



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Se former à la grammaire en français langue étrangère. Quelques réflexions

Jan Goes

Université d'Artois, *Grammatica* (EA 4521), France

jan.goes@univ-artois.fr

Reçu le 06-09-2019 / Évalué le 15-10-2019 / Accepté le 31-10-2019

Résumé

Cet article est une réflexion sur la formation de futurs enseignants de français langue étrangère en matière de grammaire française. Nous essayons de développer leur sens critique et leur compétence grammaticale en leur montrant l'évolution de la grammaire, les différentes analyses, et la façon plus ou moins réussie dont la grammaire traditionnelle essaie de dompter son objet d'étude, la langue.

Mots-clés : grammaire française, français langue étrangère, terminologie grammaticale, contextualisation

Reflections on Learning Grammar in French as a Foreign Language Classes

Abstract

This article is a reflection on French grammar training for future teachers of French as a foreign language. We are working to develop their critical senses and their grammatical competences by showing them the evolution of grammar, the different analysis, and the more or less successful ways in which traditional grammar manages its object of study: the language.

Keywords: French grammar, French as a foreign language, grammatical terminology, contextualization

Introduction

La grammaire pourrait être définie comme une description aussi complète que possible de la langue pour en établir les règles du *bon usage* (pour d'autres définitions, voir Flaux, 1993 : 10-13). Il s'agit là d'une grammaire essentiellement normative, comme l'est l'ouvrage éponyme de Grevisse et Goosse. C'est cette dernière que l'on pratique le plus souvent dans le cadre de l'apprentissage du français, langue maternelle ou langue étrangère. Pour Cuq (1996 : 5), « c'est sans doute la dimension prescriptive de la grammaire qui a engendré au cours du temps les réflexions les plus fécondes : la notion de norme, à partir de laquelle se définit

celle d'erreur, la notion de variation, qui amène au contraire à s'interroger sur ce qu'il est légitime d'enseigner, de permettre ou de corriger [...] ». Ce type de grammaire est le support de l'enseignement scolaire et institutionnel.

Dans le cadre du français langue étrangère (désormais FLE), on constate néanmoins qu'il y a beaucoup moins de *grammaires* que de *méthodes*. Les méthodes ont leurs rubriques et activités grammaticales, certes, mais ces dernières ne sont pas vraiment comparables à une *grammaire*. Selon De Salins (2001 : 23-24), c'est « une grammaire édulcorée, parcellaire, au “compte-gouttes”, et qui dicte le plus souvent la progression des apprentissages de la langue [...] » ; elle ajoute que « les auteurs de manuels « comptent a priori sur les interventions explicatives qui auront bien sûr lieu dans la classe de langue ». En d'autres termes, l'enseignant sert de médiateur entre le manuel et l'apprenant.

C'est sans doute là que le bât blesse : en 2016, nous avons fait une enquête auprès de nos étudiants, futurs enseignants de FLE, natifs et non natifs confondus. Pour les natifs, la langue française est *conservatrice* (la norme), elle est *difficile*, comporte de nombreux problèmes d'*orthographe* ; ils évoquent volontiers la *grammaire* française¹. En général, cette dernière réveille de mauvais souvenirs d'école, ce qui ne les empêche d'ailleurs pas de se replonger dans le Bled (Goes, 2015) lorsqu'il s'agit de préparer un cours. Les non natifs, quant à eux, maîtrisent souvent mieux les « règles » traditionnelles, et s'ils évoquent la complexité de la langue française, ils la trouvent *logique* et *précise*. Tous estiment que la langue française est une langue *difficile* et que sa grammaire comporte de nombreuses *exceptions*. Il y a fort à parier qu'ils transmettront ces préjugés à leurs apprenants, qui hésiteront à choisir la langue française comme objet d'études. Nous estimons, quant à nous, que l'on devrait bannir autant que possible les mots d'*exception*, *irrégulier* et *difficile* et qu'il serait souhaitable que les futurs enseignants se forment une compétence d'intervenant / médiateur entre le manuel et l'apprenant.

Pour ce faire, il nous paraît très important de « dédramatiser » l'étude de la grammaire (scolaire) française. Tout d'abord, nous essayons de montrer à nos étudiants qu'elle n'est pas immuable et qu'il s'agit d'une approche de la langue qu'on a développée au fil des siècles. Partant de cela, nous les encourageons à chercher des solutions alternatives aux explications traditionnelles et à adopter un métalangage adéquat en accord ou non avec les traditions locales de leurs apprenants, tâche facilitée par le fait que, d'année en année, le groupe est composé de natifs et de non natifs. De même, nous n'hésitons pas à comparer les langues, ce qui permet d'entrevoir les difficultés des futurs apprenants, car nous ne perdons pas de vue que cette réflexion est destinée à de futurs enseignants en contexte hétéroglotte, non à des apprenants FLE. Dans cet article, nous relèverons quelques éléments importants de cette réflexion.

