



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Grammaire du français langue étrangère aux niveaux avancés : l'exemple des chaînes de référence

Jean-Christophe Pellat

LiLPa – Université de Strasbourg, France

pellat@unistra.fr

Reçu le 29-06-2019 / Évalué le 20-08-2019 / Accepté le 15-09-2019

Résumé

Les orientations d'une grammaire du français aux niveaux avancés (B2-C) sont déterminées, pour les étudiants, par les contraintes des littéracies universitaires. Deux référentiels sont disponibles : celui de J.-C. Beacco (dir., 2004) pour le niveau B2 et celui de P. Riba (2016) pour les niveaux C1/C2 qui détaillent les notions d'une grammaire au sens large (phrase, texte et discours). Dans la lecture et la production d'écrits, les reprises nominales et pronominales assurent la cohésion du texte. Les tâtonnements observés dans les textes des étudiants révèlent leurs difficultés et leurs stratégies, parfois similaires chez les endophones et les allophones. Le travail sur les chaînes de référence est illustré par l'analyse de l'incipit de *L'Éducation sentimentale* de Flaubert.

Mots-clés : grammaire, niveaux avancés, littéracies universitaires, reprises, chaînes de référence

Grammar in Advanced French as a Foreign Language Classes: the example of referential chains

Abstract

The orientations of a French grammar book at advanced levels (B2-C) are determined, for the students, by the constraints of university literacies. Two reference texts are available: one by J.-C. Beacco (dir., 2004) for the B2 level and the other by P. Riba (2016) for the C1 / C2 levels. These texts detail the notions of a wide grammar (sentence, text and discourse). In reading and producing writings, nominal and pronominal repetitions ensure the cohesion of the text. The trial and error observed in the students' writings reveal their difficulties and their strategies, sometimes similar among endophones and allophones. The work on the referential chains is illustrated by the analysis of the incipit of Flaubert's *L'Éducation sentimentale*.

Keywords: grammar, advanced levels, university literacy, repetitions, referential chain

Quelle grammaire apprendre - enseigner aux niveaux avancés (CECRL : B2-C) ? Pour répondre à cette question, il faut définir les orientations de cette grammaire en fonction des finalités qui lui sont assignées. Le CECRL définit la « compétence grammaticale » comme « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées » selon les « principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) » (CECRL, 2001 : 89). La liste des notions qui suit cette définition fait la part belle à la grammaire de phrase (classes, structures, etc.), complétée par des éléments de morphologie lexicale et grammaticale. Et l'« échelle pour illustrer la correction grammaticale » donne une vision normative de cette compétence, limitée à la maîtrise d'un français standard (CECRL : 90). Au niveau C1, l'apprenant « peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale, les erreurs sont rares et difficiles à repérer » (*ibid.*).

Depuis plus de 20 ans, l'apprentissage de la grammaire en France (FLM) n'est plus présenté comme une fin en soi, mais mis en relation avec d'autres domaines du français :

La grammaire est au service des compétences de lecture et d'écriture nécessaires pour s'approprier le sens des textes et mener des analyses littéraires étayées. Ces compétences sont également mobilisées en rédaction. (Cycle 4 (5^e-3^e), BO du 26-7-2018).

Au collège, la grammaire est reliée à l'étude de textes littéraires et à la production d'écrits. À l'université, l'enseignement de la grammaire avancée en FLE s'adresse principalement à des étudiants étrangers, qui font leurs études universitaires en France ou dans leur pays. Pour réussir ces études, les étudiants doivent maîtriser les exercices universitaires, dans lesquels la langue est centrale (Beillet, Lang, 2017). La grammaire se met donc au service de cet apprentissage complexe, dans le cadre des *littéracies universitaires*.

