

MÉTALANGAGE GRAMMATICAL ET TERMINOLOGIE EN CONTEXTE D'APPRENTISSAGE D'UNE L2

MARIA BÉZAITI - PAPADAKI

Cet article est, essentiellement, centré sur les problèmes qui surgissent par le recours au discours grammatical en contexte d'apprentissage d'une L2. L'abstraction que nécessite toute description ou simulation, les habitudes métalinguistiques des apprenants, l'inadéquation de certains termes, les interférences de la langue de départ sur la langue cible, enfin, l'approche superficielle des phénomènes grammaticaux de la part des enseignants peuvent être à l'origine des difficultés d'un apprentissage de la grammaire et de sa terminologie.

Le problème du métalangage¹ grammatical et de la terminologie peuvent être considérés comme des problèmes secondaires de l'enseignement d'une langue étrangère. Dans une pédagogie où l'accent est mis à l'expression, la grammaire est mise au second plan; dans une grammaire de "manipulations" la terminologie perd de son importance. Pourtant, entraîné à l'expression et manipulations linguistiques exigeront toujours un minimum de métalangage. D'ailleurs, à un niveau avancé de la progression de l'enseignement/apprentissage une "conscience métalinguistique" s'avère indispensable pour qu'on aille plus loin. "Il n'est d'ailleurs pas autrement en ce qui concerne la langue maternelle", dit Ladamir (1975, p. 13), "comme en témoigne le recours aux dictionnaires et aux grammaires dont usent les locuteurs natifs eux-mêmes et, de ce point de vue, ce qui est vrai de la langue maternelle l'est, a fortiori, d'une langue étrangère".

Si, donc, l'acquisition réelle de la langue ne peut se faire que par son usage et non par la saisie abstraite de règles, l'erreur serait de croire qu'il n'y a rien entre d'une part la langue spontanée en situation et d'autre part, l'expression de

1. "Le terme de métalangage a été introduit par des logiciens de l'Ecole de Vienne (Carnap) et surtout de l'Ecole polonaise, qui ont éprouvé le besoin 'de distinguer nettement la langue dont nous parlons de la langue que nous parlons' (Tarski). Le morphème 'meta-' sert ainsi à distinguer deux niveaux linguistiques, celui de langage-objet et celui de métalangage". (A. J. Greimas, J. Courtès, 1979, p. 224).

règles abstraites. Le “statut du métalangage grammatical” dans la classe de langue se pose dans la mesure où aucun enseignement ne peut esquiver le problème de la terminologie grammaticale en tant que moyen de faire réfléchir sur les structures linguistiques, aucune méthode ne saurait se dispenser de la réflexion grammaticale, quelle que soit la part faite explicitement à la grammaire dans la classe.

Avant de tenter d’aborder les problèmes qui surgissent par le recours au “discours grammatical” en contexte d’apprentissage d’une L2, il nous semble utile d’une part de définir les notions de *métalangage* et de *terminologie grammaticale* et d’autre part de rappeler la place accordée à la grammaire explicite par les différents courants méthodologiques.

Trois linguistes ont donné une place importante dans leurs hypothèses au concept de métalangage : R. Jakobson, J. S. Harris et L. Hjelmslev.

Pour Jakobson la fonction métalinguistique n’est que l’une des “six fonctions de base de la communication verbale” (1963, p. 219). Pour lui, “chaque fois que le destinataire et / ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s’ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code: il remplit une fonction métalinguistique” (idem p. 218). Des questions du type: *Vous m’avez compris? Que voulez-vous dire?*, les procédés de synonymie, de circonlocutions, de paraphrases sont considérés comme des opérations métalinguistiques qui visent à élucider un autre discours. En effet, “Une grande partie des interactions qui s’instaurent dans la classe sont centrées sur la langue et sur ses implications communicatives: elles sont donc, elles aussi, à densité métalinguistique importante. (...) L’univers de la classe est un univers où la *fonction métalinguistique* jacobsonienne prédomine presque constamment sur les autres fonctions.” (Besse & Porquier 1984, p. 92).

