



HAL
open science

Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues

Anne Trevisse

► **To cite this version:**

Anne Trevisse. Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues. 2009. halshs-00434335

HAL Id: halshs-00434335

<https://shs.hal.science/halshs-00434335v1>

Preprint submitted on 22 Nov 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues

Anne Trévisse¹

Département d'Études Anglophones. UFR de Langues

Université Paris Ouest Nanterre - La Défense.

UMR MoDyCo 7114²

Introduction

Tant qu'il existera des cours spécifiques de langue étrangère, tant que les classes dites d'immersion ou « européennes » (enseignement de la discipline non linguistique (D.N.L.)) ne seront pas la règle, la langue seconde (L2 dorénavant) aura un statut d'objet d'enseignement et d'apprentissage. Cette position d'objet entraîne nécessairement, pas essence, de la part des apprenants, une activité métalinguistique, quelles que soient les simulations de situations réelles d'interaction, quels que soient les documents même « authentiques » fédérés en thèmes déclencheurs de parole, d'écoute, de lecture ou d'écriture. Il ne s'agit pas ici d'acquisition d'une L2 en milieu dit « naturel », non guidé, où la langue n'est pas prioritairement objet.

Une telle constatation amène à poser la question de la réception par les apprenants des verbalisations métalinguistiques élaborées par des enseignants et des manuels, mais aussi celle des liens entre cette perception chez les apprenants et leurs activités métalinguistiques spontanées. L'énigme supplémentaire a trait aux liens mystérieux entre d'un côté ces activités métalinguistiques en perpétuel mouvement, ce savoir dit souvent « déclaratif » et, d'un autre côté, les savoir-faire en gestation, que ce soit en compréhension ou en production écrites ou orales, sachant que ces quatre compétences agissent aussi l'une sur l'autre, même si l'on cerne mal cette synergie.

Je m'intéresserai donc tout d'abord à cette réflexivité constitutive du langage humain et à ses différents niveaux de conscience dans le but de clarifier la problématique des liens entre savoirs et savoir-faire. J'illustrerai ensuite le propos en étudiant comment très rapidement les textes du CECRL et les textes officiels français sur l'enseignement de l'anglais abordent cette problématique. Dans un troisième temps, je tenterai de proposer quelques pistes pour un enseignement qui assumerait l'inévitabilité du métalinguistique dans l'apprentissage « guidé » de 3 ou 4 heures par semaine dans le pays source.

1. Quelques réflexions sur l'activité métalinguistique (linguistes, didacticiens, apprenants)

1.1. Langage et réflexivité

Antoine Culioli (1990) écrivait :

On peut se placer du point de vue du sujet-énonciateur-locuteur qui a une activité métalinguistique non consciente (je parle alors d'activité épilinguistique) ou qui, par les jeux de langage de tous ordres,

¹ anne.trevisse@wanadoo.fr

² <http://www.modyco.fr/>

s'adonne à la jouissance du métalinguistique (...). (41)

Et sur le statut de la langue (ici maternelle) qui devient opaque, et donc objet, il ajoutait :

Le plus souvent, il faut le reconnaître, nous ne prenons pas nos distances par rapport au langage ; (...) nous nous le sommes tellement approprié qu'il semble être devenu un simple instrument docile qui obéit à nos intentions (...). Fascinés par le sens, (...) nous n'arrivons pas à prendre au sérieux la forme, nous confondons aisément (...) la réalité extralinguistique et l'outil linguistique (...). Il arrive que le langage soit remis en question, qu'il ne soit plus aussi transparent que nous l'imaginons parfois ; un malentendu peut nous révéler l'ambiguïté foncière des langues naturelles : les mots, ces médiateurs par excellence, nous font ressentir leur opacité, et nous révèlent qu'il n'y a pas une relation immédiate entre les mots et les choses. (65-73)

Dans un effort de clarification sur les activités métalinguistiques, je propose de distinguer :

- les discours métalinguistiques, constitués, observables, qui ont explicitement pour objets à la fois les codes linguistiques, les interactions, les représentations sur les langues, les processus d'apprentissage. Ces verbalisations métalinguistiques émanent de linguistes, d'enseignants, d'apprenants de L1 ou de L2, et instituent clairement une objectivation consciente des phénomènes linguistiques divers dont ils traitent. On a là des contenus de pensée, des représentations métalinguistiques dont on sait qu'elles peuvent être plus ou moins correctes, i.e. fidèles à l'objet et la dynamique qu'elles tentent de décrire et de systématiser ;
- « les traces d'activité métalinguistique spontanée », expression que j'emploierai pour renvoyer à toutes les traces observables de la réflexivité constitutive des activités langagières. Il s'agit des phénomènes très hétérogènes qui témoignent de diverses prises de distance, d'opacification de la langue effectuée par les locuteurs quand ils en viennent spontanément, et très naturellement, à parler de leurs dires ou des dires de l'autre dans l'interaction, ou à réfléchir sur ce qu'ils lisent ou écrivent. En effet un usage « purement » linguistique de la langue s'attache prioritairement au sens et non à la forme, qui demeure largement transparente, invisible, lorsqu'aucun obstacle n'intervient. Mais la langue elle-même devient objet très fréquemment, même en situation « naturelle » et, dès lors, elle s'opacifie, perd sa transparence, notamment dans les multiples ajustements liés à la négociation du sens en interaction. Ces phénomènes peuvent englober gestes, sourires et mimiques, mais nous nous contenterons de considérer ici les traces verbales observables. A propos de ce « métalinguistique » qui accompagne si souvent l'usage de la langue, qui est tissé par et avec lui, se pose le problème des degrés de conscience afférents à ces verbalisations spontanées. On sait que la conscience a tendance à croître quand est abordée une langue dite « étrangère » où se composent des représentations – adéquates ou erronées, en gestation - sur les deux langues.

Restent bien sûr tout l'immense domaine des inobservables des pratiques d'interaction et de l'acquisition, inobservables qui peuvent parfois être inférés, soit, avec prudence, des conduites linguistiques, des hésitations ou reprises dans des productions, des malentendus avérés en compréhension, des questionnements dans les cas d'incompréhension révélée, soit, avec encore plus de prudence, des verbalisations métalinguistiques des sujets.

Les verbalisations métalinguistiques, spontanées ou élicitées, sont en effet à prendre comme les reconstructions verbales, plus ou moins fidèles des représentations métalinguistiques conscientes. Elles peuvent être produites par des sujets à propos de leurs propres conduites ou productions, ou à propos d'autres productions auxquelles ils sont confrontés, en L 1 ou en L 2. Mais elles ne préjugent guère des

activités métalinguistiques qui auraient ou non accompagné, voire géré, leurs propres conduites linguistiques de production ou de reconnaissance, ni de leurs rôles éventuels dans les processus langagiers, acquisitionnels ou non. Elles préjugent encore moins, on le sait, des activités cognitives non conscientes de production et de reconnaissance, de mémorisation ou d'automatisme, ou des mouvements cognitifs de passage de la conscience à l'automatisation, avec d'éventuels « retours » à la conscience en cas d'obstacle.

1.2. Les degrés de conscience

Le problème qui se pose néanmoins est le degré de conscience - ou plutôt sans doute les degrés - que l'on suppose dans ces traces si variées de l'activité métalinguistique de tout profane, dans toutes ces manifestations de la réflexivité inhérente au langage et à sa pratique.

Il est tout aussi complexe de relier l'intuition des natifs à un degré de conscience défini, même si l'on sait qu'il est bas, et que les natifs ne sauraient expliquer le plus souvent pourquoi ils acceptent ou rejettent tel ou tel énoncé, « sentiment » qui ne correspond d'ailleurs pas forcément à leurs propres pratiques. Les représentations des normes linguistiques et sociales, souvent non conscientes, sont fréquemment très prégnantes.

C'est que le langage n'est pas juste un objet pour linguiste : il est l'identité même de sujets inscrits dans une histoire et une idéologie. Et c'est ce qui va différencier l'acquisition du langage (concomitant de celle de la L1) de celle des langues 2, dénommées ainsi car elles ne sont que « deuxièmes », et n'auront, dans la majorité des cas, pas participé à l'élaboration des représentations du monde, des personnalités et de l'affect (Perdue, 1993, Trévis, 1996b).

1.3. Activités métalinguistiques et acquisition/apprentissage des langues « étrangères »

1.3.1. Omniprésence des activités métalinguistiques

Les observations faites dans les divers types d'acquisition ou d'apprentissage (Perdue, 1993) - en milieu donc naturels de « bain de langue » ou en milieu institutionnels « guidés » -, montrent que les apprenants ont une activité métalinguistique, quel que soit le degré de sophistication atteint par leurs représentations métalinguistiques, et quelle que soit l'adéquation de cette activité et de ces représentations à la réalité linguistique à la fois de leurs propres systèmes de production/compréhension et des systèmes source et cible.

Le terme « représentation » réfère à une notion hétérogène : les sujets construisent des représentations, que ce soit sur les codes linguistiques, les fonctionnements de ces codes, les ressemblances entre le code de la L1 et celui de la L2. Ils construisent aussi des représentations sur leurs compétences personnelles, les objectifs de l'apprentissage, et donc sur les normes, les difficultés des langues, de l'apprentissage, sur les « bonnes » stratégies d'apprentissage, sur le rôle de la langue maternelle, sur les types de tâches et d'interactions dans lesquelles ils sont impliqués dans la dynamique d'un apprentissage plus ou moins subi, plus ou moins valorisant. Ces représentations sont à la fois variées, fluctuantes, et plus ou moins justifiées. Certaines échappent à une maîtrise consciente claire, en particulier celles qui touchent aux images des langues et des pouvoirs en jeu. On ne peut en faire une liste qui soit exhaustive, ni *a fortiori* rendre compte de leurs rôles. Le non-conscient affectif vient de plus se mêler au non-conscient cognitif.