1. Une grammaire philosophique devenue « orthographique »

La transition entre ce que Chervel (1977) appelle la première grammaire scolaire (philosophique et logique², vers 1800) et la deuxième grammaire scolaire (une grammaire en fonction de l'orthographe grammaticale, vers 1870) constitue notre point de départ pour montrer que la grammaire n'est pas immuable. En effet, étant donné que leurs principes d'accord sont différents, l'adaptation de la grammaire de Port-Royal à l'école entraînera une distinction entre le substantif et l'adjectif³. Ceci aura également un impact sur le statut des verbes *être* et *avoir* et nécessitera l'introduction de la notion d'*attribut*.

Pour les grammairiens de Port-Royal, le verbe *être* était unique, le seul verbe substantif, sous-jacent (*sub-stare*) à tous les verbes. On décomposait donc *Pierre mange* en *Pierre* (sujet) + *est* + *mangeant* (attribut). La première grammaire scolaire adopte ce cadre et insiste sur le fait qu'il ne saurait y avoir de confusion entre l'*attribut* et le *complément* étant donné que *être* « ne peut avoir aucune espèce de complément parce qu'il a par lui-même une signification complète » (Noël et Chapsal, *Nouvelle grammaire française*, 1823, cités par Chervel, 1977 : 125). Or, tout comme le complément d'objet direct, l'*attribut* répond à la question *qui, quoi* ? Un certain désarroi s'installe dans les grammaires du XIX^e siècle autour de la question de *être* et de l'*attribut/complément* :

Le verbe être n'ayant pas de complément direct, on appelle attribut le mot qui paraît en être le complément direct (Saint-Germain, *Principes élémentaires de grammaire et d'analyse grammaticale*, 1862 ; cité par Chervel, 1977 : 193).

En fait, deux problèmes se posent : non seulement, le verbe *être* ne peut avoir de complément, mais ce « complément » s'accorde avec le sujet, ce qui rend l'explication de l'accord du participe avec *avoir* très difficile (*Jeanne est ayant *mangée la pomme* ?). On proposera donc l'introduction de la fonction de *complément d'objet direct* pour expliquer les règles avec *avoir*, et la notion d'*attribut* pour expliquer la règle avec *être*. Fait marquant : les instituteurs refusent cette réforme et demandent la suppression du terme *attribut* :

[...] *cet hiver des instituteurs réunis en conférence pédagogique ont demandé que fût supprimé le terme attribut, déclarant qu'il était bien plus simple de dire que dans : je suis malade, malade est le complément direct du verbe je suis. Quoi de plus simple en effet ? Phrase à analyser : j'écris une lettre ; posons la question quoi : j'écris quoi ? une lettre ; lettre est complément direct de j'écris. Autre phrase : je suis malade ; posons encore la question quoi : je suis quoi ? malade. Malade est complément direct de je suis. Nous n'avons pas su si quelqu'un s'est trouvé pour inviter les partisans de cette merveilleuse simplification à observer, si*

peu que ce fût, ces deux courtes phrases : ce garçon est grand et fort, cette fillette est grande et forte, et à se demander pourquoi les adjectifs sont masculins dans un cas, féminins dans l'autre : ils auraient remarqué, n'en doutons pas, que grand et fort sont masculins parce qu'ils se rapportent à garçon, grande et forte féminins parce qu'ils se rapportent à fillette, et ils en auraient conclu que l'attribut, qui exprime les qualités d'une personne ou d'une chose, n'est certainement pas un complément du verbe (Lanusse, Yvon, 1929 : 30).

Cette remarque montre que la *grammaire de l'accord* a pris le dessus sur la grammaire philosophico-logique. Afin de mieux expliquer l'accord (adjectifs attributs, participes avec *avoir* et *être*), un binôme *être-avoir* remplace le verbe substantif *être*. Or, on « découvre » très vite que d'autres « compléments » s'accordent avec le sujet, notamment ceux de *paraître*, *sembler* [...]. Il faudra bien les appeler *attributs*, et certains grammairiens s'efforceront de distinguer *être* (*copule vide* selon Martinet (1979 : 85⁴) des autres verbes copules (*copules pleines* (Martinet, *id.*) ou *verbes d'état* (Riegel *e.a.*, 2009 : 422))⁵. Le terme *verbe attributif* serait peut-être le plus adéquat, car il permet d'introduire les verbes *occasionnellement attributifs* (Elle est partie *furieuse*), ayant un *attribut périphérique* (non obligatoire). La série ne s'arrête pas là : que faire de *Il rend sa mère heureuse* ? Un complément adjectival, obligatoire, qui s'accorde avec l'objet... Nos étudiants répondent rapidement qu'il doit s'agir d'un attribut *de l'objet* (obligatoire), et l'on se rend compte qu'il existe une série parallèle d'attributs de l'objet : le sens de *rendre* change lorsqu'il n'a pas d'attribut⁶, celui de *croire* un peu moins (Il la *croit heureuse*), celui d'*accepter* pas du tout (Il a accepté le paquet ouvert ; *attribut périphérique de l'objet*. Bref, la grammaire traditionnelle a su se débrouiller et créer un parallélisme plutôt élégant entre les structures à attribut du sujet et de l'objet :

Attributs du sujet	Attributs de l'objet
Il est beau, elle est belle.	Il la <i>rend</i> heureuse.
Elle <i>paraît</i> fatiguée, elle semble insouciant.	Elle le <i>trouve</i> beau.
Elle <i>est partie</i> (furieuse), elle est morte (seule).	Il <i>boit</i> sa soupe (chaude).