L. Hjelmslev reconnaît “l’existence de langages dont le plan du contenu est lui-même un langage. Ce sont là des métalangages, c’est-à-dire des langages qui traitent de langages, ce qui, traduit dans notre terminologie, signifie que ce sont des langages dont le contenu est un langage. La linguistique, par exemple, est un métalangage” (1968, p. 161).

De même Harris constate que “toute langue peut traiter n’importe quel sujet, y compris d’elle-même et de ses phrases, à la condition que soient ajoutés à son vocabulaire des termes adéquats” (1971, p. 19). Il en déduit que: “Chaque langue naturelle contient sa propre métalangue, c’est-à-dire l’ensemble des phrases qui permettent de parler d’une partie de la langue, y compris la totalité de la grammaire” (ibid.) et il ajoute “les phrases métalinguistiques constituent un sous-ensemble des phrases de la langue” et leur syntaxe “ne contient rien qui ne soit dans la syntaxe de langue-objet” (idem. p. 144).

La *terminologie grammaticale* apparaît ainsi, comme appartenant au

domaine du *métalangage*, dont il constitue une variété particulière; c'est un aspect relativement secondaire de la composante métalinguistique, inhérente à tout cours de langue. Comme toute terminologie scientifique elle regroupe les termes par lesquels sont désignés les concepts opératoires et les objets de sa recherche - en l'occurrence la description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue. Ces mots sont souvent empruntés à la langue commune, mais chargés d'un sens univoque, ils constituent une "métalangue" grâce à laquelle la grammaire s'instaure en tant que science et peut conduire les analyses dans le champ de sa recherche.

Pour conclure sur la mise en place des concepts de *terminologie* et de *métalangage* citons J. P. Leduc-Adine (1975, p. 10) qui établit très clairement leurs différences: "Si nous prenons métalangue au sens le plus courant du terme, c'est-à-dire "ce qui dans une langue naturelle est utilisé pour décrire notamment une autre langue naturelle" nous pouvons considérer qu'une terminologie, même grammaticale ou linguistique est par rapport au métalangage dans une situation différente; le point de vue métalinguistique se situe uniquement à l'intérieur de la linguistique, il relève du lexique, de la syntaxe, de la sémantique. Le point de vue terminologique se situe à la fois à l'intérieur de la linguistique puisqu'il traite de signes, mais aussi à l'extérieur puisqu'il traite de notions. (...) Les unités terminologiques sont signes linguistiques mais elles ont aussi valeur informative, encyclopédique."

La place accordée à la grammaire explicite par les différents courants méthodologiques peut se résumer de la façon suivante:

Les méthodes traditionnelles (désignées aussi par les termes "méthode grammaire / traduction") - influencées par l'enseignement traditionnel du grec et du latin - étaient fondées sur l'hypothèse qu'on possède une langue quand on en connaît les règles, et que la prise de conscience d'une grammaire explicite favorise l'acquisition d'une L2. La conception de la langue se réduisant à la grammaire, la connaissance explicite des règles de la L2 était privilégiée. L'élève devait maîtriser le métalangage utilisé dans la formulation des règles. Il devait toujours se référer aux tableaux présentant la description grammaticale sur un point donné pour appliquer les règles données dans des exercices.

Les progrès de la linguistique et la crise intellectuelle des années 50 ont mis à nu les inconséquences et le dogmatisme sclérosant de ces méthodes. Leur échec pédagogique a souvent été imputé à l'abus qu'elles faisaient de la grammaire. Une réponse drastique a été donnée par les méthodes audiovisuelles, fondées sur la linguistique structurale et la psychologie behavioriste, et développées en France dans les années '60. Ces méthodes qui accordent le primat à l'oral, ont adopté le "silence métalinguistique"; elles ont banni l'usage d'un métalangage grammatical, sous le prétexte que parler de la langue n'était pas communiquer.