L'étude des malentendus, mais aussi les observations de séquences de « contrats pédagogiques »³ montre que l'activité métalinguistique, en particulier d'attention aux codes, est bien omniprésente, parfois de façon diffuse, mais qu'il serait illusoire de croire qu'elle est efficace dans tous les cas. On peut néanmoins penser que lorsque l'attention - et donc la conscience des apprenants - est attirée, pour une raison ou pour une autre, sur la langue, et plus précisément sur les causes formelles d'un dysfonctionnement dans la communication, cette prise de conscience, forte en L2, devient un moteur de l'acquisition, ou du moins une amorce motivée de rééquilibrage du système de l'interlangue, si toutefois les sujets ressentent ces dysfonctionnements comme gênants dans l'interaction. Les apprenants ont alors leur attention attirée, par ce type de *feedback*, sur les différences entre leurs productions ou leur compréhension et les formes cible, et il peut s'ensuivre une modification de leurs hypothèses conscientes ou non conscientes (cf. la notion de "règle critique" proposée par Klein, 1986).

En résumé, l'activité métalinguistique est, sans nul doute, plus importante quand on aborde un deuxième système linguistique : sa spécificité réside alors dans l'articulation de deux systèmes linguistiques, dont l'un est en construction. Néanmoins personne ne cerne sa ou ses natures exactes, ni surtout son rôle dans l'acquisition. Il est difficile de définir ce qu'on appelle le « contrôle » en production (ou en compréhension d'ailleurs, domaine encore trop ignoré dans la littérature), un « recours à une règle » plus ou moins sophistiquée et plus ou moins adéquate : il s'agit là d'une activité complexe, rapide et subtile, qui obéit à différentes sortes de contraintes mémorielles, psychologiques, sociales et institutionnelles, que même l'auto-observation « à chaud » n'éclaire que très partiellement.

1.3.2. Transferts métalinguistiques

En L2, ces mouvements incorporent de façon complexe les deux systèmes linguistiques en présence, ce qui va donner lieu à des mouvements analogiques, de comparaison - positifs ou négatifs, de gestion de l'inconnu (la L2) par rapport au connu (le savoir faire en L1). Ces comparaisons – plus ou moins favorisées par l'enseignement – peuvent rapidement donner naissance à des relations bi-univoques entre les deux systèmes, relations qui ne seront pas toujours adéquates aux réels linguistiques, mais qui viendront alimenter les représentations métalinguistiques des sujets sur la L2. Les apprenants auront donc non seulement des conduites linguistiques contrastives, ou assimilatrices, suivant leurs sentiments de distance entre les langues (Kellermann, 1980), mais ils auront aussi nécessairement des représentations liées sur les deux langues, tremplins ou handicaps suivant les cas.

Des représentations (parfois fausses) sur la L1 sont ainsi transférées dans des relations bi-univoques (par exemple pour le couple français-anglais, imparfait/prétérit en BE + -ING), et donc dans le système de représentations sur la L2. Le fait qu'il y ait ainsi transfert n'est pas toujours conscient et verbalisable manifestement, même si certains transferts sont de fait encouragés en milieu « guidé » par un enseignement trop schématiquement contrastif, et qui d'ailleurs, souvent, ne se conçoit lui-même pas comme contrastif (Trévisse, 1994, 1996a).

1.3.3. Automatisation : de la conscience à la non conscience

Un des objectifs de l'apprentissage en milieu guidé est l'automatisation des règles enseignées, en production et en reconnaissance. Ce mouvement concerne le passage de la conscience à la non-conscience, et peut seul assurer progressivement une maîtrise réelle de la production et de la compréhension sans surcharge cognitive (du moins quand les règles du produit sont bonnes), l'objectif n'étant pas les savoirs, mais les savoir-faire.

³Simona Pekarek Doehler, 2000.

Cette « automatisation » entraîne donc un passage des règles, conscientes au départ, vers le domaine de la non-conscience, où elles rejoignent donc l'ensemble hétérogène des règles de production opérationnelles qui ne sont jamais passées par la conscience, ensemble qui relève de « l'automatique », concept que j'emploie pour renvoyer à ce qui est géré par l'activité épilinguistique. Il s'agit de tout ce qui n'a pas été analysé par l'apprenant, tout ce que l'enseignement n'a pu lui enseigner. En effet, tous les phénomènes syntactico-sémantiques ne sont pas percés à jour dans leurs fonctionnements discursifs et interactifs par les linguistes. On peut enseigner la morphologie plus facilement que la totalité des tendances à l'œuvre dans la représentation aspecto-temporelle d'une langue par exemple. Toutes les « règles » ne sont pas égales entre elles, ni en complexité, ni en fréquence relative dans telle ou telle langue.

On ne peut nier que l'enseignement joue un rôle certain dans l'élaboration des représentations des apprenants en L1 et en L2. Mais que l'enseignement ait un impact sur une partie des représentations métalinguistiques n'implique pas nécessairement que, par ce biais, il ait réellement un rôle efficace dans les processus d'acquisition, et encore moins que cet impact éventuel soit le même pour tous les apprenants, à n'importe quel stade acquisitionnel de structuration du nouveau système.

Or on sait qu'« enseigner » tel ou tel point de « grammaire » peut vouloir dire maintes choses extrêmement différentes, et qu'il se pourrait que la variation dans le type d'enseignement entraîne une variabilité dans les savoir-faire en compréhension comme en production. On sait aussi que plus d'une explication métalinguistique est « mauvaise », en ce sens qu'elle ne rend pas compte de la réalité, non seulement du code, mais du fonctionnement de la langue cible d'une part, et que, d'autre part, elle ne tient pas compte de l'« état des lieux » des représentations des apprenants au moment de cet enseignement.

Sur la différence entre ce qu'il nomme « acquisition spontanée » et « apprentissage par enseignement », le regretté psycholinguiste F. Bresson écrivait :

Ces deux modalités sont bien connues des informaticiens de l'Intelligence Artificielle : l'opposition entre *procédural* et *déclaratif*. On a étudié ces dernières années, les conditions cognitives de ces deux façons d'apprendre et les résultats qu'on en peut obtenir (...). Les difficultés de l'enseignement des langues étrangères tiennent largement à ces problèmes. Les règles que l'on doit acquérir pour produire la parole doivent fonctionner de manière procédurale : on doit parler, entendre, comprendre sans avoir à formuler ou à choisir ces règles, mais produire leurs résultats. Cependant la transmission, au moyen de la communication verbale, des savoirs qui correspondent à ces règles, pose le problème de *composer leur acquisition procédurale avec l'enseignement déclaratif de certaines d'entre elles*⁴. (1991 : 23)

Tout le problème est de savoir si les règles enseignées par enseignement déclaratif (métalinguistique), et les connaissances déclaratives des apprenants, « correspondent » aux règles du fonctionnement linguistique. Si ce n'est pas le cas, il serait alors souhaitable que la « composition » dont parle Bresson ne se fasse pas. On ne peut alors que parier sur le « bain de langue » et la gestion des inputs et des interactions par les apprenants : on en revient aux processus à l'œuvre en milieu dit « naturel », en L1 ou L2. On ne peut enseigner des règles de production, et il semble clair qu'il vaut mieux ne pas enseigner de règles que d'enseigner des règles du produit fausses, ou trop parcellaires, ou encore mal formulées par rapport aux représentations des apprenants qui tentent de les comprendre et de les assimiler, formatés qu'ils sont aussi par leur L1.

La vraie question demeure néanmoins : un « bon » déclaratif, c'est-à-dire un « bon » métadiscours

⁴ Souligné par moi.

sur la réalité du fonctionnement de la langue 2, ou des deux langues 1 et 2, « bien » simplifié, et adapté aux représentations métalinguistiques préalables des apprenants, peut-il jouer un rôle dans les processus d'apprentissage ? Ce rôle pourrait alors soit être régulateur en termes de mémoire et de contrôle possible (dont la nature reste obscure), post- ou pré-opérateur, soit permettre l'automatisation, mais aussi le contrôle en cas d'obstacle. Mais on sait que les « bons » métadiscours restent encore largement à élaborer, même si de rares manuels, par exemple d'anglais L2, ou de français langue maternelle, témoignent des résultats de telles préoccupations didactiques.

Une fois défini, et contrôlé dans ses effets, ce que l'on entend par « enseignement métalinguistique », il reste que, en dehors de la formation intellectuelle des apprenants, un argument majeur en faveur de cet enseignement, ou du moins d'une réflexion métalinguistique guidée, émane de la constatation que bien des migrants ne dépassent en général pas un stade dit « initial ». Par ailleurs, les programmes d'immersion ont montré que, si la *fluency* des apprenants était bonne, l'*accuracy* ne l'était pas toujours, loin s'en faut, et qu'il n'y avait donc pas de système dit de contrôle, *i.e.* de pré-correction ou de post-correction d'« erreurs ».