Que l'on se rassure : l'essentiel ne réside pas dans cette histoire - très abrégée - de la fonction attribut, mais bien dans la prise de conscience par les étudiants que la grammaire ne s'est pas faite en un jour, mais au fil du temps et qu'elle continuera d'évoluer. En même temps, on constate que l'introduction d'une nouvelle fonction (attribut) peut entraîner un « effet domino » (création de l'*attribut périphérique*, de l'*attribut de l'objet*) en fonction du seul critère de l'accord.

Il en va de même lorsqu'on décide d'adopter la notion de *déterminant* : cela implique que les *adjectifs démonstratifs, possessifs* (etc.) changent de catégorie. L'introduction du *groupe déterminant* (*Les trois mousquetaires* ; Riegel *e.a.*, 2009 : 281) permet d'éviter le double statut de *trois* (adjectif numéral dans *les trois mousquetaires*, déterminant dans *trois mousquetaires*), tandis que le *déterminant composé* permet d'expliquer le choix de l'accord (Un groupe de soldats *marchait* (accord avec *groupe*), ou *marchaient* (*soldats*)).

L'important réside donc dans la réflexion sur les choix que l'on pourrait faire en tant qu'enseignant⁷, réflexion que nous menons ensemble avec le groupe, car, ils ont le *choix*. Une intervention, une médiation s'impose, certes, mais à condition d'être conscient que la grammaire forme un tout relativement bien construit⁸ dont il convient d'avoir une vision globale afin d'éviter des incohérences lorsqu'on décide d'y apporter des « retouches ». En même temps, on se rend compte que nous avons affaire à une grammaire de l'accord⁹, de l'orthographe grammaticale. Jusqu'ici, nous avons évité le débat sur l'accord du participe¹⁰ ; nous l'aborderons brièvement ci-dessous.

2. Une terminologie, oui, mais laquelle ?

Comme nous l'avons signalé (note 7), nous insistons sur le fait que les discussions que nous menons s'adressent à de futurs enseignants et non à des étudiants FLE, qui souhaitent avant tout communiquer efficacement. L'analyse de la proposition convient mieux à un public FLM, « qui comprend déjà », étant donné que pour un non-natif qui ne comprendrait pas le verbe *pétrir*, les syntagmes *la pâte* et *la nuit*, dans *Le boulanger pétrit la pâte* et *Le boulanger pétrit la nuit* pourraient avoir exactement la même fonction. Or, la règle d'accord du participe passé conjugué avec *avoir* demande bien aux apprenants, qu'ils soient FLM ou FLE, de chercher le complément d'objet direct. Qu'on le veuille ou non, une analyse s'impose, à moins que l'on ne tente d'appliquer les propositions de Wilmet (2009) : ce dernier considère le participe comme un adjectif qui s'accorde avec son support, support qu'il faut chercher dans la proposition¹¹. L'accord ne se fera pas si le verbe est *avoir* et si le support suit le participe, et lorsque le support suit le participe d'un verbe pronominal (Pierre et Marie se sont serré *la main*).

Le mot *support* étant très transparent, Wilmet évite ainsi un métalangage trop lourd, mais, un peu plus loin, il ne peut éviter de déclarer que le support « se reconnaît¹² parfois sujet, parfois C.O.D » (2009 : 12). On peut donc partir du point de vue que tôt ou tard, un métalangage, fût-il allégé, sera utilisé en cours de FLE. Pour ce qui concerne le C.O.D, on aura à choisir entre l'opposition C.O.D. vs

C.O.I ; *objet vs objet second*, voire *second actant* et *tiers actant*. Après discussion, les futurs enseignants ont unanimement opté pour la transparence des termes *direct* (sans préposition), et *indirect* (avec préposition). Dans d'autres analyses et discussions, ils ont également préféré *coordination* et *subordination* à *parataxe* et *hypotaxe* (les deux premiers mots appartenant au vocabulaire courant) ; pour les mêmes raisons, ils ont préféré *radical* à *base* et *terminaisons* à *désinences* dans le cadre de la conjugaison verbale (cf. aussi *infra*).

