

Les textes officiels français pour les langues vivantes et l'enseignement/apprentissage de la grammaire. L'exemple de la détermination nominale en anglais

Anne Trévisse

Université de Paris Ouest-Nanterre La Défense
UMR 7114, MODYCO
Groupe *Comenius*

Introduction

1. Quelques uns des enjeux de la recherche en didactique des langues étrangères¹

Le présent article est une analyse des programmes et textes d'accompagnement officiels qui régissent l'enseignement/apprentissage de l'anglais en France, enseignement destiné à des apprenants francophones qui ont été soumis à l'enseignement du français langue maternelle (L1). Ces apprenants ont donc un savoir-faire « natif » en français, mais aussi des représentations métalinguistiques sur le français issues en grande partie de cet enseignement. C'est aussi le cas de leurs enseignants anglicistes, le plus souvent francophones.

Pour ces apprenants, les liens entre ces savoir-faire épilinguistiques² systémiques et ces représentations – parcellaires, plus ou moins justes et plus ou moins bien mémorisées – sur leur langue maternelle se combinent de façon complexe et vont nécessairement filtrer leur appropriation guidée progressive de l'anglais, appropriation d'un système 2, mais aussi de savoirs sur ce système, quels que soient les liens entre ces savoir-faire et ces savoirs.

Cette position entraîne à revendiquer la nécessité d'une conceptualisation sur les deux systèmes, leurs points communs, leurs spécificités, conceptualisation qui devrait s'appuyer pour les textes officiels ; les manuels et les enseignants sur une description théorique des langues en présence, et qui aurait 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 le 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)³

¹ Trévisse, 1992,1993, 1996, 2001.

Merci à Marie-Laure Elalouf et Agnès Leroux qui ont accepté de relire une première version de ce texte. Je reste néanmoins responsable de ce qui est écrit ici.

² A. Culioli (1990) définit cette activité comme inconsciente ou préconsciente : c'est elle qui nous permet de comprendre ou de produire sans avoir à réfléchir aux combinatoires de règles (notamment syntaxiques, sémantiques ou phonologiques) qui régissent le système en jeu. C'est elle qui nourrit ce qu'en langue maternelle, ou langue 1, on nomme « l'intuition ».

³ C'est l'ambition du groupe recherche *Comenius*³ au sein de l'UMR 7114 : 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 part égale aux systèmes linguistiques en présence et à une approche contrastive, le tout avec une métalangue commune.

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 qu'elles s'avèrent l'être dans le primaire et le secondaire.

Nous analyserons la vision de cette problématique telle qu'elle ressort de ces textes, qui revendiquent eux aussi la transmission de savoir grammatical, et nous attarderons plus spécifiquement sur l'exemple de la détermination nominale anglais qu'ils présentent pour l'enseignement en collège et en lycée.

2. Les textes officiels pour le collège et leur conception didactique

La France étant un pays qui produit volontiers des programmes officiels et de multiples accompagnements de programme, il est intéressant de faire une analyse des différentes terminologies utilisées actuellement ainsi que des considérations à teneur métalinguistique et didactique qui sont censées guider l'enseignement des langues étrangères (L2).

Comment est évoquée notre problématique dans ces textes ? Quels objectifs finaux sont proposés pour cet enseignement/apprentissage ? Comment est présentée la nécessité d'un savoir grammatical sur la L2, d'une « conceptualisation » ? Le système anglais est-il donné à voir comme autonome ou contrastivement, par rapport au français ? Comment enfin est verbalisée 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 ? Et pour prendre un exemple, comment parle-t-on à des francophones de la détermination nominale en anglais ?

Commençons donc par recenser les positions officielles sur d'éventuels savoirs et sur les moyens préconisés pour parvenir aux objectifs premiers que sont les savoir-faire, les « compétences en langue ».

On sait que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)⁴ étalonne désormais les objectifs de l'enseignement des langues vivantes en Europe, et donc en France : il définit des niveaux de compétence en langues étrangères à atteindre (compréhension et production écrites et orales et interaction). Il n'y est donc question que de savoir-faire, même si le « Portfolio Européen »⁵, qui doit accompagner les élèves, préconise, sans protocole précis, une réflexion sur l'apprentissage.