1.3.4. Conjugaison de l'automatisation et de l'automatisme

Une grande partie des phénomènes d'acquisition/apprentissage, en L2 comme en L1, échappe à la conscience : non seulement les phénomènes liés à la pragmatique, la cohérence sémantique et la connaissance du monde, la variabilité des interprétations suivant les contextes, mais aussi les formes mêmes de réflexivité, et bien sûr bon nombre de règles formelles et de leurs domaines d'application, dont la linguistique, à l'heure actuelle, ne sait pas totalement rendre compte.

Il est donc fort heureux qu'il y ait acquisition sans conscience, de façon non analysée, automatique, avec parfois, selon les cheminements, des accès à une analyse consciente inductive, postérieure, des règles utilisées, mémorisées et généralisées par analogie.

Ainsi les considérations sur la conscience ne doivent pas faire occulter le fait que bien des choses en acquisition sont - fort heureusement dans l'état actuel des choses en tout cas - de l'ordre du non-conscient.

Les mouvements cognitifs vont donc dans les deux sens, et ne drainent vraisemblablement pas les mêmes règles :

- d'une part de la conscience à l'automatisation, avec possibles retours et recours à des règles conscientes mémorisées, en cas d'obstacles par exemple ;
- et d'autre part de l'automatique, du non-analysé à une possible conscientisation inductive, partielle et progressive, spontanée ou guidée.

Les deux cheminements ne sont vraisemblablement pas du même ordre, même s'ils rentrent vraisemblablement en synergie : la conscientisation ne modifie sans doute guère les savoir-faire automatiques préalablement installés. Elle permet peut-être cependant la progression à long terme vers un stade plus avancé. Et on ne sait pas si l'automatisation de règles conscientes les fait entrer dans le travail épilinguistique global de structuration du système intermédiaire et de test des hypothèses non conscientes.

On cerne donc mal à ce jour comment on peut passer de savoirs métalinguistiques (quelle que soit leur adéquation) aux savoir-faire (quels qu'ils soient) largement automatisés, et au contrôle des effets de sens, à ce qu'on appelle souvent l'appropriation. On cerne tout aussi mal comment se gère l'intégration des savoirs automatisés et des savoir-faire automatiques, sur lesquels peut s'exercer une réflexion

ultérieure, bref la « composition » qu'évoquait Bresson plus haut. Cette composition est l'œuvre d'une activité épilinguistique qui gère la conjugaison de tous ces cheminements, qui gère aussi la connaissance du monde, inchangée, dans son rapport d'interprétation avec les deux codes. Elle échappe à la conscience. L'articulation complexe entre des processus d'apprentissage conscients et non conscients est méthodologiquement bien difficile à approcher.

L'activité métalinguistique inévitablement exercée par tel ou tel sujet peut n'avoir qu'une influence très négligeable sur sa progression, comme le même type d'activité métalinguistique, ou un autre, peut avoir une influence pour un autre sujet (qui aurait un autre profil cognitif, ou une autre motivation), et se « composer » avec ses hypothèses non conscientes, ou ses activités de mémorisation de bribes non analysées. L'humilité du didacticien est de mise : il est bien délicat de généraliser, et on est encore loin de la découverte d'invariants d'acquisition/apprentissage précis dans ce domaine.

On reste donc dans le domaine des croyances et des paris.

1.4. Les métadiscours des linguistes : quels impératifs pour les didacticiens des langues ?

Tout didacticien qui tente d'élaborer pour des enseignants d'abord, et pour des apprenants ensuite, une transposition didactique, se doit d'être linguiste. Et un linguiste tente de construire un système de représentation qui porte sur ce système de représentation qu'est une langue, pour reprendre les termes de Culioli (1990 : 21). Son discours métalinguistique sera cohérent, utilisera des concepts définis aussi scientifiquement ou techniquement que possible, et les métaphores seront non seulement justifiées et explicitées, mais transférables d'une langue à l'autre. Néanmoins, les silences métalinguistiques sont grands : seules certaines zones sont modélisées.

En effet, seule l'abstraction de concepts métalinguistiques est possible pour tenter de dégager au moins quelques invariants linguistiques et cognitifs nécessaires au didacticien qui désire élaborer une « métalangue interlinguistique », *i.e.* des descriptions valables pour L1, L2, L3, etc. Cette métalangue est indispensable pour permettre le passage d'un « savoir savant » à un « savoir enseigné » qui se confrontera aux interactions avec les apprenants et leurs propres formulations en classe de langue.

1.5. « Double énonciation » et métadiscours implicites à l'École

L'École est le lieu privilégié pour les activités de type métalinguistique. Mais certaines se dissimulent, du fait de la volonté de simulation d'interactions "authentiques". D'autres sont réputées ne pas exister sous prétexte qu'on n'en voit aucun indice dans les simulations de communication.

Même quand il n'y a pas de métadiscours explicites, d'explications grammaticales sur le code et le fonctionnement linguistique en discours, c'est très fréquemment la langue qui est l'objet implicite des cours de langue maternelle ou de langue étrangère. Tout apprenant adapté socialement à l'École comprend vite que les questions de l'enseignant, en L1 comme en L2, ne sont pas des vraies questions, que si le cours d'anglais a porté sur *must*, il devra employer le maximum de *must*, quitte à raconter n'importe quoi. Il devra s'identifier à John ou Mary, et employer les déictiques en conséquence, oublier qu'il a une identité forgée par le français, et se plier au formalisme de ces jeux de langues contraints. C'est cet ensemble de phénomènes de nécessaires jeux sur la langue que j'avais baptisé « double énonciation », en soulignant l'artificialité obligée, et le fonctionnement normatif (Trévisse, 1979). Même la langue maternelle se dilue dans ces cadres de jeux formels, et les apprenants sont capables de produire des monstres syntaxiques ou sémantiques dans leur propre langue, quand elle ne « signifie » plus pour eux, quand l'artificialité fait que leur intuition de natif ne s'exerce plus.

On peut faire entrer ces phénomènes dans les métadiscours cachés, implicites, sortes d'attitudes métalinguistiques contraintes, de distanciation nécessaire par rapport aux dires, ou aux écrits. Le français langue maternelle à l'École en vient à avoir des points de similitude avec une langue étrangère, et on ne peut manquer d'être surpris d'entendre des jeunes francophones répéter qu'ils sont "nuls" en français.

Un autre type de métadiscours implicite est aussi spécifique de l'École : c'est ce que recouvre le mythe du non-discours métalinguistique des partisans de l'approche dite communicative, ou « actionnelle » désormais. Même si l'on ne prononce pas un seul mot d'explication métalinguistique en classe, même si l'on ne présente que des situations réputées « authentiques » ou « sociales » de communication, la langue y reste largement objet et on intervient de fait dans le processus d'apprentissage ne serait-ce que par la sélection de ces types d'« input » et de situations, et la progression plus ou moins ordonnée que l'on choisit. Il s'agit bien d'apprentissage « guidé ».

Néanmoins, à l'École comme ailleurs, en L2 comme en L1, on ne peut, rappelons-le, empêcher que les apprenants aient un métadiscours intérieur et une activité métalinguistique inhérente à toute activité linguistique, surtout en situation d'appropriation d'un système linguistique. Cette activité métalinguistique a lieu, même si elle n'est pas, ou ne peut être, verbalisée. Ce n'est pas parce qu'il y a un silence qu'il n'y a qu'activation d'activités épilinguistiques, ou, d'ailleurs, qu'il y a de telles activités, comme, *a contrario*, ce n'est pas parce qu'il y a un silence, ou pause, qu'il y a un contrôle métalinguistique conscient, utilisation des connaissances métalinguistiques verbalisables (une fois que l'apprenant s'est forgé une représentation du besoin de contrôle).

1.6. Deux avatars : les fossilisations métalinguistiques et la métalangue de bois

Maintes verbalisations des apprenants francophones, en classes de français langue maternelle ou de langue étrangère révèlent de véritables fossilisations métalinguistiques issues des métadiscours de l'enseignement (Trévisse, 1993, et 2001). Leur « passé métalinguistique » intense, à propos de la L1 comme de la L2, leur fait produire, même devant des faits de langue de français, des métadiscours plaqués, régurgités, qui fonctionnent à vide, sans souci de référenciation. A ces métadiscours non adéquats aux réels linguistiques, et qui ne « fonctionnent » pas, à aucun sens du terme, on peut opposer les véritables discours issus de raisonnements, qui ne sont plus de simples résonances, et qui eux pourraient avoir un rôle dans l'acquisition.

Le discours métalinguistique de l'École, quand il représente une métalangue parcellaire, et inadéquate, mais rabâchée et mémorisée, a ceci de particulier qu'il est normatif (le « bon » français, le français « du dimanche »), mais surtout qu'il résiste aux incohérences, aux rangs desquelles se distingue la contradiction avec des faits de langue, même quand ceux-ci sont sous le feu d'un projecteur métalinguistique qui oblige à un accès à la conscience et à un savoir représenté⁵. Il s'agit d'un fonctionnement à vide de microsystèmes de représentations qui rappelle la notion de "pensée aveugle" chez Condillac, c'est-à-dire une pensée sans représentation : on est loin d'une construction de notions possiblement opératoires dans l'acquisition. La remise en cause des connaissances métalinguistiques est encore plus difficile manifestement que la construction de représentations métalinguistiques nouvelles. Mais c'est sans doute là une banalité cognitive.