Le terme de littéracie, apparu en France à la fin des années 1980, s'est répandu dans les différents lieux d'enseignement / apprentissage, dans la formation des adultes puis dans la scolarité initiale. À l'université, « quelles que soient les disciplines, la place toujours plus importante prise par l'écriture académique modifie profondément le rapport de la grammaire à la didactique de l'écrit, en français comme dans les autres langues » (Meyer, Pellat, 2017 : 2). Si le retour de la grammaire en FLE est acquis, depuis les années 1980, dans la perspective de la compétence de communication (Besse, Porquier, 1984 ; Cuq, 1996 ; Vigner, 2004 ; Veronique, 2009 ; Goes, 2015), sa place est actuellement réévaluée et redéfinie dans la perspective des littéracies universitaires (Pollet (dir.), 2012). Écrire

dans l'enseignement supérieur (titre du livre de Fr. Boch et C. Frier (dir.), 2015) demande la maîtrise des écrits académiques au début du cursus (Garnier et Savage, 2011) puis des écrits de recherche (mémoires, thèses, etc.). Les orientations et les contenus de l'enseignement grammatical sont déterminés par cet impératif.

Après avoir examiné les contenus de la grammaire du FLE aux niveaux avancés, nous présenterons les enjeux didactiques d'une notion centrale en grammaire de texte, les reprises nominales et pronominales.

1. Quelle grammaire aux niveaux avancés ?

Quand on met l'accent sur les littéracies universitaires, on rééquilibre la place de l'oral et de l'écrit dans l'apprentissage de la langue. Et si l'oral garde une place importante, l'écrit devient une priorité aux niveaux avancés, où les étudiants doivent rédiger des textes complexes. Autrement dit, les étudiants se situant à un niveau avancé (B2, C1, C2) font un saut qualitatif par rapport aux niveaux débutants. La difficulté à élaborer des ouvrages adaptés à ce niveau s'observe dans le domaine de l'édition de méthodes ou de manuels. Autant l'offre est pléthorique aux niveaux A1, A2 et B1, autant elle est réduite aux niveaux avancés. Car l'élaboration d'une grammaire y est plus complexe. Pour l'adapter aux besoins de l'étudiant, dans le cadre des littéracies universitaires, on doit construire une grammaire au sens large, répondant à deux exigences complémentaires : assurer la maîtrise des notions les plus complexes en grammaire de phrase (temps verbaux de l'écrit, subordination, etc.) et disposer d'outils pour rédiger un texte cohérent et structuré, grâce à la grammaire du texte et du discours (*infra* : Riba, 2016). Les apprenants rencontrent certains types de textes privilégiés, argumentatifs notamment, dans lesquels ils doivent mettre en œuvre des stratégies discursives appropriées, à commencer par le traitement de la polyphonie. Diverses études ont montré la difficulté des étudiants à intégrer le discours d'autrui dans leur propre discours (*Lidil* 41, 2010 ; Rinck, 2011).

On a tendance à considérer que les grammaires FLE au niveau avancé peuvent se rapprocher, voire se confondre avec les grammaires FLM et certains professeurs de FLE à l'étranger conseillent à leurs étudiants de consulter des grammaires de spécialistes répandues en FLM. L'auteur de ces lignes a découvert (années 2000) que les professeurs de l'université d'Ispahan (Iran) recommandaient à leurs étudiants de se servir du *Bon usage* de M. Grevisse ! Certes, dans le cadre des littéracies universitaires, les étudiants doivent disposer des mêmes outils appropriés pour maîtriser les écrits académiques, qu'ils soient français natifs ou étrangers. Mais les besoins des étudiants étrangers restent en partie spécifiques. Ceux-ci ont un

point de départ différent des étudiants endophones (français ou francophones) pour apprendre la langue :

Leur langue maternelle joue le rôle d'interface à laquelle ils se réfèrent en cas de difficulté pour parler, penser ou écrire en langue étrangère (ici, le français). Cette interférence entre la langue maternelle et la langue étrangère se manifeste notamment à l'écrit par des maladrotes syntaxiques et lexicales. Alors que l'apprenant endophone s'appuie sur sa conscience épilinguistique en langue maternelle (LM) pour développer une conscience métalinguistique, l'apprenant allophone s'appuie sur les consciences épi- et métalinguistiques qu'il a développées en LM pour saisir la langue étrangère (LE) dans sa globalité, et, de ce fait, commet des erreurs (E. Lang *et al.*, 2019).