La grammaire n'y est enseignée autrement que par l'exemple et par la "manipulation des structures". On adopte le postulat d'une psychologie globaliste de l'apprentissage "en situation" et dans une perspective de communication. L'enseignant acquiert les structures de la L2 de manière plutôt mécanique à partir de modèles qu'il reproduit. Les "exercices structuraux" lui permettent de réutiliser les mêmes structures avec des lexèmes différents, sans supposer une terminologie grammaticale ni une prise de conscience explicite des structures. On abandonne ainsi le mode de présentation déductif: règles - exemples - exercices - tests, pour adopter une forme inductive: exemples - exercices structuraux - automatismes. La description de la langue n'est plus un ensemble de règles, comme dans les méthodes traditionnelles mais une liste de structures².

Sous l'influence de nouveaux courants linguistiques et de la pragmatique, la dichotomie entre grammaire explicite et grammaire implicite semble s'effacer. Les approches plus récentes (notionnelles, fonctionnelles, communicative) tendent à réhabiliter les techniques explicites, en s'appuyant sur des arguments liés aux théories cognitivistes de l'apprentissage. Elles privilégient une alternance entre activités faisant appel aussi bien à l'implicite qu'à l'explicite et prévoient des activités de présentation du matériel linguistique, de systématisation, d'expression, mais également, de réflexion sur le fonctionnement de la langue. Par ailleurs la dimension pragmatique de la langue y est de premier ordre. Dans cette vision des choses Calliabetso (1989, p. 81) postule "qu'une approche communicative ayant comme but une véritable autonomie communicative devrait prendre en compte, d'une part, la grammaire socio-linguistique et, d'autre part, la grammaire linguistique, liée à la spécificité du système formel de la langue étrangère".

Notons, enfin, qu'on préfère aujourd'hui intégrer dans l'apprentissage la découverte ou l'explication de catégories métalinguistiques après: a) le changement d'attitude à l'égard de la langue maternelle - changement qui favorise le transfert de la compétence grammaticale en langue maternelle sur la langue étrangère et b) les études qui concernent essentiellement la problématique de la construction du savoir grammatical de l'apprenant - à savoir les études sur l'interlangue et les systèmes intermédiaires que les apprenants se construisent à partir de leur connaissance partielle de la langue cible, de celle qu'ils ont de leur langue maternelle et des hypothèses qu'ils se font à partir de ces connaissances³.

2. On peut pourtant avancer l'argument que "ces méthodes se révèlent être, en réalité, plus profondément grammaticales que les méthodes traditionnelles, puisqu'elles ne limitent pas l'acception de la grammaire au seul axe paradigmatique mais y incluent l'axe syntagmatique en restituant ainsi les dimensions réelles du langage" (Gsecsy, 1970, p. 100).

3. Voir à ce sujet Corder, 1980, Frauenfelder et alii, 1980.

Mais, il faut tout de suite dire que si les activités métalinguistiques ne sont plus à proscrire, il serait souhaitable qu'elles interviennent à des moments où les productions des apprenants manifestent qu'une appropriation est en cours, pour accélérer éventuellement celle-ci. D'ailleurs, la réflexion grammaticale doit être introduite occasionnellement, c'est-à-dire, quand un fait de langue appelle une remarque ou quand il doit être rattaché à d'autres faits similaires. Une description complète de tout le système de la langue par chapitre, suivant une terminologie cohérente, ne peut intervenir qu'au niveau supérieur, ou pour des enseignements dont l'objectif principal n'est pas seulement l'expression en langue étrangère mais aussi la formation de futurs professeurs. Dans les stades inférieurs la place à accorder à la réflexion grammaticale dépend de l'âge et de la capacité d'abstraction du public; alors l'enseignant, surtout quand le public est jeune, se réfère d'habitude à une description grammaticale dont les modèles grammaticaux sont considérablement transformés en fonction de la situation en classe. Comme le dit Cicurel (1985, p. 115) "selon les publics, l'utilisation d'un métalangage va varier. Avec un groupe linguistiquement homogène possédant un même passé métalinguistique (les publics scolaires par exemple), le professeur sait quelles sont les catégories métalinguistiques connues et peut s'appuyer sur elles pour construire ses explications. Par contre, il lui faudra montrer beaucoup de prudence dans l'emploi d'une terminologie métalinguistique lorsque les apprenants n'ont pas la même langue maternelle et ne sont donc pas familiarisés avec un type uniforme de description métalinguistique."