A côté de ce cadre qui gradue les savoir-faire, il existe dorénavant en France pour le collège, deux « Préambules Communs » pour l'enseignement des langues⁶, 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, étant donné la forte tradition grammaticale française, à une réflexion sur les liens entre savoirs (ici grammaticaux) et savoir-faire⁷ (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 le présent indicatif assertif utilisé pour le verbe « induire ») :

... 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 des apports du système cible.

⁴ <http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm>

⁵ <http://www.educnet.education.fr/dossier/portfolio/europe2.htm>

⁶ http://www2.educnet.education.fr/langues/textes/un_plan_en_faveur_d

⁷ ce que le CECRL nomme « compétences », mot aux définitions trop vagues.

Mais qu'en est-il des liens inverses entre système source et système cible ? Nulle explicitation ici : 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 permettront⁸ 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, morpho-syntaxiques, lexico-sémantiques ou phonologiques.

Et pourtant, on verra que 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 avec le français seront des domaines beaucoup plus étudiés que les convergences. La crainte des calques décidera des objets tant en termes de savoirs que d'entraînements en savoir-faire.

Le Palier 2 (4^{ème} et 3^{ème}), quant à lui, ne mentionne plus, à aucun moment, les « compétences linguistiques » : on n'y recense que les compétences culturelles et celles dites de « communication ». Pourtant il y est question à un moment, dans les acquisitions souhaitées, des « savoirs » - terme non défini. Quant il est question de l'évaluation, 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 semble le permettre les tableaux du CECRL ? Quid des correcteurs du baccalauréat ?

De fait, à aucun moment les textes de ces préambules communs ne soulignent ni n'expliquent la nécessité d'une grammaire normée.

3. Les textes officiels pour l'anglais

- 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 et on liste les « compétences grammaticales » à acquérir. Dans tous ces textes, on distingue entre une « grammaire de reconnaissance » et une « grammaire de

⁸ L'assertion passe ici par un futur.

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 freiner⁹ 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, mais il n'est fait allusion à aucune démarche contrastive consciente néanmoins.

Les textes de 2007 pour la classe de seconde sont plus substantiels, même si les formulations sont 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 cette étonnante assertion :

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 morpho-syntaxique 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.

- **Quelques considérations contrastives explicites : la prise en compte du système préalable de la LM**

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

⁹ Étonnante formulation : les enseignants doivent-ils être convaincus ici ?

Le texte cité ci-dessus (cycle terminal) se poursuit immédiatement 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.

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 notion¹⁰.

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.

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.

Suit une phrase assez sibylline :

Une approche contrastive amène à reconnaître que les moyens lexicaux sont différents des moyens grammaticaux pour la langue que l'élève apprend.

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.

L'unique sortie possible de cette contradiction ne serait-elle pas, comme on le verra plus loin, de passer par une conceptualisation en catégories sémantiques plus larges et mieux cernées dans leurs liens avec les propriétés physico-culturelles du monde, pertinentes pour tout système linguistique mais représentées avec des marqueurs et des relations entre marqueurs différentes ?

Ce n'est pas ainsi que semble être abordée la détermination nominale néanmoins.

- **Les problèmes liés à la terminologie**

¹⁰ 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. »

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 ») 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 ;

Rien de plus sur ce problème crucial qui touche pourtant aussi les programmes officiels, on le verra. Il incombe 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 ?

4. L'exemple des terminologies utilisées pour la détermination nominale

Nous passerons en revue ces programmes dans leur évolution récente, en prenant l'exemple de la détermination nominale, dont tout linguiste perçoit la complexité, quelle que soit la langue.

- collègue

On sera 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 du système de l'anglais. La réapparition de certains termes, notamment celui d'« adjectif possessif », nous semble très révélatrice d'une régression (démission ?) grammaticale.

Dans le palier 1 anglais (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 listes de points à aborder. Nous soulignerons les points intéressants pour notre propos et qui témoignent selon nous d'une régression théorique par rapport à des textes antérieurs, ou d'une approche contrastive plus ou moins assumée, et nous commenterons par quelques notes :

Le genre

- Féminin, masculin, neutre : pronoms personnels sujets et compléments
- Adjectifs possessifs¹¹
- Pronoms possessifs (*mine, yours, his, hers, ours, theirs*)
- Pas de marque spécifique pour les adjectifs (*a nice boy – a nice girl*)¹²

Le nombre

- Repérage¹³ du –s du pluriel de la majorité des noms (*cat, cats*)
- Repérage de noms indéterminables (*hair, furniture, toast*)
- Noms au pluriel en anglais, au singulier en français¹⁴ (*jeans, trousers*)
- Pas de marque spécifique pour les adjectifs (*a new pen, two new pens*)

¹¹ en 2005... Il nous semble que « déterminants possessifs » serait moins trompeur.