⁵ Par exemple, confrontés à des imparfaits du type *A midi l'avion s'écrasait*, ou *Tous les dimanches il allait faire du vélo*, ou *Il y avait un bon film ce soir à la télé, mais je ne pourrai pas le regarder*, les Français interrogés, quasi unanimement, parlent de l'imparfait en termes de durée et de référence au passé. On a bien là un discours métalinguistique figé, où les termes n'ont plus grand sens commun, où la référenciation et l'adéquation à l'objet ne sont plus en cause. Les automatismes métalinguistiques de l'enseignement primaire et du collège sont prégnants.

Or on peut faire le pari qu'un métadiscours cohérent et adéquat peut aider à construire les catégories et les généralisations qui viendront accompagner et soutenir l'activité métacognitive : on voit dès lors l'importance du choix de métatermes et de métadiscours adéquats et signifiants.

Néanmoins il n'y a pas, en effet, rappelons-le, de corrélation simple entre une « bonne » explication métalinguistique enseignée et une représentation métalinguistique opératoire chez l'apprenant, tout comme il n'existe pas une corrélation simple entre une approche sans explication métalinguistique et l'absence de connaissance et d'activité métalinguistiques de la part de l'apprenant.

Il n'existe pas non plus de descriptions de l'intégration des processus conscients et non conscients, de la composition des activités épilinguistiques et métalinguistiques.

En résumé, dans toutes ces situations d'acquisition/apprentissage, s'exercent des activités langagières et métalangagières. S'exercent aussi des interférences, linguistiques et métalinguistiques, avec le système préalable de la langue maternelle et les représentations que les sujets ont sur elle.

L'« input » linguistique auquel les sujets ont été, et sont, exposés est un facteur qu'il est très rare de pouvoir cerner, autrement que dans des expériences très particulières.

L'« input » métalinguistique reçu par enseignement est plus facilement analysable, mais l'« input » métalinguistique spontané, l'« auto-input », issu de l'activité métalinguistique des sujets et de leurs métadiscours intérieurs, ne l'est pas.

Peut-être l'activité métalinguistique est-elle plus prégnante en production qu'en compréhension, où l'activité épilinguistique serait plus sollicitée. La symétrie n'existe manifestement pas. C'est une autre « composition » complexe que l'on ne sait expliquer : celle des activités de compréhension et de production et de leurs liens en acquisition. Il s'agirait là aussi de faire la part entre activités conscientes et non conscientes dans cette composition, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, sans oublier les interactions entre activités écrites et orales quand l'acquisition concerne les deux domaines.

Il était nécessaire de redéfinir certains termes et d'explicitier certaines notions avant de relire quelques textes européens ou français dits « officiels » qui évoquent nécessairement, implicitement ou non, les mêmes problématiques de prise en compte de l'activité métalinguistique, de sa spécificité en situation d'acquisition/apprentissage d'une L2, et des compositions entre savoirs et savoir-faire en L2 et entre L1 et L2.

2. Le CECREL et les textes officiels français : quelle(s) vision(s) didactique(s) ?

2.1. Le CECREL : l'actionnel et le « bain de langue »

Le Cadre Européen Commun de Référence (CECREL)⁶ auquel se plie désormais plus ou moins l'enseignement des langues étrangères en Europe, ne concerne pas les savoirs : son objectif est d'étalonner les différents savoir-faire. Il semble alors normal que les textes afférents ne se préoccupent guère des processus d'acquisition ou d'apprentissage puisque le Cadre ne fait que graduer les objectifs de l'apprentissage des langues étrangères : il définit des niveaux de compétence à atteindre

⁶ <http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm>

(compréhension et production écrites et orales et interaction). Il n'y est question que de savoir-faire, même si le « Portfolio Européen »⁷, censé accompagner les élèves, préconise, sans protocole précis, une « réflexion » sur l'apprentissage.

On ne saurait donc reprocher à ce cadre de ne pas donner une vision didactique de l'appropriation d'un nouveau système linguistique : toutes les problématiques évoquées plus haut y sont absentes puisqu'on ne se préoccupe pas d'apprentissage ni d'enseignement.

En filigrane, néanmoins, on peut lire un certain nombre de choses si on étudie l'implicite des textes qui accompagnent ce CECREL et qui définissent l'approche dite « actionnelle ». Cette approche, appliquée en classe de langue, en milieu donc guidé, constitue de fait une forme de retour à la croyance selon laquelle c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. De plus, de par les préoccupations « sociales » et « actionnelles », on oblitère le fait que la classe n'est pas un réel milieu de L2, qu'elle constitue un milieu exolingue, que la simulation y est plus ou moins réaliste et stimulante, que l'énonciation y est nécessairement « double », que la norme existe, grammaticale, lexicale et phonologique, qu'on note et qu'on sélectionne les élèves, et qu'on est loin de se contenter d'évaluer les capacités de « communication ». On censure surtout le fait que la langue y est objet, matière d'enseignement et d'apprentissage et objet d'évaluation. On occulte aussi totalement la présence du filtre préalable de la langue 1.

2.2. Les textes officiels français pour l'enseignement des langues au collège et leur conception didactique

La France est un pays de forte tradition métalinguistique. Comment aborde-t-on dès lors des directives « actionnelles » européennes dans ce contexte culturel de savoir explicite, déclaratif ? Assume-t-on l'éclectisme ?

La France est un pays qui produit volontiers des programmes officiels et de multiples accompagnements de programme : il est intéressant de faire une analyse de la façon dont l'éclectisme didactique de fait, voire les paradoxes, y sont appréhendés. On peut lire ces textes en vigueur actuellement, bien que parus à des dates différentes, le long de plusieurs des axes de notre problématique globale :

- les prises de position didactiques censées guider l'enseignement des langues étrangères (L2) ;
- les objectifs finaux proposés pour cet enseignement/apprentissage ;
- la nécessité traditionnellement reconnue d'un savoir grammatical sur la L2, d'une « conceptualisation » ;
- les différentes terminologies utilisées actuellement pour divulguer ce savoir aux enseignants et/ou aux apprenants ;
- la spécificité d'un apprentissage de la L2, langue deuxième donc (i.e. le système anglais est-il donné à voir comme autonome ou contrastivement, par rapport au français) ;
- la présentation de cette intrication entre les représentations – plus ou moins adéquates – sur le français L1, les savoirs enseignés sur la L2 et les savoir-faire dans les deux langues (par exemple comment explique-t-on à des francophones la détermination nominale en anglais (Trévisse, 2009b) ?)

Il existe dorénavant en France pour le collège, deux « Préambules Communs » pour

⁷ <http://www.educnet.education.fr/dossier/portfolio/europe2.htm>

l'enseignement des langues⁸, dénommés « paliers », respectivement 1 et 2. Même si les priorités y sont clairement établies en termes de compétences de communication (CECRL oblige), on peut s'attendre à une réflexion sur les liens entre savoirs (ici grammaticaux) et savoir-faire⁹ (grammaire déductive) et entre savoir-faire et savoirs (grammaire inductive).

De fait, dans le Préambule Commun, Palier 1, daté de 2005, apparaît un postulat programmatique ambitieux dès le troisième paragraphe (on notera la certitude dénotée par la formulation) :

... la réflexion sur les langues étrangères induit un retour sur le français et une prise de possession plus consciente des outils langagiers.

On ne part pas du français, mais on y revient. Il n'est pas précisé si cette appropriation est efficace en termes de répercussions sur les savoir-faire en L2, ni en quoi consiste ce « retour » sur le français. Le système source bénéficierait donc, affirme-t-on, des apports du système cible.

Mais qu'en est-il des liens inverses entre système source et système cible ? Nulle explicitation ici : mais il est vrai que le discours des Instructions Officielles n'est pas un cours de didactique inscrit dans le cadre d'une théorie de l'apprentissage et de ses liens avec l'enseignement, et il est sans doute normal que les assertions ne soient pas explicitées.

Après la description de l'approche dite désormais « actionnelle » et des exigences du CECRL en matière de communication, à la page 7 de ce Préambule Commun, il est question dans le paragraphe intitulé « compétences linguistiques », de « réflexion sur la langue » et la prise de conscience métalinguistique est même présentée comme garante de progrès et d'autonomie :

Au collège, si la communication reste un objectif prioritaire, l'élève est en mesure de prendre davantage conscience du fonctionnement de la langue qu'il apprend.

Il s'agit, en faisant appel notamment aux capacités d'observation et de réflexion d'élèves plus âgés, de systématiser et d'ordonner les acquis du primaire pour les uns, et d'aborder, toujours dans l'esprit d'une démarche inductive, l'étude d'une langue pour ceux qui débutent. L'utilisation en contexte des faits de langue et la prise de conscience de leur valeur et de leur fonctionnement permettront d'améliorer la maîtrise de la langue et de favoriser l'autonomie de l'élève.

La grammaire ne doit cependant jamais être une fin en soi mais rester un moyen au service de la communication et de l'enrichissement culturel. L'enseignant veillera à ne pas compromettre par des ambitions grammaticales excessives la mise en confiance par rapport à la langue qui est certainement un des points forts de l'école primaire (souligné par nous).

A la page 8, à la fin de ce texte, on peut lire un paragraphe au titre prometteur : « Un exemple de lien privilégié avec l'apprentissage du français ». Mais il n'y est question que d'encourager les apprenants à s'« appuyer » sur leurs compétences en français pour des tâches de récit et de lecture.