Par exemple, l'observation d'un corpus de dissertations d'étudiants allophones révèle une nette progression dans les différents domaines de la langue (lexique, syntaxe, orthographe, etc.) quand les étudiants passent du niveau B2 au niveau C1 : le nombre des erreurs de fond diminue par rapport aux erreurs de forme (y compris l'orthographe). Cependant, les erreurs lexicales persistent chez les étudiants allophones aux niveaux avancés, qui commettent davantage d'erreurs que les étudiants endophones, en raison d'une conscience épilinguistique en français qui n'est pas encore bien installée (Makassikis, 2011).

Divers ouvrages récents tracent des pistes d'apprentissage FLE, tant dans les contenus notionnels que dans la méthodologie d'enseignement. Dans la première partie de *Écrire dans l'enseignement supérieur* (2015), divers auteurs proposent des pistes didactiques sur des notions clés, notamment « Travailler le texte : ponctuation, anaphores et collocations » (chap. 2) et « Travailler la cohérence du texte » (chap. 3), en particulier « l'arrimage des énoncés au niveau événementiel » (p. 130 sv). Dans la seconde partie, plus proche d'un « manuel », M. Laurent « présente une démarche permettant de travailler l'orthographe et la grammaire de manière inductive » (2015 : 21).

Deux référentiels sont disponibles pour les niveaux avancés, dont les auteurs insistent sur les recherches en cours, pour ne pas donner à leurs propositions un caractère dogmatique et figé. Dans *Niveau B2 pour le français. Textes et références* (2004), J.-C. Beacco distingue le niveau B2, qui vise « la maîtrise de l'essentiel du matériel morphosyntaxiques du français » et le niveau C, tourné vers les « compétences sociolinguistiques » (2004 : 4). Dans la progression « du niveau A1 au niveau C2 », E. Rosen résume dans ce livre les « structures d'énoncés et catégories morphosyntaxiques » (Tableau 77 : 115-116). Si la morphosyntaxe est bien présente, surtout aux premiers niveaux, la grammaire du sens a toute sa place

(B2 : expression du but, de la condition, de la restriction, de l'hypothèse, etc.) et le texte et le discours sont pris en compte : « connecteurs » (B2) ; « présentation objective des faits : vérité, doute, possibilité », « relations anaphoriques » (C1) ; « cohérence textuelle et progression de l'information » (C2).

P. Riba propose des « éléments pour un référentiel » dans *Niveaux C1/C2 pour le français* (2016). Après avoir établi la « structure des niveaux C pour le français » (chap. 1), il donne la « spécification de la compétence pragmatique des locuteurs de niveau C », fonctionnelle et discursive, pour « gérer et structurer le discours » (chap. 2). Il rassemble dans un même chapitre les « fonctions » discursives et « l'étendue lexicale », intégrant les dimensions discursives du vocabulaire. Dans le chapitre 3 (« Des inventaires non clos, vers une grammaire des niveaux C »), P. Riba approfondit et complète la répartition de Rosen (2004) concernant la grammaire de phrase : il existe un « seuil énonciatif entre B2, C1 et C2, encore basé sur la maîtrise des formes grammaticales » (2016 : 137). Les savoirs grammaticaux complexes sont à acquérir au niveau C : en C1 les cas plus rares, comme le passé simple et l'accord du participe passé des verbes pronominaux, et en C2, l'explication des cas rares par la conscience métalinguistique, qui sera davantage sollicitée en « C2+ ». Pour l'orthographe, P. Riba met une césure entre B2 et C1 dans l'orthographe lexicale et grammaticale, la transcription graphique des sons étant acquise (2016 : 186).

Ainsi donc, les trois grammaires (phrase, texte et discours) ne sont pas cloisonnées et distinctes. Par exemple, les pronoms personnels, pour prendre une notion particulière, peuvent être étudiés en grammaire de phrase (morphosyntaxe de leurs formes et fonctions), en grammaire de texte (fonctionnement anaphorique) et en grammaire du discours (fonctionnement déictique).