¹² sauf pour les « adjectifs possessifs » sans doute... Mais on remarquera aussi l'approche contrastive.

¹³ Ici le terme de « repérage » est employé non pas comme métaterme grammatical mais renvoie – étonnamment dans un programme grammatical - à l'activité cognitive de l'apprenant.

¹⁴ Approche contrastive encore.

- 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
-

Une suite de rubriques - parfois contrastive - a désormais pris la place d'une analyse linguistique et on notera le sens du terme « repérage » désormais, qui n'est plus utilisé dans le sens culiolien.

On remarque que l'article Ø¹⁵ n'apparaît plus comme précédemment comme déterminant devant un nom indéénombrable, mais devant le pluriel *dogs*.

Le génitif et les noms « composés » apparaissent dans la rubrique « Autres points de syntaxe », sans lien avec la détermination nominale. La complémentation du nom, par un syntagme prépositionnel ou une relative n'apparaît pas non plus dans la détermination : on a un morcellement de la présentation qui peut nuire à une conceptualisation de la détermination.

Quant au palier 2, la succincte rubrique « La détermination » y est ainsi composée :

- Articles Ø / THE (*Dr Watson, President Lincoln, unemployed people / The unemployed... / French children... / Central East Africa / Mount St Helens / The River Thames...*)¹⁶
- Quantificateurs (*BOTH OF US / ALL foreigners / NOT ALL teenagers... / ENOUGH + GN / MANY (OF) / MOST (OF) / (A) FEW / (A) LITTLE / TOO MUCH / TOO MANY / ...*)

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 des compléments du nom.

Il est étonnant de voir ces textes coexister avec des textes plus anciens réédités récemment, notamment les *Programmes et accompagnements* de troisième (1996, 1999, dernière édition 2005) : le « récapitulatif grammatical » de ce qui « devrait être acquis en fin de 3^{ème} » présente des différences terminologiques et donc théoriques qui sont excusables 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 susceptible¹⁷ de promouvoir son autonomie langagière.

Dans ce qui suit, certains métatermes sont soulignés par nous pour tenter de cerner des incohérences terminologiques auxquelles seront confrontés les enseignants, mais la place nous manque ici pour en faire une exégèse. Il est néanmoins évident que ces programmes réédités témoignent d'une plus grande ambition théorique (métatermes comme « parcours », « repérage », « extraction », « fléchage » qui supposent non seulement donc une formation des enseignants à la TOE, mais aussi une formation didactique pour transformer ce « savoir savant » en « savoir enseigné » en classe de troisième) :

¹⁵ L'absence de déterminant (appellation plus juste) n'est pas un article, et ce ni en français ni en anglais. On avait introduit cette terminologie à la suite de didactisations de la théorie culiolienne, pour tenter d'introduire la référence à la « notion ». Mais on n'en parlait guère que lorsque le nom qui suivait était « indéénombrable » - dense ou discret – dans la terminologie de Culioli.

¹⁶ Ces exemples sont présentés ainsi dans le texte officiel, sans aucun retour à la ligne qui suggérerait des phénomènes de natures différentes.

¹⁷ L'adjectif « susceptible » est intéressant dans l'implicite qui recouvre les liens entre savoirs et savoir-faire. Mais on l'évoque/évoquait néanmoins.

Formation d'unités lexicales

- Par composition :

Détermination nominale (de la détermination la moins précise à la plus précise)

- Différence entre détermination générique (∅ Lions can be dangerous...) et détermination spécifique (Look at the lion over there...)

Détermination zéro (∅) :

- noms propres ;
- noms communs.

Détermination par balayage (ou parcours) de l'ensemble représenté par le nom :

- any (avec possibilité d'ellipse du nom) ;
- every.

Détermination par prélèvement (ou extraction) d'un ou plusieurs éléments de cet ensemble (+ rôle de there is..., ou there are... qui supposent une opération de quantification) :

Extraction d'un élément de cet ensemble (extraction unique) :

- a / an ;
- one (avec possibilité d'ellipse du nom).