L'apprentissage du français est donc évoqué, mais à aucun moment le français n'apparaît dans son statut de système linguistique préalable, incontournable en termes de représentation du monde et de l'affect, en termes de filtre incontournable d'appréhension des bribes du système inconnu, et ce à tous les niveaux, morphosyntaxiques, lexico-sémantiques ou phonologiques.

Et pourtant, le français est omniprésent en filigrane dans les programmes qui sont, de fait, fondés sur une approche contrastive le plus souvent non assumée : les divergences par rapport au français sont des domaines beaucoup plus étudiés que les convergences. La crainte des calques décide des objets tant en termes de savoirs que d'entraînements en savoir-faire.

⁸ http://www2.educnet.education.fr/langues/textes/un_plan_en_faveur_d

⁹ ce que le CECRL nomme « compétences », mot aux définitions bien vagues.

Quant au Palier 2 (collège : 4^{ème} et 3^{ème}), il ne mentionne plus, à aucun moment, les « compétences linguistiques » : on n’y recense que les compétences culturelles et celles dites de « communication » dans des listes mêlant structures et unités lexicales censées être en rapport avec les besoins langagiers des apprenants. Pourtant il y est question à un moment, dans les acquisitions souhaitées, des « savoirs » - terme non défini. Quant l’évaluation est évoquée, p. 33, on lit qu’il faut « élargir le champ de l’appréciation au-delà des seules compétences linguistiques, vers les autres dimensions de la communication ». La grammaire est donc une des dimensions de la communication, et on peut supposer qu’on évalue les élèves d’après leurs performances grammaticales aussi. Ou ne mesure-t-on que l’efficacité communicative de leur *fluency* sans tenir compte d’une quelconque *accuracy*, comme semblent le permettre les tableaux du CECRL ? *Quid* de la notation au baccalauréat ?

De fait, à aucun moment les textes de ces préambules communs n’expliquent la nécessité d’une grammaire normée qu’ils semblent pourtant préconiser plus ou moins implicitement.

2.3. Les textes officiels spécifiques pour l’anglais

2.3.1. Nécessité de la grammaire pour appréhender le système de l’anglais

Les Préambules Communs sont suivis de textes spécifiques pour chaque langue. On y ré-insiste sur la priorité des objectifs communicatifs, mais on liste néanmoins les « compétences grammaticales » à acquérir. Dans tous ces textes, on distingue entre une « grammaire de reconnaissance » (?) et une « grammaire de production » qui se doit d’être plus complète. Dans les textes sur le cycle central anglais (5^{ème} et 4^{ème}), on peut lire :

L’apprentissage de la grammaire, on l’aura compris, est au service de la communication. Loin de freiner la progression de l’aptitude à s’exprimer, il a pour objectif d’organiser et de consolider les structures acquises, en facilitant ainsi la mémorisation et en permettant la mise en place d’un système grammatical seul susceptible de permettre l’autonomie langagière.

Suit immédiatement ce « cours » de didactique à l’intention des enseignants :

Les termes grammaticaux employés dans le tableau à orientation fonctionnelle, malgré un effort de simplification, sont souvent beaucoup trop spécialisés pour être utilisés avec les élèves. Il est bien évident que cette terminologie n’est qu’un codage destiné à l’enseignant. Il appartiendra au professeur de guider ses élèves dans la découverte des concepts correspondants, qu’ils commenceront à exprimer dans leur propre langage. Il en résultera vraisemblablement une certaine approximation qu’il faudra réduire au fur et à mesure que l’élève progressera et que s’affinera sa conscience du fonctionnement de l’anglais. On n’oubliera pas que ce sont ses premiers pas dans la découverte d’un nouveau système de langue, ses premiers pas vers l’autonomie.

Les enseignants doivent donc se charger de la difficile transposition didactique et susciter les verbalisations métalinguistiques : mais il est bien question de concepts et de fonctionnement du système de l’anglais. « Malgré » le CECRL, l’enseignement français de l’anglais se réfère aux savoirs et à la conceptualisation. Il n’est cependant jamais fait allusion à aucune démarche contrastive consciente.

Les textes de 2007 pour la classe de seconde révèlent des formulations étonnantes. L’étude de la grammaire est toujours subordonnée explicitement aux besoins de communication :

On veille cependant à enrichir méthodiquement les connaissances lexicales et grammaticales des élèves. On met à profit leur curiosité intellectuelle ainsi que leur besoin de comprendre pour (...) les aider à découvrir les faits grammaticaux qui éclaircent le fonctionnement de la langue et sont des aides à la mémorisation. (...) La nécessité d’« apprendre la grammaire » ne fait pas de doute, mais elle n’est pas une fin en soi non plus.

Puis on peut lire cette étonnante assertion, où les contradictions entre les termes ne semblent

nullement choquer :

La question n'est pas de savoir si la grammaire est nécessaire ou non, elle est de savoir comment l'enseigner de la manière la plus efficace dans le cadre d'une approche communicative. (...)

En ce qui concerne le cycle terminal, sous la rubrique « lexique et grammaire » on lit :

(...) les nouvelles connaissances sont intégrées aux connaissances antérieures, et l'élève comprend mieux la cohérence de l'organisation linguistique. C'est grâce à cette approche que l'élève échappe au sentiment de redite et à l'impression de stagnation.

(...) L'élève apprend maintenant à regrouper les phénomènes linguistiques autour de grandes questions, telles que l'organisation temporelle, modale, aspectuelle des énoncés, les différents systèmes de détermination nominale, les types de complexification syntaxique. L'organisation morphosyntaxique de la phrase est mise en relation avec l'organisation du texte, les mécanismes de sa cohérence et de son intelligibilité, et au-delà, avec le type de discours, la situation d'énonciation, sa dimension pragmatique.

2.3.2. Quelques considérations contrastives explicites : la prise en compte du système préalable de la LM (L1)

Le système préalable de la langue 1 n'est pas pris en compte en tant que tel : il ne l'est que par crainte de « calques ».¹⁰

Le texte cité ci-dessus (cycle terminal) se poursuit immédiatement pourtant par ce qui n'est qu'une allusion à une approche contrastive reconnue pour telle :

L'élève de première et de terminale a pris conscience précédemment des spécificités les plus marquantes de la langue qu'il étudie. Il a été aidé en cela par une approche contrastive qui lui a permis de repérer ressemblances et différences avec le français et avec la ou les autres langues étudiées.

Cependant ces réflexions sont suivies de phrases justifiant l'exercice de traduction comme bouclier contre les calques :

Un travail de traduction, parmi d'autres exercices, permet d'en affiner les données. Le recours au thème ou à la version pour de courts extraits de documents, écrits ou oraux, est un moyen efficace pour assurer les connaissances et dissuader l'élève de calquer une langue sur l'autre. Ce dernier comprend que grammaire et lexique sont les deux facettes d'un système de représentation et que chaque langue utilise des moyens grammaticaux et lexicaux propres pour exprimer telle ou telle notion.¹¹

Les textes pour le cycle central du collège se réfèrent explicitement à une approche contrastive dans la rubrique « contenu linguistique » :

La langue française et la langue anglaise présentent des différences qui ne se limitent pas au lexique, en particulier des catégorisations différentes :

- deux genres en français (masculin et féminin), mais trois en anglais (masculin, féminin et neutre) ;
- quatre temps à l'indicatif français (présent, imparfait, passé simple et futur) sans compter les temps composés mais deux temps en anglais (présent et prétérit) ;
- absence de génitif en français ;
- segmentation syllabique de la chaîne parlée française, opposée au caractère accentuel de la chaîne parlée anglaise ;
- phonèmes spécifiques à chacune des deux langues.

Ces deux langues, comme toutes les langues, correspondent à des façons différentes de percevoir le monde et de traduire cette perception dans le discours. Pratiquer une langue étrangère, c'est également, dans une certaine mesure, penser d'une manière étrangère.

¹⁰ Rappelons qu'il y a une épreuve de version au baccalauréat.

¹¹ Le paragraphe se termine par cette affirmation : « Le recours à un livre de grammaire de référence est une aide précieuse pour la démarche personnelle d'apprentissage. »

Notons que la détermination nominale n'est pas évoquée ici, sauf par l'allusion au génitif qui ne distingue d'ailleurs pas entre le génitif déterminatif et le génitif générique.

Les textes, on le voit, sont pris dans la contradiction inévitable qui consiste à aborder à la fois l'anglais comme système linguistique, autonome donc, mais aussi comme système 2, système cible, nécessairement appréhendé par rapport à un système source différent. On sent que la réflexion n'a pas été assez loin sur ce point crucial.

2.3.4. Les problèmes liés à la terminologie

Suivent des remarques sur la problématique même de cet article, mais on notera que c'est le travail de l'élève qui doit venir combler les déficits pédagogiques :

La différence de terminologie (de « métalangue »¹²) utilisée par les enseignants qui se sont succédé au cours des années précédentes, y compris la différence entre la terminologie utilisée en français et dans les langues étrangères étudiées par l'élève, est source de confusion au point de rendre inopérante la connaissance des « règles ». (...) ... seul un travail approfondi et suivi des équipes pédagogiques, pour mettre en cohérence la terminologie et la méthodologie de chacun avec celles des autres, permet d'éviter cette situation paradoxale où il appartient à l'élève lui-même de faire la part des choses, de repérer les différentes appellations d'un même fait de langue, d'établir les parallèles qui conviennent entre les explications données par son professeur et celles données par les professeurs au cours des années précédentes.