Contre l'avis de l'auteur de cet article, beaucoup préfèrent également les termes d'*adjectif* démonstratif, possessif, numéral au terme *déterminant*¹³. Le maintien de cette terminologie traditionnelle s'explique non seulement par le fait que beaucoup de manuels de FLE édités en France l'ont gardée, mais aussi par le fait qu'elle se retrouve dans d'autres traditions grammaticales : *adjetivo posesivo* (espagnol) *adjectiv posesiv* (roumain). Dans la tradition roumaine, on rencontre le terme *adjectiv pronominal*, terme que l'on retrouve chez l'Abbé Girard (XVIII^e siècle), mais aussi dans la grammaire de Béchade (1994). S'il n'était pas si désuet en français, il permettrait de faire le lien entre *mon* (adjectif pronominal) et *le mien* (pronom). Une grammaire tchèque (Taišlová, 2002, citée par Kolářiková, 2015 : 53) adopte quant à elle le terme de *pronom*, conformément à la tradition tchèque. En d'autres termes, les futurs enseignants non francophones disposent d'une culture métalinguistique préalable qui peut constituer une aide précieuse à la formation des francophones. Tous pourraient acquérir ainsi une plus grande adaptabilité aux cultures grammaticales locales.

Il n'y a pas que le métalangage qui peut être différent : les descriptions mêmes de la langue cible peuvent être « en osmose avec la culture métalinguistique des apprenants » (Beacco, 1997 : 135). La présence d'enseignants déjà actifs dans d'autres pays au sein du groupe (principalement des étudiants à distance) nous permet parfois d'analyser des descriptions « locales » du français, par exemple cette description du substantif dans une grammaire tchèque (Arcia, 2014 : 11) :

<p><i>Franština ma jen čtyři pady, přitom 4. p. se rovna 1. p., 2. p. se tvoří předložkou de, 3. p. předložkou a</i> (le français n'a que quatre cas, a savoir le quatrième, qui équivaut au premier, le second, qui utilise la préposition <i>de</i>, le troisième, qui utilise la préposition <i>a</i>) :</p>				
1. p.	voici le livre	l'ouvrier	la maison	l'usine
2. p.	je parle du livre	de l'ouvrier	de la maison	de l'usine
3. p.	je pense au livre	à l'ouvrier	à la maison	à l'usine
4. p.	je cherche le livre	l'ouvrier	la maison	l'usine

<p><i>Franština ma jen čtyři pady, přitom 4. p. se rovná 1. p., 2. p. se tvoří předložkou de, 3. p. předložkou a</i> (le français n'a que quatre cas, a savoir le quatrième, qui équivaut au premier, le second, qui utilise la préposition <i>de</i>, le troisième, qui utilise la préposition <i>a</i>) :</p>				
1. p.	voici les livres	les ouvriers	les maisons	les usines
2. p.	je parle des livres	des ouvriers	des maisons	des usines
3. p.	je pense aux livres	aux ouvriers	aux maisons	aux usines
4. p.	je cherche les livres	les ouvriers	les maisons	les usines

Hamplova, Vagenknechtova, Dubský, Střížova, *Cvičebnice jazyka francouzského*, 1951, Statní nakladatelství učebnic v druhém vydání, p. 20. [*Cahier d'exercices de langue française*, 1951, Editions nationales de manuels scolaires, deuxième édition].

Cette *contextualisation*¹⁴ de la grammaire nous paraît une piste de réflexion particulièrement intéressante ; nous l'appliquons entre autres lorsque nous abordons le verbe et la présentation des conjugaisons.

3. La présentation du verbe : « chasse aux exceptions » et contextualisation

Dans le cadre de la conjugaison française, on peut réfléchir sur la terminologie (voir le paragraphe précédent), sur les règles de formation des modes et des temps, sur les effectifs, les groupes et sous-groupes de verbes, ou encore sur les modèles de conjugaison et leur présentation. Trannoy (2016) signale d'ailleurs une certaine obsession des apprenants, non seulement par rapport à la grammaire française, mais surtout par rapport à la conjugaison¹⁵ des verbes¹⁶. Les (futurs) professeurs natifs, quant à eux, peinent parfois à prendre une certaine distance par rapport à leur langue maternelle¹⁷. Une réflexion sur la présentation du verbe, à l'oral et à l'écrit pourrait donc être utile.

L'impression de difficulté est renforcée par les auteurs des grammaires grand public : *L'art de conjuguer* (Bescherelle) donne dans l'inflation des chiffres et est passé de 8000 verbes (1974) à 12000 verbes (1990) à conjuguer, répartis en 88 tableaux-types de conjugaison, ce qui donne évidemment l'impression d'une grande complexité. Or, ceci n'est possible qu'en qualifiant d'irréguliers des verbes qui ne le sont pas, comme le fait Monnerie (1987) pour *acheter*, *appeler*, *bouger*, *avancer*. Ces verbes ne sont pas des *exceptions*, au contraire, ils se conforment à des règles orthographiques générales, notamment la fermeture de la syllabe par

une consonne double pour signaler le e-ouvert (j'*appelle*) ; g+e (nous *bougeons*) pour le son « j » devant O, ainsi que la cédille (nous *avançons*). On oublie souvent de dire par contre que la prononciation [ə] et non [ā] de la troisième personne est particulière au sous-système verbal (Catach, 1980).