Extraction de plusieurs éléments appartenant à cet ensemble (extraction multiple) :

- numéral + pluriel (avec possibilité d'ellipse du nom) ;
- some + pluriel (avec possibilité d'ellipse du nom).

Extraction d'une partie imprécise mais > 0:

- some (avec possibilité d'ellipse du nom).

Détermination par reprise ou fléchage d'une partie ou de la totalité de l'ensemble :

Repérage par rapport au contexte ou à la situation :

- the.

Repérage par rapport à l'énonciateur :

- démonstratifs: this, qui réfère à un élément proche de l'énonciateur dans l'espace, le temps, l'esprit ou le discours ; et that, qui réfère à un élément éloigné dans l'espace, le temps, l'esprit ou le discours ;
- pronoms personnels I, you, he / she / it, we, you et they : distinction des 2 nombres, des 3 personnes, des 3 genres pour la 3e personne du singulier et des 3 fonctions (sujet, complément et génitif).

Repérage par rapport à un élément déjà défini (nom, pronom personnel ou pronom interrogatif) servant de repère :

- utilisation d'adjectifs déterminatifs (same, other) ;
- génitifs (structures soudées – Nom + 's – jouant le rôle de déterminant du nom qui suit), et en particulier génitif elliptique de lieu ;
- + double génitif .

Quantification

Fonctionnement dénombrable et indénombrable.

- Distinction singulier / pluriel et phénomènes de reprise et d'accord avec déterminants ou verbes (noms à fonctionnement dénombrable seulement) ; + accord et reprise de none, everyone, etc.
- Présence ou absence d'une quantité: some / any / no (noms à fonctionnement dénombrable ou indénombrable).

Évaluation de la quantité :

Interrogation sur la quantité :

- noms à fonctionnement dénombrable: how many...?
- noms à fonctionnement indénombrable: how much...?

Évaluation subjective, imprécise :

- noms à fonctionnement dénombrable : a lot of / not many / a few / too many / enough ;
- noms à fonctionnement indénombrable: a lot of/not much/a little / too much / enough.

Évaluation objective, précise :

- noms à fonctionnement dénombrable : adjectifs numéraux ; + both /either /neither ;
- noms à fonctionnement indénombrable : dénombreurs (bottle of / pound of / piece of...).

Expression de la totalité :

- noms à fonctionnement dénombrable: every / all ;
- noms à fonctionnement indénombrable: all.

Combinaison

- Complémentation :

Complémentation du nom :

- par un adjectif ;
- par un complément prépositionnel introduit par of / with / in / at / on / by / near...

Complémentation de l'adjectif :

- par un complément prépositionnel introduit par of/with/at...¹⁸

Ensuite viennent les rubriques également intitulées « Détermination », mais qui concernent les verbes conjugués :

- détermination par le temps grammatical : repérage par rapport au moment d'énonciation, à l'actuel (concordance ou rupture) ;
- détermination par l'aspect (« façons de présenter l'événement », aspect Ø ou temps simples, présentation « objectives » vs « orientées »).

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 :

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)

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)

Il est question de « Repérage » d'un ou plusieurs éléments « par rapport au contexte ou à la situation », et cette fois-ci de « Relation entre deux éléments nominaux ».

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

- lycée

Dans les programmes de seconde et première de 2007, certains métatermes sont soulignés par nous pour mettre l'accent sur l'absence de continuité terminologique entre le collège et le lycée. On remarquera 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 :

L'article Ø

Déterminant naturel¹⁹ 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*

¹⁸ Le paragraphe suivant concerne la « complémentation du verbe ».

¹⁹ Même réflexion pour la théorie sous-jacente.

Anaphore, reprise d'un élément préalablement présenté par *a*²⁰

Expression de l'unique : *the sun*²¹

Emploi générique (+ dénombrable sing. + nom de nationalité pl.)

Adjectifs substantivés : *the young, the British*

• **A/an**

+ dénombrable singulier (emploi normal, donc, avec les appositions et les attributs : *as a pianist, he is fabulous*, contrairement au Ø français)²²

Emploi générique : *a nice car can enhance your status*

Emploi distributif : *ten times a day, 8 miles an hour*

• **This/that**

These/those

Opposition spatiale et temporelle, identification ou rupture par rapport à la sphère du locuteur

Implications affectives : *I can't stand that dog!*

(Pronoms : clôture/ouverture : *That's all folks! Listen to this!*)

(Emploi adverbial : *not that big*)

• Les possessifs

A friend of mine

• Les quantificateurs indéfinis devant les noms dénombrables

Many, a few, few, fewer

Much of, most of, any of, none of

Le programme de première de 2007, quant à lui, fait explicitement apparaître une soudaine bipartition entre le système grammatical de l'anglais et une approche contrastive qui suit immédiatement après :

- système de l'anglais :

L'approche de la grammaire doit permettre de mettre en relief certaines oppositions.