2. Un exemple carrefour : les reprises nominales et pronominales

Dans la lecture et la production d'écrits, la continuité des chaînes de référence assure la cohésion du texte (Pellat, Fonvielle, 2019 : 324-330). Le lecteur doit pouvoir identifier, phrase après phrase, de qui ou de quoi il est question. Les chaînes de référence ont des portées différentes. Dans un roman, le personnage principal sera désigné par une chaîne de référence d'une portée large. D'autres personnages, des lieux ou d'autres éléments seront portés par des chaînes de référence plus ou moins limitées. Ce sont les reprises anaphoriques qui, sous différentes formes, contribuent à la continuité de la référence. On distingue les reprises assurées par les pronoms, personnels ou démonstratifs notamment, et celles assurées par différentes formes du groupe nominal, selon le rapport entre le nom tête et le terme qu'il reprend (répétition pure et simple, synonyme, etc.). Pour présenter

ces phénomènes aux étudiants, on transposera le terme linguistique d'anaphore en reprise, comme le fait la terminologie grammaticale officielle en France depuis 1997.

2.1. Les tâtonnements des étudiants à la recherche de l'antécédent perdu

Les reprises sont traitées par la grammaire scolaire d'un point de vue normatif. Depuis la Grammaire de Port-Royal, on définit les pronoms par leur rôle stylistique :

Comme les hommes ont été obligés de parler souvent des mêmes choses dans un même discours, et qu'il eût été importun de répéter toujours les mêmes noms, ils ont inventé certains mots pour tenir la place de ces noms, et que pour cette raison ils ont appelés pronoms. (Grammaire générale et raisonnée, Seconde partie, chapitre VIII. Des pronoms)

Les grammaires de FLM et de FLE proposent un exercice classique de remplacement d'un groupe nominal par un pronom avec la consigne stylistique : « remplacez le nom par un pronom » (le plus souvent personnel) « pour éviter la répétition » : « On utilise un pronom lorsque l'on ne veut pas répéter un nom ou un GN. » (Bescherelle École, Hatier, 2012 : 82)

Or la répétition, loin d'être un défaut, peut avoir un intérêt littéraire, notamment en poésie, et une utilité linguistique : il vaut parfois mieux répéter le même nom que d'employer plusieurs pronoms de la 3^e personne dont la référence peut être ambiguë, surtout quand plusieurs antécédents sont possibles.

L'auteur aborde l'origine du suicide chez le jeune enfant sur un plan multifactoriel : biologique, génétique, psychologique, et social. Un seul facteur ne suffit pas à expliquer le passage à l'acte dit-il. D'un point de vue biologique, un isolement sensoriel du bébé pendant le développement, conduirait l'enfant à manquer de sérotonine. Cela donne des enfants très émotifs, mais qui seront aussi plus sensibles aux risques de la vie» explique-t-il. D'une part il pose le problème d'encadrement par exemple : la solitude des jeunes, vecteur de suicide ? D'autre part il s'appuie sur le retour à une culture de partage, à travers des clubs de quartier, les enseignants, les amis, les voisins, etc. Quant au passage à l'acte, l'auteur note que l'isolement des petits est de plus en plus marquant, en raison de la disparition du «village social». (Jimmy Charles, IEF).

Dans ce texte où la chaîne de référence part de l'auteur, l'étudiant use et abuse de la reprise pronominale avec *il*. Celle-ci est à la limite acceptable dans une progression principalement à thème constant, malgré un autre antécédent possible

dans la troisième phrase, *un isolement sensoriel du bébé pendant le développement*, auquel pourrait renvoyer *il* dans *explique-t-il*. Mais un petit effort d'interprétation permet de comprendre que seul un être humain, *l'auteur*, peut être sujet du verbe *explique*. Et l'extrait s'achève avec la reprise fidèle de *l'auteur*, indispensable, car le pronom *il* aurait renvoyé nettement au groupe nominal initial de la phrase, *le passage à l'acte*.