De toute façon, même si l'expérience métalinguistique des apprenants est rudimentaire, l'acquisition d'un minimum de terminologie grammaticale (nom, verbe, phrase...) est indispensable, ne fût-ce que pour la communication efficace dans la classe. La présence de la réflexion grammaticale reçue dans l'enseignement de la langue maternelle est un facteur important qui doit être pris en considération. Dans ce cas, en s'appuyant sur l'acquis théorique en langue source, on pourrait tenter une relative harmonisation réciproque quant aux choix des faits à présenter et sur la terminologie à utiliser.

Dès lors qu'est admise la nécessité d'introduire un métalangage grammatical dans la classe de langue, on doit prendre certaines options métalinguistiques.

Au XX siècle, la linguistique a accompli des progrès décisifs dans la théorie et la description de la grammaire, qui modifient les données du problème de l'enseignement. Ainsi, il n'y a plus une grammaire du français contemporain mais de nombreuses descriptions (distributionnelles, tagmémiques, transformationnelles etc ...) qui reflètent souvent des conceptions très différentes du système d'une langue. Ces modèles métalinguistiques remettent partiellement en cause le modèle métalinguistique traditionnel. Les catégories du plan conceptuel sont

beaucoup plus abstraites de sorte que des formes extrêmement variées mais présentant des analogies sémantiques ou syntaxiques sont rapprochées.

Pourtant, “d’un point de vue didactique, en particulier pour les langues étrangères, l’utilisation pédagogique de ces simulations se heurte à deux difficultés. La première est qu’on ne prétend pas décrire une langue particulière de manière exhaustive. Les exemples traités sont souvent destinés à susciter ou à illustrer une théorie. La seconde est que les raisonnements constitutifs de ces théories à visée universaliste apparaissent comme beaucoup plus abstraits que ceux qui ordonnaient les descriptions plus anciennes” (Besse & Porquier, 1984, p. 48). D’ailleurs, certains modèles utilisent dans leurs descriptions un appareillage terminologique si complexe qu’il laisse perplexe le corps enseignant. En plus, la polémique du discours scientifique, bien que féconde, n’a fait qu’augmenter les réticences des moins “avertis”.

Un corps enseignant ne peut fonctionner que sur la base d’un consensus concernant le métalangage qu’il enseigne. Malgré les incohérences de la grammaire traditionnelle, son poids pèse sur les enseignants – et sur les apprenants qui ont eu une longue scolarisation – qui font appel aux modèles grammaticaux qui leur sont les plus familiers et qui dépendent de leur formation. Comme le dit H. Besse: “implicitement ou explicitement le modèle qui domine l’enseignement / apprentissage des langues étrangères reste le modèle gréco-latin: sur ce plan remarque A. Gauthier *on peut dire que la terminologie traditionnelle, si inadaptée qu’elle soit, reste le cadre de référence commun aux enseignants de toute langue classique et moderne, étrangère et maternelle*. S’il y a eu quelques tentatives didactiques s’appuyant sur des théories contemporaines (...) la problématique grammaticale adoptée s’inscrit très généralement dans le cadre traditionnel, (...) même si certains manuels modernisent l’étiquetage des catégories et opérations en s’inspirant de la terminologie structurale ou de celle des grammaires énonciatives, textuelles ou pragmatiques” (Besse & Porquier, 1984, p. 29).