En classe de première, l'élève doit comprendre que tout énoncé est produit par un énonciateur et que cet énonciateur joue un rôle important dans certains domaines :

- les localisations spatiales et temporelles ;
- le temps, l'aspect, la modalisation ;
- la discursivité (opposition entre « élément nouveau dans le contexte » et « élément déjà connu »).

- approche contrastive pour d'autres points, dont les déterminants, les catégories de substantifs et les déterminations par autre chose que des déterminants : le terme de détermination inclut ici donc autre chose que les déterminants :

Cette approche fait appel, si nécessaire, à la contrastivité en s'intéressant tout particulièrement aux points sur lesquels le système de l'anglais et le système du français diffèrent :

- le choix des déterminants ;
- la prise en compte du caractère dénombrable ou indénombrable des substantifs ;
- le choix du présent + *be-ing* par rapport au présent simple ; choix de *have-en* par rapport au prétérit ;
- la détermination par la gauche, et non par la droite comme en français (composition nominale, génitif) ;
- le rôle, la place et la complémentation des adjectifs ;
- la fréquence des verbes prépositionnels et des verbes à particule (*phrasal verbs*) ;
- les constructions transitives ou intransitives du même verbe.

Dans ce cadre, le recours au français se justifie ponctuellement pour qu'une conceptualisation correcte se mette en place. Cette approche vise également à enrichir progressivement la mise en oeuvre du sens.

L'expression fait appel à une syntaxe plus élaborée au fur et à mesure que les idées se complexifient.

On est frappé par une certaine incohérence théorique dans l'approche du système de l'anglais.

On l'est également par l'absence de référence explicite au système préalable de la langue 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

²⁰ Quid de la reprise par THE d'un N pluriel dénombrable sans article ?

²¹ *Quid* du multiple avec THE (cf. Note 22) ?

²² Approche contrastive insérée ici.

contrastive est souvent apparente d'ailleurs même quand elle n'est pas explicitée ni argumentée dans les discours : dans les listes, on recense les divergences par rapport au français.

On ne sent pas non plus une approche qui aiderait les apprenants (et les enseignants) à conceptualiser les rapports complexes et non directs entre pluriel et nombre, ni 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. Et que peut signifier « renvoi à la notion », « extraction » ou « fléchage », si l'on n'est pas familiarisé avec la TOE ?

5. Réactions et suggestions

Comment les enseignants lisent-ils ces textes et peuvent-ils les didactiser ? Quelle que soit leur formation, qu'en est-il de leurs représentations de tous ces phénomènes ? Comment expliquent-ils les zones de résistance²³ et y remédient-ils ? Comment tenir compte des différences entre les deux systèmes sans savoir sur le français ?²⁴

La formation des enseignants de langue en France ne comporte pas de réflexion sur la langue maternelle et les savoirs sur les usages français sont très lacunaires, 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.

Le français langue 1 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 terme de représentation du discret, vs le dense et le compact et leurs sous-classes dans la catégorisation des noms²⁵. Ni d'ailleurs sur les liens trompeurs entre singulier/pluriel vs unique/multiple, ou entre la deixis et l'anaphore.

²³ Les innombrables productions idiosyncrasiques du type : *The nature should be protected* ou *John likes the cartoons*.

²⁴ La place manque ici pour mentionner les paragraphes intitulés « Traitement de l'erreur » et « Importance de l'erreur dans le processus d'apprentissage » dans les documents pour la classe de seconde (2007) : c'est sans doute un des seuls moments où les phénomènes d'apprentissage sont réellement pris en compte et où on milite pour une réelle activité réflexive sur les deux systèmes. Sont aussi évoquées - sinon intégrées - les recherches de ces 30 dernières années sur l'interlangue en milieu tant naturel que guidé. On y fait aussi une analogie entre l'apprentissage de la L2 et l'acquisition de la L1 et un lien entre apprentissage et enseignement, mais il n'est question que d'« élèves » : le terme d'« apprenant », avec ce qu'il comporte de référence à une activité cognitive, semble désormais banni, de façon assez révélatrice. Par ailleurs, même si à moment donné il est question de « systèmes que se construisent les élèves », on ne mentionne que les zones de divergences d'avec la langue cible, et elles sont vues comme une aide pour l'enseignant, non comme des productions intégrées dans des systèmes ou micro-systèmes intermédiaires parcellaires, faits de divergences et de convergences. Nous renvoyons le lecteur à ce texte. Mentionnons cependant une phrase qui nous reconforte : « Le statut assigné à l'erreur exclut une conception strictement communicative et instrumentale de la langue où l'erreur n'a d'autre signification que celle d'une faute de frappe et de copie. »