Observer les productions écrites des étudiants est révélateur des difficultés qu'ils rencontrent et des stratégies qu'ils mettent en œuvre, plus élaborées que le simple souci du respect de la norme. Les étudiants français et étrangers ont des pratiques souvent analogues dans le traitement des chaînes de référence (Lang, Meyer, 2015 ; 2018), mais on peut déceler quelques différences entre eux.

L'emploi inapproprié du pronom personnel *il* nous semble plus fréquent chez les étudiants étrangers :

Étant donné que la nature de l'industrie de la mode exige un constant mouvement, il nécessite des collections fréquentes qui remettent à neuf les impératifs vestimentaires, sans abolir les « succès » de la saison dernière (Alexandra, IEF).

Le pronom *il* marque la continuité thématique : il reprend un antécédent qui est le thème de la phrase précédente. Dans cet exemple, l'emploi de *il* est inapproprié car il reprend un complément, *un constant mouvement*. La reprise doit être assurée par *celui-ci* : *celui-ci nécessite...* Le pronom aurait pu reprendre le sujet, *la nature de l'industrie de la mode*, s'il avait été au féminin *elle*.

Les étudiants étrangers semblent priser l'emploi de *ce dernier*, qui évite toute ambiguïté référentielle :

Mon retard de venir en France m'a construit des obstacles pour ne pas bien suivre mes études en parallèle avec des cours des langues du coup je me suis concentré sur mon parcours et non pas sur ce dernier (Sara, CRL).

En principe, *ce dernier* constitue un bon recours pour éviter toute équivoque sur l'antécédent, qui doit être le plus proche des candidats possibles, le plus souvent deux. Ici, il est difficile de trouver l'antécédent de *ce dernier* : *mon retard*, malgré son éloignement, ou *des cours de langues*, le plus vraisemblable, malgré l'absence d'accord en nombre entre le GN pluriel et *ce dernier* singulier.

La gestion des reprises est compliquée quand deux chaînes de référence s'entremêlent :

Tout d'abord, on laisse l'enfant utiliser l'ordinateur quand-t-il pleure. Souvent, les parents sont très occupés et ils n'ont pas assez de temps à jouer avec eux. Donc, ils utilisent l'ordinateur à jouer à des jeux (Beatrice, DDL).

Les deux chaînes de référence partent de *l'enfant* et de *les parents*. Dans la deuxième phrase, *les parents* et la reprise avec *ils*, tous deux en position de sujets, ne font pas difficulté. Le problème vient de la reprise de *l'enfant*, GN singulier, avec deux pronoms pluriels, *eux* et *ils*. Si *eux* peut encore s'interpréter malgré le changement de nombre, car son référent est distinct des parents, le sujet *ils* de la troisième phrase est ambigu, car dans une progression à thème constant, il devrait reprendre *les parents*. C'est l'interprétation de la phrase, confirmée par la première, qui permet d'assigner à *ils* le référent *les enfants*.

Les étudiants étrangers semblent avoir plus de mal que les francophones à gérer l'emploi du déterminant possessif de la troisième personne, car il faut bien choisir entre la référence unipersonnelle de *son* (*sa, ses*) et la référence pluripersonnelle de *leur(s)*.

D'une part, lorsque les enfants commencent à utiliser trop tôt l'ordinateur, ils réussent s'adapter plus facilement à une société consumiste. Cela leur donne l'occasion d'accéder à toute l'information utile pour faire ses études, pour connaître différentes cultures, avancements de la science, à mieux organiser son emploi du temps car il y a beaucoup de choses qu'ils peuvent faire en ligne, par exemple : payer des factures, envoyer des travaux mais aussi d'apprendre par l'intermédiaire de jeux pédagogiques (Leidy, DDL).

Les reprises pronominales se font bien ici : *ils* et *leur* reprennent *les enfants* de la première phrase, tandis que *cela* en reprend globalement l'idée. Mais les groupes nominaux *ses études* et *son emploi du temps* renvoient à un référent unique, comme si l'enfant était passé du pluriel au singulier, comme un prototype.

On observe aussi dans les écrits des étudiants une bonne gestion des chaînes de référence.