Il incombe donc à l'élève de combler le vide et les incohérences de ses manuels et enseignants successifs...

Comment appréhender les systèmes et la « cohérence de l'organisation linguistique » et donc accéder aux savoirs et pas uniquement aux savoir-faire si la terminologie n'est pas plus cohérente dans l'ensemble du cursus du secondaire ?

2.4. Quelques exemples des terminologies utilisées pour la détermination nominale

2.4.1. Collège

On se doit d'être attentif aux dates de parution car coexistent des textes récents (collège, paliers 1, 2005 et 2, 2007) et des rééditions de programmes plus anciens où la terminologie est (encore) largement inspirée de la Théorie des Opérations Énonciatives d'A. Culioli, c'est-à-dire d'une approche théorique de l'anglais à l'aide d'une métalangue également utilisée pour décrire le français. La réapparition récente de certains termes, notamment celui d'« adjectif possessif », nous semble très révélatrice d'une nette régression grammaticale.

Dans le palier 1 (2005), dans la rubrique « syntaxe et morphosyntaxe », il est stipulé que les élèves doivent « élargir leur représentation » des faits de langue appris à l'école primaire sous forme de blocs lexicalisés (non analysés donc). On y parle de présentation en spirale, de contexte, de liens avec la phonologie, puis la rubrique « nom et groupe nominal » apparaît sous forme de simples listes de points à aborder sans souci de cadre théorique : on voit la régression théorique par rapport à des textes antérieurs, et on constate aussi la présence d'une approche contrastive plus ou moins assumée.¹³

¹² Pourquoi des guillemets ?

¹³ Quelques exemples :

Le genre

- Féminin, masculin, neutre : pronoms personnels sujets et compléments
- Adjectifs possessifs
- Pronoms possessifs (*mine, yours, his, hers, ours, theirs*)
- Pas de marque spécifique pour les adjectifs (*a nice boy – a nice girl*)

Le nombre

- Repérage du -s du pluriel de la majorité des noms (*cat, cats*)
- Repérage de noms indénombrables (*hair, furniture, toast*)

Une suite de rubriques - parfois contrastives - a désormais pris la place d'une analyse linguistique, et on notera que le terme « repérage » par exemple n'est désormais plus utilisé dans le cadre théorique culiolien, mais comme un terme du langage commun, sensé être limpide.

De fait, on a un morcellement de la présentation qui peut nuire à une conceptualisation de la détermination.

Dans le texte définissant les objectifs du palier 2, on note toujours ces listes de rubriques, sans liens qui pourraient faire entrevoir un système et, par ailleurs, nominalisations, noms et adjectifs composés, et génitif (qu'on ne nomme pas « déterminatif ») apparaissent dans la rubrique « Autres faits de langue ». Nulle mention n'est faite des compléments du nom.

Des textes plus anciens réédités récemment, notamment les *Programmes et accompagnements* de troisième (1996, 1999, dernière édition 2005), coexistent donc avec ces derniers textes si succincts : le « récapitulatif grammatical » de ce qui « devrait être acquis en fin de 3^{ème} » présente des différences terminologiques, et donc théoriques, qui sont excusables d'après les auteurs car « les termes sont empruntés à diverses théories linguistiques courantes » et ils ne sont pas destinés à l'élève :

Il s'adresse au professeur auquel il propose une sorte de canevas qui devrait lui permettre de guider l'élève dans son appropriation d'un système grammatical de l'anglais susceptible de promouvoir son autonomie langagière.

Il est néanmoins évident que ces programmes réédités témoignaient d'une plus grande ambition théorique (métatermes comme « parcours », « repérage », « extraction », « fléchage » qui supposent non seulement donc une formation des enseignants mais aussi une formation didactique pour transformer ce « savoir savant » en « savoir enseigné » en classe de troisième).

Dans les programmes de 5^{ème} et de 4^{ème}, cycle central, également anciens, on parle « d'opérateurs organisés en système », de leur « valeur fondamentale » et de leurs « effets de sens en contexte » et Ø s'intitule « absence de détermination » (et non de déterminant). On lui associe le « renvoi à la notion », une « valeur purement qualitative de Ø (identité ou qualité) sans référence au contexte (abstraction) » et on en parle en termes d'absence de « la moindre valeur quantitative ». Suit un passage ambitieux, sans doute maladroit parfois, mais qui tente d'aborder les différences entre le qualitatif et le quantitatif si essentielles pour le système anglais.¹⁴

-
- Noms au pluriel en anglais, au singulier en français (*jeans, trousers*)
 - Pas de marque spécifique pour les adjectifs (*a new pen, two new pens*)
 - Pluriels irréguliers (*men, women, children, mice...*)
 - Noms collectifs (*people* –pluriel de “*person*” -, *the police...*)
 - Noms invariables : *sheep, fish, the news...*

La détermination

- Les articles (*A dog / The dog / Dogs*)
- THIS / THAT / THESE / THOSE
- Les quantificateurs : MUCH / MANY / SOME / ANY / NO / A LOT OF / A FEW...
- Les cardinaux et les ordinaux

¹⁴ Tea (matière)

I don't like the tea that I bought in that shop. (référence au contexte)

She was Ø Queen of England. (qualité, titre)

She was the Queen of England. (personnage)

At Ø school... (notion qualitative d'école : activité scolaire) ;

At the school... (référence à une école spécifique)

Do you like Ø chicken ? (qualité de la viande)

I bought a chicken for lunch. (référence à un animal spécifique)

On sent que ces textes anciens avaient une ambition de formation continue des enseignants.

2.4.2. Lycée

Dans les programmes de seconde et première de 2007, certains métatermes employés prouvent l'absence de continuité terminologique entre le collège et le lycée. On remarque aussi la coexistence de métatermes théoriquement fondés, mais manifestement sortis de leur cadre théorique, et d'autres plus fantaisistes, ainsi que l'absence de contexte minimum pour que les exemples aient un sens. Quelques exemples rapides :

L'article Ø

Déterminant naturel des noms indénombrables

Noms propres

Détermination par juxtaposition de deux mots : *Queen Elisabeth, Doctor Simpson, page ten*

Renvoi à la notion : *tea, on duty, life, school, dinner*

Généralisation : Ø + indénombrable ; Ø + dénombrable pluriel ;

Ø *last/next* + unité de temps liée au moment présent

• **The**

Fléchage contextuel à droite : *The + N + that/who/of...*

Fléchage situationnel, connaissance partagée : *the bank*

Le programme de 1^{ère} de 2007, quant à lui, fait explicitement apparaître une soudaine bipartition entre le système grammatical de l'anglais, la visée d'une « conceptualisation correcte » et une approche contrastive qui suit immédiatement. On est frappé néanmoins par l'absence de référence explicite au système préalable de la L 1, et donc par une absence de réflexion didactique sur les phénomènes d'enseignement, mais surtout d'apprentissage, et de leurs liens supposés et sur lesquels on semble néanmoins miser. L'approche contrastive est souvent apparente d'ailleurs, même quand elle n'est pas explicitée ni argumentée dans les discours : dans les listes, on recense de fait les divergences par rapport au français et on n'enseigne pas les points de convergence entre les deux systèmes.

Par ailleurs, on ne sent pas une approche qui aiderait les apprenants (et les enseignants) à conceptualiser les rapports complexes et non directs entre le linguistique et l'extralinguistique, comme par exemple les rapports entre pluriel et nombre. On n'aborde pas non plus, au sein du linguistique, une réflexion sur la spécificité des articles par exemple par rapport à la détermination par un adjectif, un génitif, une relative ou un autre nom, ni une réflexion sur les marqueurs qui, dans les deux systèmes linguistiques concernés, sont les mêmes pour le spécifique et le générique.

Comment ne pas conclure à un certain manque de cohérence linguistique et didactique, voire à une absence de réflexion didactique ?

3. Miser sur une activité métalinguistique contrastive¹⁵ assumée

3.1. Une métalangue stable pour décrire la L1 et les L2, 3, 4...

La position que j'adopte consiste donc à miser sur une activité métalinguistique intra- et interlinguistique assumée : cette position revendique la nécessité d'une conceptualisation sur les deux systèmes en tant que systèmes autonomes, leurs points communs, leurs spécificités, conceptualisation

To make that cake you need Ø milk and Ø yoghurt. (matière qualité, mais aucune indication de quantité)
There is some milk and a yoghurt in the fridge. (quantité d'éléments spécifiques et référence à la situation)

¹⁵ interlinguistique donc.

qui devrait s'appuyer, pour les textes officiels, les manuels et les enseignants, sur une description théorique des langues en présence. Ces explicitations auraient tout à gagner à passer par une métalangue stable et commune que l'apprenant retrouverait aussi dans ses divers apprentissages de langues, maternelle ou étrangères.