Combien de groupes de verbes pourrait-on distinguer ? Il n'y a aucune unanimité. On peut, en s'inspirant des grammaires scolaires françaises, classer les verbes en se fondant sur leur infinitif : *-er*, *-ir* (*-issons*) et les autres (*vêtir*, *recevoir*, *rendre*). Pour Séguin (1992), il y aurait plutôt une classe de verbes dont l'infinitif est en [e], transcrit graphiquement en *-er*, et une classe de verbes dont l'infinitif comporte un [R] phonique et qui est représenté par un des trois allomorphes [iR], [R], [waR] transcrits graphiquement, *-ir*, *-re*, *-oir*. Ceci revient en principe à établir deux conjugaisons, dont la deuxième comporte trois subdivisions. On pourrait considérer ceci comme un compromis entre la classification à la française et le classement « à la belge », où l'on distingue tout simplement quatre groupes (De Spiegeleer et Weekers, 1976). À l'appui de la proposition de Séguin, il y a le fait que le français actuel se présente comme une langue dont la conjugaison compte deux grands groupes de verbes : ceux dont la forme infinitive est en *-er*, et dont le système flexionnel est régulier, prévisible, tandis que les verbes dont la forme infinitive n'est pas en *-er* présentent des conjugaisons moins prévisibles. Moins prévisibles, certes, mais il nous paraît inutile de les qualifier d'*irrégulières* comme le fait Monnerie (1987) pour les verbes en *-oir* et *-re*. Sa grammaire en arrive ainsi à environ six-cents verbes irréguliers ; de quoi faire paniquer les apprenants !

Certaines grammaires d'apprenants, choisissent d'abandonner la classification par terminaisons, pour ne tenir compte que des différences de thèmes (radicaux, bases) à l'oral. À notre avis une approche exclusivement orale du verbe rend la conjugaison moins transparente, étant donné que l'on devrait distinguer les verbes à sept bases - première conjugaison : *être* ; la deuxième conjugaison et la troisième conjugaison : les verbes à six ou cinq bases (*faire*, *aller*, *pouvoir*, *vouloir*, *avoir*) ; la quatrième conjugaison : les verbes à quatre bases : *savoir*, *tenir*, *prendre*, *apprendre*, *valoir*, *comprendre* ; la cinquième conjugaison : les verbes à trois bases (*devoir*, *recevoir*, *connaître*, *plaindre*, *envoyer*, *s'asseoir* etc.) ; sixième conjugaison : les verbes à deux bases (deuxième conjugaison actuelle) ; septième conjugaison : verbes à une base (première conjugaison actuelle, mais aussi *ouvrir*, *exclure*) (d'après Catach, 1980). Ce type de classification est partiellement observé par la *Grammaire des premiers temps* (Abry, Chalaron, 2014, volume 1), qui distingue trois conjugaisons (à une, deux ou trois bases), en comptant seulement les bases de l'indicatif présent.

Comme d'habitude, nous avons soumis ces classifications à nos étudiants (en présentiel et à distance). L'écrasante majorité préfère le classement selon les terminaisons, en trois classes (*à la française*), à l'exception des Belges ; peu appliqueraient la classification d'après la *variation des bases*, car elle ne permet pas de systématiser la formation des modes et temps de façon didactique (*ouvrir* et *parler* se trouvant ainsi dans la classe des verbes à une base...).

Fait étonnant : les opinions varient aussi pour ce qui concerne la décomposition / formation des modes et de temps ! Ainsi, le verbe *craindre* est-il le plus souvent décomposé en *craind-* (radical) et *-re* (désinence), mais certains parlent de verbes en *-dre* (c'est le cas des enseignants de FLE en Belgique ; mais aussi celui de Josée Kay-Fayat (2007 : 30) dans *La conjugaison pas à pas*). De même, pour les verbes en *-ir, -issons* : Grevisse et Goosse (1993) décomposent : *fin-is, fin-iss-ent* (un seul radical, un seul thème), mais cela a pour désavantage de dissocier les terminaisons de ces verbes de celles de beaucoup d'autres : *-is, -is, -it (-issons)* par rapport à *-s, -s, -t*. Décomposer en *fini-s, fini-s, fini-t, finiss-ons* permet donc d'harmoniser le plus de terminaisons possibles. Or, au pluriel, le *Bescherelle* propose un affixe *-SS-* intercalaire : *fini-ss-ons*. Soucieux de la régularité des terminaisons, le *Bescherelle* de 1997 considère *ai, ou i* comme des affixes de l'imparfait et du subjonctif (*ils parl-ai-ent, que nous travaill-i-ons*) contrairement au *Bescherelle* de 1990, qui préfère parler de terminaisons *-ions* et *-aient...*