Il y a un problème qui se pose dans la région de Los Angeles. Il s'agit du manque de pluie. Un problème lié au réchauffement climatique. Ce manque de précipitations est au cœur d'un projet mené par Kevin Layton et David Ellison. C'est un projet qui permet de modifier le climat de cette région en augmentant les précipitations de cette région de façon écologique. C'est l'utilisation des arbres qui va permettre aux 2 écologues de mener leur projet écologique (Inès, notre transcription).

À part la répétition inutile de *cette région*, les différentes chaînes de référence se mêlent sans aucune ambiguïté, en particulier par l'utilisation de synonymes : *du manque de pluie* est repris par *ce manque de précipitations*. Dans la troisième phrase, *le climat* et *les précipitations* reprennent des termes des phrases

précédentes. Et *un projet*, répété avec une relative, est repris dans la dernière phrase avec une épithète, *leur projet écologique*.

Les corrections effectuées par les étudiants montrent qu'ils sont soucieux de la continuité de leurs textes :

L'intégration à la société française est donc favorisée par l'emploi en lui procurant à l'individu une sécurité et indépendance financière » (Zippora, IBM).

L'étudiante a barré le pronom *lui* et l'a remplacé par *à l'individu*, levant ainsi toute ambiguïté.

Remarquons, pour finir, avec Elodie Lang (2019) qui le démontre clairement, que la continuité des chaînes de référence est liée aux chaînes d'accord, qui la manifestent formellement, dans la phrase ou dans le texte :

L'automobile est un monde de luxe et de puissance. L'automobile allemand sont les plus présente (Chloé, SV, étudiante française).

Le passage brutal au pluriel dans le groupe verbal de la seconde phrase (avec le non-accord au féminin de l'adjectif épithète) crée une incohérence gênante dans la reprise nominale, même si elle ne nuit pas fortement à la compréhension.

Bref, tenant compte des difficultés de la gestion par les étudiants des chaînes de référence, on leur proposera des exercices appropriés et on les rendra attentifs à la relecture de leurs textes écrits pour qu'ils évitent toute ambiguïté ou opacité référentielle.

2.2. Un exemple d'analyse des chaînes de référence dans un texte romanesque : l'incipit de *L'Éducation sentimentale* de Flaubert

Un début de roman a des fonctions reconnues : faire découvrir l'univers de référence du roman (temps et lieu), le personnage principal et d'autres, les enjeux et la thématique du récit, etc. Nous analysons les chaînes de référence dans ce texte célèbre en nous plaçant dans le cadre de la progression thématique (Pellat, Fonvielle, 2019 : 338-345). Dans la progression d'un texte, les phrases sont organisées suivant différentes relations sémantiques : comment passe-t-on d'une phrase à l'autre, comment se succèdent les thèmes de chaque phrase ? Selon la position relative du thème de chaque phrase, plusieurs types de progression thématique sont possibles, que les écrivains entremêlent subtilement, en partie en fonction du type de séquence textuelle (narrative, descriptive, etc.).

Le premier paragraphe embarque le lecteur *in medias res* : un bateau de passagers qui navigue sur la Seine est sur le point de partir de Paris. Après la localisation temporelle très précise assurée par le complément de phrase initial (*Le 15 septembre 1840, vers six heures du matin*) qui assure le rôle du thème principal, les connaissances du monde du lecteur sont sollicitées : il doit savoir que *la Ville-de-Montereau* est le nom d'un bateau à vapeur (ce qui explique la fumée du charbon) et que le quai Saint-Bernard est au bord de la Seine à Paris (5°).

Les phrases du deuxième paragraphe se succèdent dans une progression thématique à thèmes dérivés. Après l'hyperthème posé dans le premier, « avant le départ du bateau », chaque phrase donne des détails des préparatifs et des actions à bord. Les groupes nominaux définis sont repérés par rapport au bateau à vapeur, dans une relation partie / tout : *les matelots, les colis, les deux tambours, la vapeur, la cloche*. Le GN défini *le tapage* résume l'impression sonore du moment.