L’héritage de la tradition pèse aussi sur les auteurs de grammaires universitaires auxquelles se réfèrent les enseignants. Ainsi, les auteurs de la fameuse *Grammaire Larousse du français contemporain* (1964), toujours considérée comme une grammaire de référence, disent dans leur préface: “Nous avons soigneusement retenu les récentes instructions du ministère français (...) considérant que la nomenclature qu’elles imposaient, pour contestable qu’elle fût, présentait du moins l’avantage d’introduire un ordre commun à tous”. De même, H. Weinrich, qui manifeste une assez grande originalité dans le domaine terminologique, avoue dans la préface de sa *Grammaire textuelle du français* (1989): “En ce qui concerne la grammaire il existe de mémoire d’homme, une terminologie qui présente l’inconvénient d’innombrables inconséquences,

mais aussi l'avantage d'une diffusion planétaire. Les concepts de cette terminologie sont systématiquement repris, pour autant qu'ils soient compatibles avec une approche scientifique". Et même certains grammairiens qui sont entièrement au service d'une linguistique très moderne et dont les ouvrages se fondent résolument sur ses principes, n'hésitent pas à recourir à la nomenclature traditionnelle. Ainsi, P. Charaudeau, auteur de *la Grammaire du sens et de l'expression* (1992) qui est largement ouverte à la sociolinguistique, la linguistique de la communication et la pragmatique, tout en prenant des distances à l'égard de la grammaire traditionnelle qui est "prisonnière de son découpage de la langue en catégories formelles, fait éclater une même notion sémantique dans des parties du discours différentes, ou, dans un mouvement inverse, regroupe dans une même catégorie des notions sémantiques différentes" (p. 413) et qui "mélange des critères de forme et de sens", n'en admet pas moins la nomenclature qu'il considère comme un "patrimoine" dont "il faut tenir compte" (p. 5).

La tradition a donc fixé un métalangage de base que, semble-t-il, aucune théorie linguistique ne saurait aujourd'hui véritablement changer. Et cela paraît naturel dans la mesure où certains termes bien ancrés dans la tradition ne posent pas vraiment de problèmes. Pris comme signes de notions arbitraires comme tous les autres signes, la plupart des mots qui désignent les parties du discours ou les formes de conjugaison resteront dans toute nomenclature (avec malgré tout des aménagements nécessaires: par exemple un emploi rationnel du mot *déterminant* devrait entraîner le remplacement du terme *adjectif qualificatif* par le simple terme *adjectif*).

Nous allons maintenant aborder des problèmes spécifiques qui se posent par l'emploi de la terminologie grammaticale. Il s'agit de problèmes qui résultent de l'arbitraire de la terminologie de l'inadéquation de certains termes et des interférences de la langue de départ sur la langue cible. Certains de ces problèmes se posent pour les natifs même, et à plus forte raison, pour les apprenants. D'autres se manifestent seulement dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère.

Le métalangage, en tant que langage spécialisé, a tenté de contourner l'aspect arbitraire qui caractérise le langage ordinaire. En effet, souvent, les termes créés pour représenter un concept précis portent des informations explicatives sur sa forme ou sa fonction. Ainsi, l' "infinitif", c'est la forme non finie du verbe, l' "article" articule, le "pronom" est employé à la place du nom, le "participe" participe de l'adjectif et du verbe. "Mais il faut constater que le métalangage grammatical va lui aussi vivre et surtout évoluer comme un langage ordinaire, car les usagers de ce langage (et parfois les grammairiens eux-mêmes) n'en ont souvent qu'une connaissance empirique: ils connaissent les modalités de l'utilisation contextuelle des termes, mais la motivation qui les forme a été perdue. Il est

facile de montrer par une expérience très simple qu'un usager moyen - par exemple un élève - est capable de se servir d'étiquettes telles qu'adjectif, adverbe, préposition, alors même qu'il n'en connaît pas activement le sens, la raison d'être. En fin de compte, le métalangage devient aussi arbitraire que le langage ordinaire: pas plus qu'on ne sait pourquoi on appelle plante une "plante" on ne sait pourquoi on appelle adverbes les "adverbes" (Confais, 1997, p. 20).

Cet aspect "informatif" de certains concepts a donc rapidement été négligé. Pourtant dans une classe de langue composée d'un public scolaire ayant un bagage métalinguistique dans la langue de départ, il est facile d'introduire de concepts et d'opérations métalinguistiques qui sont "naturalisés" par la pratique d'exercices. "Ils sont devenus des choses ou des expériences et on a oublié leur caractère hypothétique et construit. L'ancienneté des fameuses "parties du discours", leur présence constante dans le discours des grammairiens et des enseignants de langue, y compris chez beaucoup de ceux qui les contestent, leur utilisation pour décrire une grande variété de langues, ont fait de ces notions des sortes de "données immédiates" de la pensée grammaticale dont on ne conçoit plus l'aspect conventionnel, relatif, heuristique" (Besse & Porquier, 1984, p. 24).