La formation du futur simple peut être envisagée de plusieurs façons, elle aussi : la règle la plus courante étant *infinitif plus terminaison*. Cela provoque néanmoins des irrégularités, bien connues : *céder* donne *je céderai*, forme non alignée sur la prononciation, tandis que pour *employer*, il faut changer la graphie (**j'emploierai*). Une règle de formation plus adéquate serait de former le futur (et le conditionnel) sur le présent singulier, conformément au système oral de la langue : *je parle-rai, j'emploie-rai, je lève-rai, je cède-rai*. (Bérard, Lavenne, 1991) ; cette règle devrait s'imposer si l'accent grave devient obligatoire (réforme de 1990, entrée en vigueur en 2016). Fidèle à son option de base unique, le *Bescherelle* (1997) préfère *je parl-er-ai, je fini-r-ai*. Pour ce qui concerne le passé simple, seule une grammaire roumaine exploite la petite astuce de former un grand nombre de formes du passé simple à partir du participe passé : *fini > je finis, nous finîmes ; reçu > je reçus, nous reçûmes* (Cosăceanu, Slăvescu, 2006).

Et si on conjugait différemment ? La présentation des personnes pourrait être changée aussi, dans la mesure où une succession du type *je-tu-il ; ils-nous-vous*, proposée par Martinet (1979) (*je parle, tu parles, il parle ; ils parlent, nous parlons, vous parlez*), voire une succession *il-tu-je ; ils-vous-nous* (*il parle, tu parles, je parle ; ils parlent, vous parlez, nous parlons*)¹⁸ permet une présentation basée sur

la base des flexions orales des verbes, opposant désinence zéro (désinences muettes par rapport à l'écrit) et désinences prononcées. Interrogés, les futurs enseignants ont ajouté quelques propositions : un seul souhaiterait que l'on *arabise* davantage (cf. note 18) pour conjuguer à la maghrébine (j'étudie / nous étudions ; tu étudies / vous étudiez...), mais cela ne permettrait plus de regrouper les homophones ; un professeur chinois préfère l'ordre inversé et suggère d'écrire les verbes d'abord en alphabet phonétique. Le débat avec nos étudiants n'est pas clos !

4. Et la linguistique ?

Depuis le relatif échec des méthodes structuro-globales, l'apport de la linguistique à la didactique des langues s'est considérablement réduit. Or, comme nous l'avons écrit, nous comparons les langues, nous discutons sur le métalangage, et sur l'analyse des formes. La linguistique est donc présente comme science auxiliaire, en arrière-plan. Elle permet de considérer souplement certaines réponses (*être-grand* pourrait être considéré comme un verbe, car les adjectifs se conjuguent en vietnamien ; une lecture partitive dans *je mange des cornichons* n'est pas à exclure, même si le partitif ne connaît pas le pluriel) ; la sociolinguistique nous fait discuter sur la féminisation des noms de métier (très normatifs, les non natifs n'apprécient pas toujours) ou sourire à l'idée que les aborigènes d'Australie classent *les femmes* avec *le feu* et *les choses dangereuses* (Lakoff, 1990), ou qu'une hypothèse sur le genre affirme que les choses petites devraient être féminines (*un fauteuil, une chaise ; un camion, une voiture*). Plus sérieusement, l'hypothèse de Benveniste (1966), qui stipule qu'il y a deux systèmes temporels en français selon le type de texte (imparfait-passé simple pour le *récit* ; imparfait passé-composé pour le *commentaire*) permet d'unifier les descriptions fragmentaires des manuels concernant l'emploi de ces temps. Comme nous l'avons signalé, la notion de *déterminant*, apport de la linguistique, ne trouve pas toujours grâce aux yeux des futurs enseignants.

La linguistique cognitive peut servir d'appui pour expliquer les prépositions (une chaise se trouve *sous* la table, même si son *dossier* est visible, ceci parce que le *siège* - partie essentielle - ne l'est pas). C'est assez léger, mais cela fonctionne, et permet de réconcilier certains avec la linguistique, et la grammaire.

Conclusions : de l'analyse à l'enseignement...

Décrite ainsi, la formation semble éminemment théorique. Or, cet article ne reflète qu'une partie des discussions, et, faute de place, nous n'avons que très partiellement signalé les astuces et solutions pratiques que nous apportons nous

étudiants professeurs¹⁹ ou futurs professeurs. L'une des consignes de la formation consiste d'ailleurs à chercher des documents authentiques exploitables, et *nouveaux* - non pas l'éternel *Si j'étais président...*, pour l'hypothèse. Il est vrai néanmoins que nous insistons sur la réflexion, sur l'ouverture/contextualisation et sur l'éclectisme (les « anciennes » solutions n'étant pas nécessairement à rejeter).