L. Tesnière en exprimait déjà ce vœu :

...ceux qui apprennent les langues étrangères, au lieu de se voir contraints à aller chercher l'exposé de faits syntaxiquement semblables à des endroits différents de la grammaire et souvent même sous des noms différents, selon la langue dont il s'agit, verraient leurs études facilitées, s'ils pouvaient retrouver les mêmes faits aux mêmes endroits que dans la grammaire de leur langue maternelle, quelle que soit la langue étudiée. (*Éléments de syntaxe structurale*, 1959, p. 361, souligné par nous)

Le pari qui sous-tend ces préoccupations terminologiques est que la conceptualisation est une aide à long terme pour l'apprentissage, et qu'une approche dite « communicative » ne saurait suffire lorsque les interactions en L2 sont aussi restreintes et souvent factices qu'elles s'avèrent l'être dans le primaire et le secondaire.

C'est l'ambition du groupe recherche *Comenius* au sein de l'UMR 7114 de Paris Ouest Nanterre La Défense : regrouper des enseignants-chercheurs en français langue maternelle, en langues dites « mortes » et en langues étrangères (dont le français langue étrangère) pour fédérer les approches traditionnellement différentes - linguistiques et didactiques - qui sous-tendent l'enseignement des différentes langues en France. L'ambition est de constituer un glossaire de termes métalinguistiques communs qui fasse une part égale aux systèmes linguistiques en présence et à une approche contrastive, le tout avec une métalangue commune.

Ce projet de recherche s'articule autour de la problématique de la métalangue de description et d'enseignement des langues – « langues » référant ici au français L1 et aux L2, L3, L4, etc. , dont le français langue étrangère (FLE). Les chercheurs du groupe *Comenius* sont des linguistes de différentes langues (français L1, FLE, anglais, allemand, néerlandais, grec). Ce sont aussi des didacticiens de ces langues, c'est-à-dire qu'ils s'intéressent à l'articulation entre la description théorique des langues (« savoir savant ») et l'enseignement de ces mêmes langues (« savoir enseigné »). Or il s'avère que l'on a affaire le plus souvent, dans les deux domaines et pour les différentes langues, à des descriptions métalinguistiques hétérogènes qui ne peuvent manquer de poser des problèmes à deux niveaux :

- au niveau du « savoir savant » théorique si l'on tente de comparer les différentes langues entre elles pour découvrir des invariants du langage et des opérations langagières au-delà de la variété des langues naturelles ;
- au niveau de l'activité cognitive des apprenants francophones qui « apprennent » le français L1 à l'école primaire, pour ensuite apprendre une, deux et parfois plusieurs langues ultérieurement. L'hétérogénéité des étiquettes, concepts et métaphores métalinguistiques¹⁶, entrave pour eux la

¹⁶ Ces questions renvoient au choix des cadres théoriques permettant de mettre en relation des expressions linguistiques et des activités langagières dans un contexte de communication. Un rapide tour d'horizon fait apparaître les limites et les contradictions des solutions retenues aujourd'hui en didactique des langues. Dans l'enseignement du français dit langue maternelle, la grammaire de phrase relève toujours des concepts et des méthodes du distributionalisme, tandis que des notions empruntées à la linguistique du texte et du discours ont été ajoutées sans réorganisation conceptuelle d'ensemble. En didactique des langues en revanche, l'approche communicative dans sa version la plus radicale relègue au second plan l'étude du système de la langue. Dans l'enseignement de l'anglais, l'introduction de la théorie des opérations énonciatives, on l'a vu, est restée par bien des aspects superficielle et elle semble progressivement abandonnée. Quant au secteur des langues romanes, si une ébauche d'articulation entre niveaux d'analyse émerge depuis peu pour l'espagnol et le portugais, en italien les choix demeurent flous et peu explicités.

construction de représentations métalinguistiques qui soient interlinguistiques.

Nous faisons en effet le pari qu'une métalangue commune et cohérente, à partir de l'apprentissage du français L1 à l'école primaire, faciliterait à la fois l'apprentissage des langues étrangères et une véritable réflexivité sur la L1, sur les rapports entre formes et valeurs.

3.2. Des opérations généralisables

Le projet de recherche s'articule donc sur cette tentative de découverte d'une métalangue opératoire qui utilise le plus possible des catégories et concepts métalinguistiques communs pour les différentes langues, avec une adaptation nécessaire tant aux spécificités des langues qu'à la progression de l'apprentissage/enseignement et aux âges des apprenants.

Les domaines couverts seront à terme diverses catégories fondamentales comme les systèmes aspecto-temporels, la voix (diathèse), la modalisation, les catégories du nom, les pronoms, la construction et le maintien de la référence (anaphore, deixis), la détermination nominale et verbale, l'hypothétique, la parataxe dans ses rapports avec l'hypotaxe, les connecteurs, etc. On part nécessairement de concepts cognitivo-sémantiques invariants pour aller vers les différents systèmes de marqueurs dans les différentes langues, systèmes que l'on peut dès lors appréhender de façon plus cohérente.

Culioli définit la linguistique comme l'étude du langage appréhendé à travers la diversité des langues naturelles et des textes. La question centrale est bien celle des invariants recherchés à travers les spécificités de tel ou tel système de marqueurs, de telle ou telle langue particulière.

En résumé, les objectifs de ce groupe de recherche sont l'explicitation de concepts et de descriptions linguistiques, leurs possibles applications didactiques, la formation des enseignants, mais aussi donc la facilitation des représentations métalinguistiques pour les apprenants, dans un souci d'efficacité de l'enseignement/apprentissage en langues, avec un retour possible sur la L1. Ces concepts devraient en effet être utiles pour l'enseignement d'une langue étrangère puisque, plus ou moins consciemment, les apprenants les maîtrisent pour leur langue maternelle et doivent les reconnaître dans leur appréhension d'une langue 2. L'enseignement devrait les y aider, pour peu qu'il soit en mesure de les accompagner dans une conscientisation de ces conceptualisations.

Une telle approche interlangue va donc miser sur cette activité cognitive de compositions des représentations en L1 et L2, L3, etc., en ce qu'elles ont d'invariance et de spécificités. Ceci nous ramène à la question de la compétence plurilingue souhaitée par le CECREL. Cette intrication entre langage et cognition ne peut qu'aider à construire des repères utiles à long terme pour les apprenants si on leur permet d'assumer ces activités métalinguistiques inévitables, même dans les pratiques langagières de simili-communication, si on exploite cette richesse réflexive qui a nécessairement, par essence, accompagné leur développement langagier en L1, L1 qui demeure un filtre linguistique, cognitif et affectif.

On peut parier que ces activités de réflexion sur les deux ou trois systèmes linguistiques en présence pourraient aider à une véritable compétence plurilingue et favoriser des apprentissages ultérieurs d'autres langues, ou de perfectionnement dans les langues déjà apprises. On éviterait sans doute que les différentes langues restent étanches l'une à l'autre, chacune barricadée dans une peur de

calques. Ce faisant, on améliorerait également une conscientisation des phénomènes mêmes d'apprentissage, une gestion d'une méthodologie de l'apprentissage (« apprendre à apprendre »).

La formation des enseignants de langue en France ne comporte pas de réflexion sur la L1 et les savoirs sur les usages français sont très lacunaires¹⁷. Le français L1 n'est pas objet de réflexion ni de conceptualisation : il reste étudié majoritairement pour l'orthographe ou la structuration des discours. Il n'y a guère de réflexion sur le passage du spécifique au générique, ni sur le système des marqueurs qui, en anglais comme en français, sont les mêmes pour le spécifique et le générique. Il n'y a guère de réflexion sur des expressions comme *le bonheur*, *un bonheur inimaginable*, ou *le chocolat*, *un chocolat*, *un carré de chocolat*, en termes de représentation du discret, *vs* le dense et le compact et leurs sous-classes dans la catégorisation des noms¹⁸. Ni d'ailleurs sur les liens trompeurs, on l'a vu, entre singulier/pluriel *vs* unique/multiple, ni entre la deixis et l'anaphore.

Et quand on enseigne l'anglais, on se prend à rêver d'apprenants qui auraient tous véritablement réfléchi sur le sémantisme des noms (dense-discret-compact) en français d'abord, même si les fonctionnements ne sont pas les mêmes évidemment entre les deux langues.

Les phénomènes de recatégorisation du type *Ya de la voiture, de la bière vs une bière*¹⁹ peuvent être des amorces de réflexion et de conceptualisation sur les fonctionnements des types de noms et des relations avec les déterminants. On peut faire réfléchir les apprenants par exemple sur la forme anglaise et la traduction du titre du film *I'm legend / Je suis une légende*²⁰ : il devient alors plus facile d'expliquer le renvoi qualitatif direct à la notion, possible ici en anglais. On aborde alors plus aisément les opérations quantitatives d'extraction avec l'indéterminé, que ce soit l'extraction pour le spécifique ou pour un échantillon quelconque, le générique donc : *J'ai vu un chien tout à l'heure vs un chien c'est un animal fidèle*, et enfin la ré-identification avec l'article défini, qu'il soit spécifique ou générique²¹.

On ne peut pas se contenter de la formule magique « renvoi à la notion » qui n'est pas auto-explicative. Mais, assez tôt, on a sans doute intérêt à parler quand même de la notion (*I'm legend* ou *he is history, she was all cat*), des notions complexes et de leur traitement par le sujet du seul point de vue qualitatif, des propriétés distinctives *vs* la classe d'occurrences discrètes qui lui est parfois attachée, dans le cas des noms discrets donc (dénombrables).