Néanmoins, les apprenants ne sauront pas décoder automatiquement des notions moins usuelles comme celles de *modalité* ou d'*aspect* qui sont difficilement "matérialisables". D'ailleurs, en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, le système intériorisé de la langue de départ et ses étiquettes se trouvent constamment présents et peuvent interférer sur les hypothèses que l'apprenant construit de manière plus ou moins consciente sur le système de la langue cible. Ainsi, un Grec qui apprend le français cherchera (et ne trouvera pas) la catégorie grammaticale du *cas* qui avec celle du *nombre* et du *genre*, caractérise le nom dans sa propre langue, et un Français apprenant le grec moderne aura peine à saisir cette même catégorie qui n'existe pas en français. D'ailleurs, l'apprenant Grec associera plus facilement l'*indicatif* à l'*οριστική*, en transférant les connaissances acquises à propos du grec sur le français. Mais il doit faire un effort plus considérable pour associer l'étiquette *conditionnel* (fort "malheureuse" d'ailleurs) à *δυνητική έγκλιση* qui ne trouve pas de place distincte dans les tableaux de conjugaison de la grammaire de Triandaphilidis qui sert de référence à tous les néogrecs qui ont une "expérience grammaticale"⁴. (Un moment de réflexion grammaticale menée par le professeur mettrait

4. Formé de l'imparfait précédé de l'élément préverbal θα (θα έλεγα, θα πήγαινα) le mode du *Potentiel* (δυνητική έγκλιση) du grec moderne ne présente pas les particularités morphologiques qui justifieraient une place distincte dans les tableaux de conjugaison du verbe grec.

en évidence les analogies de ces formes et établirait un pont entre morphologie et sémantique. En effet, dans leur emploi temporel, les deux formes expriment des actions futures en les insérant dans le passé; leur morphologie vient rappeler qu'elles participent à ces domaines: elles portent toutes les deux les marques du futur ($r, \theta\alpha$) et celles de l'imparfait: $\theta\alpha \acute{\epsilon}\lambda\epsilon\gamma\alpha$, *je dirais*).

L'abstraction que nécessite toute description ou simulation et les habitudes métalinguistiques des apprenants peuvent, donc, être à l'origine des difficultés d'un enseignement / apprentissage de la grammaire et de sa terminologie et créer des obstacles à l'approche cognitive des langues.

Dans toute terminologie grammaticale, les dénominations, qu'elles soient reçues de la tradition et conservées par commodité ou renouvelées pour mieux s'ajuster à la réalité, comportent une part d'indétermination, inhérente au langage et ne correspondent qu'imparfaitement aux faits qu'ils ont pour objet de décrire. Ceci dit, il faut signaler que certaines étiquettes sont déjà en elles-mêmes un défi au bon sens. Nous avons déjà traité de "malheureuse" la dénomination du mode conditionnel: c'est que d'abord le conditionnel ne suppose pas toujours une condition (*Pourriez-vous me donner un verre d'eau?*); puis, une action conditionnelle peut s'exprimer autrement que par cette forme (*Il viendra seulement si on l'invite.*); enfin, le conditionnel est paradoxalement exclu des propositions subordonnées introduites par *si* qui sont dites aussi *conditionnelles* (**si je viendrais...*), à cause de la contrainte grammaticale bien connue.

Il y a d'autres formes verbales mal nommées, mais lorsque le terme paraît clair et qu'il est équivoque, c'est une source perpétuelle d'erreurs. Donnons-en encore un exemple. On trouve l'opposition de type temporel *présent/passé* dans tous les modes qu'on reconnaît traditionnellement en français. Pourtant, un *participe présent* ou *passé* est compatible avec n'importe quelle indication temporelle véhiculée par le verbe principal. En fait, il s'agit de l'opposition aspectuelle accompli / inaccompli. On le voit bien en considérant les comportements de ces formes avec des temps différents de l'indicatif, qui est le mode qui actualise le verbe:

Parlant lentement, il se fait / il s'est fait / il se fera comprendre.