Le troisième paragraphe évoque le départ du bateau : le terme de *navire*, qui désigne un bateau de fort tonnage, exagéré ici pour désigner un bateau naviguant sur la Seine, constitue une reprise nominale ironique, bien dans le style de Flaubert, surtout quand on sait que la navigation du héros va de Paris à Nogent-sur-Seine (environ 100 km). Dans les quatrième et cinquième paragraphes, le lecteur découvre un personnage qui se révélera être le héros du roman. La première mention dans le récit est faite par un groupe nominal indéfini, puisqu'il s'agit d'un référent nouveau, *un jeune homme de dix-huit ans*. Le quatrième paragraphe suit une progression à thème constant : ce jeune homme est repris quatre fois par le pronom sujet *il*, en position de thème, dans une séquence descriptive qui se poursuit dans le cinquième paragraphe. Celui-ci commence par la désignation du personnage au moyen de ses prénom et nom, *M. Frédéric Moreau*, qui représente un petit coup de force du narrateur : par inférence, car cela n'est pas dit explicitement (ce qui serait maladroit : « ce jeune homme s'appelait Frédéric Moreau »), le lecteur doit comprendre que Frédéric Moreau est le nom du jeune homme de 18 ans du début du paragraphe précédent (la même position initiale aide à l'identification). Et la progression à thème constant se poursuit, avec la reprise du groupe nominal défini à noms propres par le pronom sujet *il*, toujours en position de thème. Mais cette progression rencontre une entorse significative. Le sujet (et le thème) de la deuxième phrase est *sa mère* (*sa* renvoie à Frédéric Moreau) et le pronom personnel *l'* qui renvoie au personnage est en fonction d'objet direct dans le propos, ce que confirme la relative, où *elle* qui reprend *sa mère* est en position sujet et *lui* d'objet indirect. Cette rupture fait sens pour le lecteur : Frédéric Moreau n'est pas agent, mais patient des actions. Le roman confirmera que ce personnage principal subit les événements, sans en être maître comme le Rastignac de Balzac.

Le sixième paragraphe commence par le groupe nominal défini *le tumulte*, qui renvoie par synonymie au *tapage* du deuxième. Les phrases se succèdent alors dans une nouvelle progression à thèmes dérivés, où les différents groupes nominaux définis désignent des parties du bateau *la vapeur, la machine, la cheminée, les cuivres, le pont, les deux roues* (à aube).

L'incipit se poursuit après cet extrait, pour évoquer le déroulement de la navigation et des paysages des rives de la Seine. Il serait intéressant de montrer aux étudiants que le choix des reprises nominales et pronominales est parfaitement réfléchi chez un écrivain. Au-delà de la gestion experte des chaînes de référence, qui évite toute ambiguïté, sans exclure toute rupture thématique qui sollicite alors l'interprétation d'un lecteur actif, le choix des termes de reprise et, plus largement, l'organisation de la progression thématique sont chargés de sens, que le lecteur peut percevoir, consciemment ou non.

Texte d'étude :

Le 15 septembre 1840, vers six heures du matin, la Ville-de-Montereau, près de partir, fumait à gros tourbillons devant le quai Saint-Bernard.

Des gens arrivaient hors d'haleine ; des barriques, des câbles, des corbeilles de linge gênaient la circulation ; les matelots ne répondaient à personne ; on se heurtait ; les colis montaient entre les deux tambours, et le tapage s'absorbait dans le bruissement de la vapeur, qui, s'échappant par des plaques de tôle, enveloppait tout d'une nuée blanchâtre, tandis que la cloche, à l'avant, tintait sans discontinuer.

Enfin le navire partit ; et les deux berges, peuplées de magasins, de chantiers et d'usines, filèrent comme deux larges rubans que l'on déroule.

Un jeune homme de dix-huit ans, à longs cheveux et qui tenait un album sous son bras, restait auprès du gouvernail, immobile. À travers le brouillard, il contemplait des clochers, des édifices dont il ne savait pas les noms ; puis il embrassa, dans un dernier coup d'œil, l'île Saint-Louis, la Cité, Notre-Dame ; et bientôt, Paris disparaissant, il poussa un grand soupir.