Les résultats de la formation sont néanmoins un peu mitigés : en fin d'année, une préparation de cours à partir d'un document authentique exploitable en grammaire est demandée, et, si certains s'essaient à une certaine créativité grammaticale, d'autres choisissent de se replier sur leurs souvenirs de collège (le Bled, leur ancienne grammaire scolaire). De ce point de vue, et malgré les discussions animées et enrichissantes pendant l'année, le formateur que nous sommes reste un peu sur sa faim (Goes, 2015).

Bibliographie

- Abry, D., Chalaron, M.-L. 2014. *La grammaire des premiers temps*. A1-A2. Grenoble : P.U.G.
- Arcia, I. 2014. *L'enseignement du français en République tchèque*. Rapport de stage non publié. Arras : Université d'Artois.
- Arnould, A., Lancelot, C. 1676 (1966). *Grammaire générale et raisonnée ou la grammaire de Port-Royal*. Éd. Brekle. Stuttgart : Frommann Verlag.
- Beacco, J.-C. 1997. « Grammaires excentriques et cultures métalinguistiques ». LINX, n° 36, *Métadiscours... Langues. Actes du colloque international du Groupe Recherche Jan Comenius en Linguistique et Didactique des langues* (2-3 octobre 1996), p. 131-137.
- Béchade, H. 1994. *Grammaire Française*. Paris : P.U.F.
- Benveniste, É. 1966. « Les relations de temps dans le verbe français », *Problèmes de linguistique générale*, 1. Paris : Gallimard.
- Bérard, É., Lavenne, C. 1991. *Grammaire utile du français*. Paris : Hatier Didier.
- Bescherelle, 1974. *L'art de conjuguer 8000 verbes*. Paris : Hachette.
- Bescherelle, 1991. *L'art de conjuguer 12000 verbes*. Paris : Hachette.
- Bescherelle, 1997. *L'art de conjuguer*. Paris : Hachette.
- Bruley, C., Fouillet, R., Stratilaki, S., Weber, C. 2014. *Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés*. In : Aguilar Rio, J., Bruder mann, C., Leclère, M. (dir.). *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*, p. 10-23. [En ligne] : <https://halsh.archives-ouvertes.fr/halshs-01099170> [consulté le 5 septembre 2019].
- Catach, N. 1980. *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Cosăceanu, A., Slăvescu, M. 2006. *Gramatica limbii franceze*. București : Gramar.
- Cuq, J.-P. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en Français Langue Étrangère*. Paris : Didier-Hatier, coll. « Didactique du français ».
- Chervel, A. 1977. *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot, 1977. *Petite Bibliothèque Payot* n° 394.
- De Salins, G.-D. 2001. « Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère ». *Langue Française*, n° 131, p. 23-37.
- De Spiegeleer, J., Weekers, H. 1976. *Grammaire à la carte*. Antwerpen : Plantyn.
- Flaux, N. 1993. *La Grammaire*. Paris : P.U.F., coll. « Que sais-je » n° 788.
- Germain, C., Séguin, H. 1998 (1995). *Le point sur la grammaire*. Paris : Clé International.

- Goes, J. 2015. « Comment sortir du Bled ? De la difficulté des natifs et des non natifs à se distancier de la tradition grammaticale ». In : Goes, J. et SFAR, I. (coord.). *La grammaire en FLE/FLS. Quels savoirs pour quels enseignements ? Le Français dans le monde, Recherches et Applications* n° 57, p. 59-72.
- Goes, J. 2016. « Attitudes et choix par rapport au français : témoignages, réflexions et perspectives ». In : Defays, J.-M. et Geron, G. (coord.). *Le langage et l'homme, 2016-1. Représentations du français, et motivations des allophones à l'apprendre et à l'enseigner*, p. 151-164.
- Grevisse, M., Goosse, A. 1993. *Le Bon Usage*, 13^e édition. Paris, Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Kay-Fayat, J. 2007. *La conjugaison pas à pas*. Paris : Ellipses.
- Kolářiková, D. 2015. « Faut-il une terminologie unique pour enseigner le français ? ». In : Goes, J. et Sfar I., (coord.). *La grammaire en FLE/FLS. Quels savoirs pour quels enseignements ? Le Français dans le monde, Recherches et Applications* n° 57, p. 47-58.
- Lakoff, G. 1990. *Women, fire and Dangerous Things, What categories reveal about the mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lanusse, J.M.M., Yvon, H. 1923. *La nomenclature grammaticale* de 1910. Paris : Belin.
- Martinet, A. 1979. *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : CRÉDIF/DIDIER.
- Monnerie, A. 1987. *Le français au présent, Grammaire*. Paris : Didier/Hatier.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 2009. *Grammaire méthodique du français* (septième édition). Paris : P.U.F.
- Séguin, H. 1992. « Implications terminologiques d'une nouvelle taxinomie de la morphologie verbale en français : les verbes en deux groupes, quatre classes ». *ABLA Papers* (Association belge de linguistique appliquée) n° 13, p. 107-116.
- Trannoy, F. 2016. *Les représentations de la langue française chez des adultes dits « illettrés »*, thèse de doctorat inédite. Amiens : Université de Picardie.
- Wilmet, M. 2009. « L'accord du participe passé. Projet de réforme ». In : Conseil international de la langue française, *Penser l'orthographe de demain*. Paris : CILF, p. 9-34.