²⁵ 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 individuer les occurrences
- le COMPACT (indénombrable, insécable) : aucune forme de découpage possible : *inflation, chemistry, bitterness*, etc.

Et quand on enseigne l'anglais, on se prend à rêver d'apprenants qui auraient 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.

On peut aussi penser que les phénomènes de recatégorisation du type *Ya de la voiture, de la bière vs une bière*²⁶ pourraient être des amorces de réflexion et de conceptualisation sur les fonctionnements des types de noms et des relations avec les déterminants. On pourrait faire réfléchir sur la forme anglaise et la traduction du titre du film *I'm legend / Je suis une légende*²⁷ : il deviendrait alors plus facile d'expliquer le renvoi qualitatif à la notion, possible en anglais, puis 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 le défini, qu'il soit spécifique ou générique.

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 est donc normal 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*).

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).

Une telle conceptualisation, qui pourrait être d'abord faite à propos du français langue 1, dès le primaire, avec une terminologie commune à toutes les langues, aiderait à aborder les spécificités du système de l'anglais et d'autres langues éventuellement.

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 se produire. 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.

On reconnaît ou on espère que l'étude de l'anglais permette de revenir sur le français langue 1, mais pourquoi ne pas d'abord avoir des pratiques réflexives sur le français langue 1 ?

La terminologie grammaticale se doit alors d'être commune, et c'est bien là le but du projet « glossaire » de l'équipe *Comenius*²⁸. Les germanistes²⁹, eux, parlent de « déterminatifs » et

- 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).

²⁶ Exemples ici de recatégorisation de discret à dense.

²⁷ Film de Francis Lawrence (tiré du roman de Richard Matheson), nouvelle version avec Will Smith.

²⁸ <http://www.modyco.fr/>

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.

Mais ni la grammaire, ni la conceptualisation ne sont des objectifs, Cadre Européen Commun ou non. Ce ne sont que des moyens, même si elles participent de la formation intellectuelle. Et on est très frappé par les audaces théoriques de la TOE présentée dans les programmes officiels de 1996 quand on les compare avec les objectifs de « grammaire fonctionnelle » très générale que l'on retrouve dans les circulaires plus récentes. Le Cadre Européen ne pousse manifestement pas à plus de grammaire, ni à une métalangue commune pour les descriptions des langues dites « maternelles ».

Manifestement la « grammaire » reste un sujet qui ennue 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.

Une dernière question sur les avatars possibles du CECRL si l'on confondait objectifs et moyens d'y parvenir : n'y a-t-il pas un risque intellectuel – et humain - à communiquer en « globish » et dans l'à-peu-près ?

Références bibliographiques

Textes officiels français et européens :

www.cndp.fr/doc_administrative.htm

<http://eduscol.education.fr/D0185/accueil.htm>

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

CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris : Ophrys. Tomes 1-3.

GILBERT, E. (1993). « La théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli », *Les Théories de la grammaire anglaise en France*. Paris : Hachette Supérieur, pp. 63-96.

MULLER, F. (2003). *Préparer l'oral du Capes d'allemand : commentaire de dossier. Explications de faits de langues*. Paris : Éditions du Temps, pp. 233-238,

TESNIERE, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Editions Klincksieck.

TREVISE, A. (1992). « La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère », *AILE*, Paris : Université Paris VIII, pp. 87-106.

TREVISE, A (1993). « Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2 : modes d'observation, modes d'intervention », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 92, Paris : Didier Érudition, pp. 36-50.

TREVISE, A. (1996). « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues », in A. Trévisse, (ed.),: *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, Paris : *A.I.L.E.* n° 8, pp. 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, pp. 739-750.

²⁹ F. Muller (2003)