¹⁷ Notamment sur la détermination nominale : nombre d'entre eux n'ont pas conscience de la fréquente « absence de déterminant » en français aussi (*Je suis élève vs je suis un élève, Je prends mon café sans sucre*, mais aussi en position de « thème » : *Patronats et syndicats sont tombés d'accord ce matin*), et bien souvent la réflexion sur la détermination nominale ne commence pour le francophone (enseignant ou apprenant) qu'avec l'enseignement de l'anglais et la crainte du calque.

¹⁸ Dans la Théorie des opérations Énonciatives d'Antoine Culioli, on a coutume de distinguer trois catégories de substantifs suivant les propriétés primitives des notions invoquées :

- la catégorie du DISCRET (dénombrable) : on peut individualiser les occurrences ;
- le COMPACT (indénombrable, insécable) : aucune forme de découpage possible : *inflation, chemistry, bitterness*, etc. ;
- le DENSE qui possède certaines des propriétés du compact (ex : *lait, pain, herbe*, angl. : *milk, bread, luggage, advice*, etc.) non discrétisable, mais sécables : un prélèvement est possible par un dénombreur : angl. : *a pint of milk, a loaf of bread, a blade of grass, a piece of luggage, a word of advice* (Gilbert, 1993, De Vogüé, 1989).

¹⁹ Exemples ici de recatégorisation de discret à dense.

²⁰ Film de Francis Lawrence (tiré du roman de Richard Matheson), nouvelle version avec Will Smith.

²¹ L'utilisation de certains quantifieurs va aussi bien sûr s'appuyer sur ces distinctions (*many vs much, a little vs a few, less vs fewer*), d'autres non : *a lot of, plenty of*, etc. Si les apprenants n'ont pas conceptualisé l'indénombrable *vs* le dénombrable singulier ou pluriel, il va être bien difficile de leur faire apprendre la distribution des quantifieurs. Il semble donc normal aussi qu'un francophone n'arrive pas, à un stade ultérieur à conceptualiser la différence entre SOME, ANY et l'absence d'article par exemple quand on réfère aux propriétés notionnelles et donc au qualitatif *vs* à une occurrence quantitative : *I like chocolate vs I bought some chocolate. Do you want tea or coffee? vs Is there any tea left?* ou entre THE et l'absence d'article (*He's going to school vs the school was built in 1950*).

Une telle conceptualisation, qui pourrait être d'abord faite à propos du français L1, dès le primaire, avec une terminologie qui perdurerait pour l'étude ultérieure d'autres langues, aiderait sans nul doute à aborder ultérieurement les spécificités du système de l'anglais et d'autres langues éventuellement.²²

Et on éviterait peut-être que les francophones ne produisent le plus grand nombre d'erreurs en production là où les anglophones n'emploient pas d'article : le calque réflexe devient pour eux la seule solution puisque l'activité métalangagière ne peut réguler les processus d'appropriation. Le calque est une démarche cognitive inconsciente en grande partie, qui ne peut être combattue, en trois heures d'anglais par semaine, que par la conscientisation des opérations en jeu et des spécificités des substantifs impliqués dans leurs différents fonctionnements.

Cette conscientisation ne saurait certes occuper toute l'heure du cours d'anglais..., mais elle serait donc sans doute accélérée si le français L1 avait été l'occasion de plus d'activité métalinguistique, activité qui plaît beaucoup plus aux enfants que les séances traditionnelles de grammaire/orthographe.

Dans les discours officiels, on espère que l'étude de l'anglais permette de revenir sur le français L1, mais pourquoi ne pas d'abord avoir des pratiques réflexives sur le français L1 ?

Manifestement la « grammaire » reste un sujet qui ennueie tout le monde, et très rares sont les adolescents qui la trouvent intéressante : or elle pourrait le devenir si on faisait appel à leur activité épilinguistique en français et au passage de l'épi- au méta-langagier, dans un but fonctionnel d'analyse du sens et des opérations impliquées par sa construction. Dans un but aussi d'accélération du travail de structuration du nouveau système.

Conclusion

Les positions restent de l'ordre du pari : le pari de l'efficacité de représentations métalinguistiques stables et homogènes pour l'enseignement/apprentissage des langues et le pari sur l'intelligence des apprenants et leurs fortes capacités langagières, épi- et métalinguistiques.

En résumé, une approche par la conscience, par la conceptualisation des phénomènes de rapports entre le linguistique et l'extralinguistique viendra nécessairement se mêler à tout ce que l'apprentissage d'une langue (étrangère) a d'inconscient, d'automatique, d'imitation, selon des synergies encore largement méconnues. En tout état de cause, il semble vain d'essayer d'occulter les comparaisons entre les langues, le contrastif spontané et non régulé, puisque tout processus d'apprentissage part du connu pour appréhender l'inconnu.

Si enseignement de la « grammaire » il y a, il faudrait donc qu'il soit opérationnel en ces termes, tant pour une véritable réflexion sur le fonctionnement du langage et de la L1 dès le début de l'école primaire que pour l'appréhension à venir des langues dites « étrangères ». Une métalangue stable tout au long de la scolarité, homogène entre les langues abordées, simple et juste en termes de respect des faits de langues, devrait en effet permettre une conceptualisation progressivement complexifiée qui fasse réfléchir aux liens entre langues, signification, énonciation et processus de référenciation. En dehors

²² Les germanistes, eux, parlent de « déterminatifs » et conservent le terme de « déterminants » pour une acception plus large, faisant ainsi suite à une réflexion plus systématique sur ce qu'est la détermination nominale par complément par exemple, ou par un adjectif désignatif ou qualitatif (*une carte bleue vs un ciel bleu*) : les deux valeurs du génitif anglais, seraient peut-être alors plus faciles d'accès en effet si cette réflexion avait eu lieu. On a tout intérêt à fusionner les différentes traditions grammaticales.

d'une formation intellectuelle évidente, on peut être de l'avis que cette conceptualisation aiderait à l'apprentissage et à la maîtrise des langues, premières ou secondes.

Et si l'on confondait objectifs et moyens d'y parvenir dans une notion vague en n'utilisant que des termes trompeurs comme « communication », « communicatif », ou « actionnel », n'y aurait-il pas un risque intellectuel – et humain – à communiquer en « globish », dans l'à-peu-près, sans se préoccuper des représentations de l'affect ou des subtilités argumentales indissociables de la construction de la pensée ?

Éléments de bibliographie

- BRESSON, F. (1991). "Le développement cognitif et l'apprentissage des langues", in C. Luc (ed.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. Paris : I.N.R.P. : 21-26.
- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Tome 1, Paris : Ophrys.
- DE VOGÛE, S. (1989). "Discret, dense, compact : les enjeux énonciatifs d'une typologie lexicale, in J.-J. Franckel (ed.), *La notion de prédicat*. Collection E.R.A., Université Paris 7 : 1-37.
- ELALOUF, M.-L. (2009) (ed.). *Le groupe nominal et la construction de la référence. Approches linguistiques et didactiques*. *Diptyque* 16, Presses Universitaires de Namur.
- ELALOUF, M.-L. (2009). « L'enseignement/apprentissage des déterminants en français langue première », in M.-L. Elalouf (ed.). *Diptyque* 16, Presses Universitaires de Namur : 83-102.
- GILBERT, E. (1993). « La théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli », *Les Théories de la grammaire anglaise en France*. Paris : Hachette Supérieur : 63-96.
- GRIZE, J.-B. (1990). *Logique et Langage*. Paris : Ophrys.
- GRIZE, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris : P.U.F.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Éditions de Minuit, réédité Gallimard, Points, 1970.
- KELLERMANN, E. (1980). « Œil pour œil », *Encrages*. Université de Paris 8 : 54-63.
- KLEIN, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge : C.U.P.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2000). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives*. *A.I.L.E.* n°12.
- PERDUE, C. (1993) (ed.). *Adult Language Acquisition. Crosslinguistic Perspectives*. Cambridge : CUP.
- TESNIERE, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Editions Klincksieck.
- TREVISE, A. (1979). « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones », *Encrages* (C. Perdue et R. Porquier eds).
- TREVISE, A. (1993). « Apprentissage d'une langue 2 : activités et stativités métalinguistiques ». *LIDIL*, n° 9. Grenoble : Université Stendhal, Grenoble III : 69-95.
- TREVISE, A. (1996a). « Contrastive metalinguistic representations: the case of 'very French' learners of English », P. Garrett (ed.). *Language Awareness, vol. 5: 3 & 4*, Special Issue: *Cross Linguistic Approaches to Language Awareness* : 188-195.
- TREVISE, A. (1996b). « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues », in A. Trévisse, (ed.). *A.I.L.E.* n° 8 : *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues* : 5-39.
- TREVISE A (2001). « Métadiscours explicatifs ou métalangue de bois ? Quelques exemples tirés d'exposés de candidats à l'agrégation interne d'anglais », actes du Colloque International « Métalangue et terminologie linguistique ». Université Stendhal - Grenoble III, *Orbis/Supplementa*, Tome 17. Peeters, Louvain : 739-750.
- TREVISE, A. (2009a) (en collaboration avec M.-L. Elalouf). « *Le groupe nominal et la construction de la référence. Descriptions pour l'enseignement du français et d'autres langues* ». *Diptyque* 16. Presses Universitaires de Namur : 16-28.
- TREVISE, A. (2009b). « *Les textes officiels français pour les langues vivantes et l'enseignement/apprentissage de la grammaire. L'exemple de la détermination nominale en anglais* ». *Diptyque* 16. Presses Universitaires de Namur : 103-124.