Notes

1. Il s'agit de réponses à la question : « notez cinq mots qui vous viennent à l'esprit lorsqu'on évoque la langue française ». Il va de soi que d'autres stéréotypes sont mentionnés aussi : *belle, élégante, langue de l'amour, de culture, etc.*
2. Le terme d'*analyse logique* renvoie encore à cette tradition, ainsi que les termes de *concessive, but* etc.
3. La grammaire de Port-Royal les appelait *NOM substantif* et *NOM adjectif*.
4. La *Grammaire fonctionnelle du français* est une grammaire pour les enseignants en FLM et FLE, le CRÉDIF [Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français] se donnant « pour mission d'informer largement les enseignants des possibilités offertes, en matière d'application, par les différents courants de recherche contemporains dans les domaines des sciences de la communication et du langage » (Jacques Cortès, Préface, 1979 : V).
5. Cette distinction est parfaitement compréhensible par les arabophones qui connaissent *kāna wa aḥawātihā* (être et ses sœurs) dans leur terminologie traditionnelle.
6. *Il rend sa mère* : il n'est pas content, il en veut une autre ? Il l'a mangée ? (*rendre* est un euphémisme belge pour *vomir*).
7. Nous insistons auprès de nos futurs enseignants sur le fait que les apprenants de FLE souhaitent communiquer et ne se soucient que très peu de la théorie. Or, comme le disait si bien Jean-Pierre Cuq (1996 : 4-5) : « qu'elle entre par la grande porte ou qu'on la sorte par la fenêtre, la grammaire rode qu'on le veuille ou non autour de la classe de langue ».
8. Nous constatons souvent, ensemble avec les étudiants, que la langue ne se laisse pas apprivoiser, et que les difficultés commencent dès que l'on quitte le giron rassurant des phrases canoniques.

9. Même s'il y a une nuance de sens très ténue, ce n'est que l'accord ou son absence qui a fait que l'on considère que *il part joyeux* est une construction à attribut du sujet, et *il part joyeusement* une proposition avec un complément adverbial de manière. La notion d'incidence (au sujet, au verbe) permet de l'expliquer, éventuellement, mais cela alourdit le métalangage (cf. paragraphe 3).

10. Thème qui cadrerait également dans ce paragraphe : pour Germain et Séguin (1998), l'accord du participe passé avec *avoir* et dans les verbes pronominaux est un exemple qui atteste du caractère à la fois relatif et évolutif de la grammaire française. Chervel (1977) signale qu'encore au XVIII^e siècle, on était plutôt d'avis qu'il fallait laisser le choix aux élèves.

11. Cette règle regroupe : une pomme *partagée*, la pomme sera *partagée*, la pomme que Pierre et Marie ont *partagée*, la pomme qui s'est *partagée*, la pomme que Pierre et Marie se sont *partagée*. (Exemples de Wilmet)

12. Wilmet applique la réforme de l'orthographe.

13. Ce qui ne correspond néanmoins pas à la terminologie grammaticale officielle française.

14. Par *contextualisations*, l'on entend « des formes de variations ou d'écarts du discours grammatical par rapport aux descriptions de référence du français. Ils sont le fait d'enseignants partageant la langue source des utilisateurs, en supposant que les explications, commentaires ou représentations graphiques reposent sur l'expertise que les enseignants se sont construite ». (Bruley, e.a., 2014 : 10). Ces enseignants ayant été eux-mêmes des apprenants, on peut supposer que ces variations sont adaptées aux intuitions épilinguistiques et aux représentations métalinguistiques des apprenants.

15. Il n'est pas inutile de signaler que la définition scolaire du verbe comme « un mot qui se conjugue » (Grevisse et Goosse, 1993 : 1118), remonte aux grammairiens d'Alexandrie (II^e siècle avant Jésus-Christ !). Cette définition est d'ailleurs très réductrice pour des étudiants qui parlent une langue sans phénomènes morphologiques marqués, comme le chinois.

16. « Je comprends », dit Pujé, étudiante de Mongolie, « mais mon problème grammaire et conjugaison » (Trannoy, 2016 : 220).

17. Ainsi, à notre question de savoir comment on forme le futur simple, une étudiante française a répondu : « je ne sais pas, je l'ai toujours fait ».

18. La conjugaison des verbes en arabe fonctionne ainsi.

19. Certains, surtout nos étudiants à distance, sont titulaires d'une maîtrise FLE et sont déjà en activité. Ils constituent une partie du public du Master 2.