Sa promenade terminée, il s'enferme / il s'est enfermé / il s'enfermera pour écrire.

Pour les mêmes raisons les dénominations *présent* et *passé* affichées aux temps de l'infinitif sont trompeuses. Les informations temporelles sont empruntées au contexte:

*Je ne peux pas
Je n'ai pas pu venir / être rentré avant son arrivée
Je ne pourrai pas*

De même, le subjonctif et l'impératif ne véhiculent qu'une information d'aspect en opposant forme simple / forme composée:

*Je crains / je craignais qu'il parte / qu'il soit parti.
Reviens / Sois revenu à quatre heures.*

Dans le cas de l'impératif, l'impropriété des dénominations *impératif présent*, *impératif passé* est d'autant plus manifeste qu'un ordre, un conseil, une suggestion, ne peut pas avoir une valeur rétrospective. Il s'agit toujours, par la force des choses, d'une époque future (immédiate, durable, ou lointaine).

Et nous n'avons touché là qu'à un des aspects du problème. Que dire des valeurs temporelles traditionnellement assignées à l'imparfait. Les grammaires scolaires le présentent habituellement comme *le temps de la durée dans le passé ou de la répétition dans le passé*. Qu'a-t-il de duratif ou de répétitif l'imparfait des phrases:

*En 1890 à Lille naissait l'homme qui marquerait l'histoire de France, Charles de Gaulle.
Deux minutes avant la fin du match, les Grecs marquaient le but de la victoire.*

Comment concilier l'aspect ponctuel attribué généralement au passé simple et sa valeur dans les phrases qui suivent⁵?

*Je passai toute la matinée sur cette plage magnifique.
Cette pièce servit de salle à manger pendant une longue période.*

Peut-on toujours associer au conditionnel passé (à valeur modale) la valeur de *l'irréel du passé*? Des trois phrases qui suivent, une seule (la dernière) le confirme:

5. Si rassurant que puisse être le cloisonnement de ces formes à des "cases" cela risque de donner l'impression qu'il y a des valeurs aspectuelles inhérentes à l'imparfait et au passé simple; or, d'autres critères, à savoir les marqueurs temporels, les caractéristiques aspectuelles des verbes et la perspective que le locuteur choisit sur un fait passé s'avèrent également importants pour l'interprétation de l'aspect exprimé, et doivent être pris en considération.

*On prétend qu'il est ici; pourquoi serait-il venu?
(action encore douteuse mais possible)*

*Il a eu de mauvais médecins; s'il avait été bien soigné, il
serait tout de même resté paralysé (= il a été paralysé)*

*Il a eu de mauvais médecins; s'il avait été bien soigné on
l'aurait guéri (= il n'a pas été guéri)*

L'enseignement qui s'appuie sur les formes pour remonter à la signification aboutit à des généralisations qui faussent les faits de langue. Une forme n'a de sens que perçue dans un exemple; elle peut avoir selon les contextes et les situations d'emploi une grande variété de significations. C'est là la grande leçon de la linguistique moderne, et une bonne explication grammaticale doit en tenir compte.

En termes empruntés à P. Maingueneau (1991, p. 5), "force est de constater qu'il existe un écart important entre le niveau et le développement atteint par la recherche et son exploitation dans le cadre d'une pédagogie de la langue. (...) Cette carence a pour effet d'en inciter beaucoup à se référer systématiquement à des grammaires scolaires traditionnelles; ils sont plus ou moins conscients que ces dernières sont inadéquates mais pensent néanmoins qu'elles leur offrent une "base solide" et une synthèse commode". En effet, le professeur de langue, avouant son désarroi devant la mobilité de la recherche linguistique, se réfugie aux vieilles recettes et aux vieilles étiquettes. Si celles-ci permettent de saisir une part de la réalité, souvent elles s'avèrent inadéquates lorsqu'elles ne correspondent que partiellement aux faits décrits ou qu'elles les déforment grossièrement.

