemand, seul le complé-

ment d'objet direct a cette possibilité, en anglais, en revanche, les compléments indirects peuvent devenir les sujets de constructions passives: *Mary was given a little car (and John a puppy)*. Deuxièmement, l'allemand et l'espagnol ont chacun deux formations du passif qui s'opposent l'une à l'autre: *El trigo es segado en julio* (le blé est moissonné en juillet) indique une autre nuance de sens que *En agosto, la siega está hecha* (en août la moisson est faite): le premier est un passif de procès (c'est à ce moment que la moisson est en train d'être faite), qui s'oppose au passif dit de résultat, dans la mesure où dans le deuxième cas, il ne s'agit plus que de l'aboutissement de la moisson, avec comme sous-entendu que c'est fini, les moissonneurs sont partis. En allemand, de manière un peu similaire on a un *Vorgangspassiv* dans lequel c'est l'action qui reste au centre (*Die Arbeit wird gemacht*) qui est à distinguer du *Zustandspassiv* où l'on s'intéresse au résultat, à l'état final (*Die Arbeit ist gemacht*).

A tout ceci s'ajoute la joyeuse variété qu'on trouve dans les différentes langues pour exprimer le passif. L'italien, par exemple, peut dire aussi bien *L'imputato sarà processato* que *L'imputato verrà processato* pour dire que l'accusé sera jugé. Et si l'on veut ajouter une nuance pour indiquer une obligation, comme dans *ce devoir est à rendre*, on peut aussi dire *Il compito va consegnato entro il 21 novembre*. Enfin, en italien toujours, on peut avoir à côté de *Questa rivista è pubblicata a Roma*, *Questa rivista si pubblica a Roma*, à l'instar de *Cette opération chirurgicale se fait en Amérique seulement*, par exemple. Pour changer de langue, mentionnons le *get* en anglais qui voit s'opposer *John was hurt* (dans le sens que quelqu'un l'a blessé ou qu'il s'est senti blessé), alors que dans *John got hurt* il ne peut s'agir que d'une action que *John* a faite.

Quant à l'usage du passif, il n'est pas forcément le même dans les différentes langues. En anglais, le passif est une des marques de l'anglais scientifique et technique, à hauteur de 26% des formes verbales utilisées, selon Gramley & Pätzold (1992). En français par contre le passif est moins fréquent dans de tels textes, qui recourent plutôt à la forme impersonnelle *on*: il suffit pour cela de comparer le même texte en anglais et en français, comme dans la figure 3. La forme passive est du reste souvent perçue comme difficile, preuve en est le fait qu'en français du moins les indices de lisibilité des traitements de texte la signalent comme un facteur défavorable.

Fig. 3: Bosworth-Gerome et al., *Lire l'anglais scientifique et technique*



37 After a time, the quality of the picture may be affected by dirt on the lens surfaces. To clean the rear surface, the lens must first be taken out of the projector. Before this can be done, the lamphouse cover must first be removed as already described.

37 Après un certain temps, il se peut que de la poussière s'étant déposée sur les surfaces extérieures de l'objectif, la qualité des images se trouve altérée. Il faut tout d'abord enlever l'objectif du projecteur. Vous devez tout d'abord enlever le couvercle du logement de lampe, tel qu'expliqué précédemment.

On le voit, l'idée de passif peut se réaliser de manières très variées, comporter des sens qui ne sont pas toujours équivalents d'une langue à l'autre et faire l'objet d'utilisations assez différentes. On pourrait donc, comme l'a suggéré de Pietro (à paraître), reconsidérer ce que l'on entend généralement par «passif». Cependant, comme j'ai pris le parti de discuter des catégories grammaticales telles qu'elles sont données notamment dans les manuels utilisés, nous ne reviendrons pas ici sur ce sujet qui mériterait en effet d'être revisité.

Conclusion

Ce petit panorama d'exemples grammaticaux permet de voir que ce que l'on perçoit comme étant des formes – ou des procédés, dans le cas de l'ordre des mots – identiques d'une langue à l'autre, voire que l'on n'a jamais pris la peine d'examiner dans une autre langue, recèlent en fait de grandes différences. Il est indispensable que les enseignants dont le travail s'inscrit désormais dans une approche pluri-lingue en soient bien conscients. D'une manière plus générale, à eux ensuite de faire comprendre à leurs élèves que chaque langue déploie



La structure métallique d'une serre du château de Laeken, à Bruxelles.

ses ressources différemment des autres et que la compétence qu'ils doivent développer n'est pas de collectionner les systèmes de règles à apprendre par cœur mais plutôt de se demander en quoi, sur ces points particuliers, il y a similitude entre les langues envisagées, où s'arrêtent ces ressemblances, quels sont les aspects qui n'existent pas dans l'une mais peuvent se retrouver dans d'autres, etc. C'est sur cette piste que tente de les mener l'enseignement que je donne à Genève et je suis heureuse de voir que mes étudiants semblent plutôt preneurs.

Bibliographie

- Bosworth-Gerome, S. et al. (1983). *Lire l'anglais scientifique et technique*. Paris: Ellipses.
- Candelier, M. [Dir] (2011). *CARAP, Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: CELV, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CECR). Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Constantin, E. (2005). Linguistique générale, Cours de M. le Professeur de Saussure, 1910-1911, édité par Claudia Mejia et D. Gambarara. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 58, 71-289.
- De Pietro, J-F. (à paraître). Quelle voie pour le passif? Vers une approche didactique de la grammaire.
- Forel, C. (1997). L'apprentissage d'une langue étrangère, occasion de découvrir quelques principes de linguistique générale. In: M. Matthey [Dir], *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP, pp. 231-235.
- Gramley, S. & Pätzold, K.-M. (1992). *A Survey of Modern English*. London: Routledge.
- Perregaux, Ch., De Pietro, J.-F., De Goumoëns, C. & Jeannot, D. [Dir] (2003). *EOLE. Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP, 2 volumes.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris: Didier.
- Sprenger, R. (sans date) *Body Grammar*. *Headway Teacher's Magazine*, Oxford. N.B.

Claire Forel

est professeur associé à l'Université de Genève où elle partage son enseignement entre la Didactiques des langues étrangères à l'IUFE et la Linguistique anglaise à la Faculté des Lettres. Elle cherche à comprendre en quoi la linguistique générale de F. de Saussure peut aider à comprendre ce que recouvre la notion de compétence pluri-lingue et inversement en quoi cette compétence interroge la notion de langue chez Saussure.