M. Frédéric Moreau, nouvellement reçu bachelier, s'en retournait à Nogent-sur-Seine, où il devait languir pendant deux mois, avant d'aller faire son droit. Sa mère, avec la somme indispensable, l'avait envoyé au Havre voir un oncle, dont elle espérait, pour lui, l'héritage ; il en était revenu la veille seulement ; et il se dédommageait de ne pouvoir séjourner dans la capitale, en regagnant sa province par la route la plus longue.

Le tumulte s'apaisait ; tous avaient pris leur place ; quelques-uns, debout, se chauffaient autour de la machine, et la cheminée crachait avec un rôle lent et rythmique son panache de fumée noire ; des gouttelettes de rosée coulaient sur les cuivres ; le pont tremblait sous une petite vibration intérieure, et les deux roues, tournant rapidement, battaient l'eau.

Gustave Flaubert, *L'éducation sentimentale*, 1^e partie, I.

Bibliographie

- Beacco, J.-Cl. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Beillet, M., Lang, É. 2017. « L'impact de la norme sur l'évaluation des écrits universitaires ». LIDIL, n° 56.
- Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier-CREDIF.
- Boch, F., Rinck, F. (dir.) 2010. « Énonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique », LIDIL, n° 41.
- Boch, F., Frier, C. 2015. *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG.
- Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. 1996. *Une Introduction à la Didactique de la Grammaire en Français Langue Étrangère*. Paris : Didier-Hatier.
- Garnier, S., Savage, A. 2011. *Rédiger un texte académique en français*. Paris : Ophrys.
- Goes, J. 2015. « La grammaire en FLE. Continuité et nouvelles approches ». In : Goes J. et Sfar I. (dir.), *La grammaire en FLE/FLS. Quels savoirs pour quels enseignements. Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 57, p. 122-133.
- Lang, É. 2019. L'écrit(ure) universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE. Thèse, Université de Strasbourg.
- Lang, É., Meyer, J. -P. 2015. Grammaire avancée et littéracies universitaires. Vos papiers sont-ils en règle ? In : Vinaver-Kovic M. et Stanojević V. (dir.), *Les études françaises aujourd'hui. Pourquoi étudier la grammaire ? Théories et pratiques*. Belgrade : Faculté de philologie, p. 223-242.
- Lang, É., Meyer, J. -P. 2018. Grammaire et littéracies universitaires en FLM et FLE : sur la constance et la similitude de certaines erreurs. In : André J., Bertrand O. & Schaffner I. (dir.), *Le français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage*. Paris : Éditions de l'École polytechnique, p. 263-278.
- Lang, É., Makassikis, M., Meyer, J.-P., Pellat, J.-C. 2019. Littéracies universitaires dans l'enseignement supérieur : quelques aspects de la compétence scripturale des étudiants allophones. In : Niwese M., Lafont J., Jaubert M. (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Makassikis, M. 2011. *Apprendre l'orthographe française quand on est étudiant allophone*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- Meyer, J.-P., Pellat, J. - C. (dir.) 2017. *Grammaires et littéracies*. LIDIL, n° 56.
- Ministère de l'Éducation Nationale 2018. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 30, 26 juillet.
- Pellat, J.-C., Fonvielle, S. 2019. *Le Grevisse de l'enseignant. Grammaire de référence*. 3^e éd.

Pollet, M.-C. (dir.), 2012. *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque.

Riba, P. 2016. Niveaux C1/C2 pour le français (utilisateur expérimenté). Éléments pour un référentiel. Didier/ Conseil de l'Europe.

Rinck, F. 2011. « Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? ». *Le français aujourd'hui*, n° 174, p. 79-89.

Véronique, D. 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.

Vigner, G. 2004. *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette.

Note

1. Tous les exemples d'étudiants nous ont été fournis par **Elodie Lang**. Ils sont tirés de sa thèse sur la question des erreurs des étudiants avancés. Nous utilisons les transcriptions des exemples manuscrits qu'elle a réalisés.