La grammaire traditionnelle prétendait tout savoir et tout étiqueter. L'une des leçons de la linguistique moderne, c'est que la langue est un mécanisme d'une extrême complexité. L'enseignant ne peut être un simple applicateur. Il doit pouvoir analyser lui-même les faits auxquels il est confronté pour en tirer une pratique pédagogique. Une approche superficielle de la grammaire occulte les problèmes au lieu de les éclairer. Une solide formation de l'enseignant est au cœur du problème; elle lui permettrait:

- de faire varier son discours en fonction de l'âge, du niveau et des attentes des apprenants.
- de faire des options métalinguistiques parmi les explications que proposent les diverses théories du même phénomène grammatical.
- d'intégrer à son cours certains acquis essentiels des travaux linguistiques récents et de dépoussiérer son discours grammatical.

- de se familiariser avec les théories de l'énonciation pour saisir (et faire comprendre à son public) la raison d'être des formes et la "teneur" d'un message à valeur de communication entre des êtres vivants.

Au niveau du cycle avancé, le cadre d'un métalangage synthétique devrait prendre le relais d'une progression grammaticale qui s'appuyait jusque-là en grande partie à des démarches manipulatoires ou à des exercices de conceptualisation. C'est que lorsqu'on aborde l'énoncé long et la phrase complexe, les problèmes se multiplient. Les apprenants doivent alors disposer d'une compétence assez puissante pour affronter cette complexité et pour saisir la structure de l'énoncé dans sa dimension aussi bien communicative que linguistique. Le rôle du professeur est alors de leur expliquer, certes, l'agencement des formes, mais aussi de les guider à comprendre totalement la composition morpho-syntaxique au niveau de la reconnaissance dans l'énoncé, afin qu'ils puissent les produire eux-mêmes en toute connaissance de cause.

M. Bézaiti-Papadaki
Université d'Athènes

BIBLIOGRAPHIE

- Besse, H. & Porquier, R. 1984: *Grammaires et didactique des langues* (Paris: Hatier).
- Charaudeau, P. 1992: *Grammaire du sens et de l'expression* (Paris: Hachette).
- Calliabetso, P. 1989: "Autonomie communicative des apprenants et enseignement / apprentissage de la grammaire". *Le français pour demain. Actes du VIIe Congrès Mondial de la FIPF*.
- Chevalier, J. C. & Blanche - Benveniste, C. & Arrivé, M. & Peytard, J. 1964: *Grammaire Larousse du français contemporain* (Paris: Larousse).
- Cicurel, F. 1985: *Parole sur parole - le métalangage en classe de langue* (Paris: Clé International).
- Confais, J. P. 1997: "Métalangage grammatical et apprentissage des langues". *Les langues modernes* 1, 19-28.
- Corder, S. P. 1980: "Que signifient les erreurs des apprenants". *Langages* 57, 9-15.

- Frauenfelder, U. et alii 1980: "Connaissance en langue étrangère". *Langages* 57, 43-59.
- Greimas, A. J. & Courtès, J. 1979: *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage* (Paris: Hachette).
- Gsecsy, M. 1970: "Grammaire française et enseignement du français aux étrangers". *Langue française* 8, 98-106.
- Harris, Z. S. 1971: *Structures mathématiques du langage* (Paris: Dunod).
- Hjelmslev, L. 1968: *Prolégomènes à une théorie du langage* (Paris: Editions de Minuit).
- Jacobson, R. 1963: *Essais de linguistique générale* (Paris: Editions de Minuit).
- Ladmiral, J. R. 1975: "Linguistique et pédagogie des langues étrangères". *Langages* 39, 5-18.
- Leduc-Adine, J. P. 1975: "De la terminologie grammaticale". *Langue Française* 47, 6-24.
- Maingueneau, D. 1991: *L' énonciation en linguistique française* (Paris: Hachette).
- Weinrich, H. 1989: *Grammaire textuelle du français* (Paris: Didier).

