

L'apprentissage des langues étrangères, une ressource pour l'enseignement de la grammaire en langue maternelle

Résumé

Un cas concret et spécifique de contextualisation, l'enseignement de la grammaire française, langue maternelle, en première année de Traduction et Interprétation à l'Université de Mons – UMONS, permet de mettre en évidence ce qu'un passage par les langues étrangères apporte à l'apprentissage de la grammaire maternelle (L₁). La démarche habituelle du GreC est donc prise ici comme « à rebours ». Il ne s'agit pas de puiser dans les connaissances et représentations linguistiques de la L₁ pour adapter l'enseignement des langues étrangères (L₂) ; comme l'illustre l'exemple type de l'accord du participe passé français, la perspective contrastive et comparatiste vise plutôt à assurer une prise de distance par rapport à la maîtrise intuitive de la L₁, à l'objectiver – au bénéfice de tout apprenant, même non traducteur, de la grammaire maternelle – tout en élaborant les premières bases d'une réflexion contrastive exploitable en traduction.

Mots clés

didactique de la grammaire – grammaire contrastive – didactique du français – multilinguisme – grammaire comparée – traduction

Abstract

The teaching of French grammar (mother tongue), in the first year of Translation and Interpreting at the University of Mons - UMONS constitutes a concrete and specific opportunity for contextualisation and enables us to highlight ways in which approaching the mother tongue through the lens of a foreign language can enhance the learning of the mother tongue (L₁) grammar. In other words, the usual GreC approach is taken the other way around. Rather than adapt the teaching of foreign languages (L₂) to L₁-based linguistic knowledge and representations, this comparative/contrastive approach, as evidenced by the typical example of the agreement of the French past participle, aims to induce learners to take some objective distance with respect to their intuitive mastery of the L₁ - which is beneficial for all French-

speaking students (even non-translators) - while at the same time laying the foundations for contrastive thinking that can be used in translation.

Key words

didactics of grammar - contrastive grammar - didactics of French - multilingualism - comparative grammar – translation

1. Contexte... et contextualisation

L'enseignement de la grammaire du français - langue maternelle (L₁) – peut gagner à intégrer des considérations multilingues. Le bénéfice est particulièrement visible dans le cas de la formation du futur traducteur : le contexte, partagé entre plusieurs langues et entre théorie et pratique (Ladmiral, 1994), se nourrit naturellement d'un passage par l'étranger, mais éclaire aussi l'apport des L₂ à tout apprentissage de la grammaire maternelle.

La présente réflexion s'appuie sur les démarches de « contextualisation » menées en didactique des langues (par ex., Blanchet, 2009), plus précisément dans l'enseignement des langues étrangères, dans la double définition proposée par le GREC « Réseau Grammaire et contextualisation » pour le FLE (notamment Beacco *et al.* 2014) : adaptation aux connaissances linguistiques des apprenants (comme l'illustre très bien la grammaire française destinée aux finnophones rédigée par Kalmbach, 2020), mais également « recettes » propres à l'enseignant. Prises entre théorie et pratique, ces dernières peuvent être efficaces sans être forcément en accord avec la science linguistique et rassemblent parfois des éléments hétéroclites, mêlant par exemple des considérations contrastives à l'enseignement du français (GRAC, 2011, p. 8).

En pratique, contextualiser, c'est donc tenir compte de la langue maternelle du public tout en utilisant ses propres connaissances linguistiques dans l'enseignement d'une nouvelle langue. La démarche consiste ainsi couramment *lato sensu*, en une adaptation au « contexte linguistique et à la culture métalinguistique caractérisant cet espace » (GRAC, 2011, p. 5).

Autrement dit, la contextualisation utilise du « familier » pour apprivoiser « l'étranger » en même temps qu'elle opère un mélange fertile – plus qu'une synthèse – de considérations pratiques, de représentations parfois intuitives ou inspirées de modèles parfois hétéroclites et de vues réellement théoriques sur la langue, puisqu'elle s'élabore non seulement en

fonction du public, mais aussi de l'enseignant, qui puise dans ses compétences, notamment contrastives, pour s'adapter aux étudiants.

Nous voudrions ici reprendre le concept de contextualisation, mais comme « à rebours » : en utilisant l'« étranger » pour se réapproprier le « familier », c'est-à-dire en tenant compte du contexte d'apprentissage de langues étrangères pour repenser l'enseignement de la L₁, dans le cadre de l'enseignement de la traduction.

2. Problématique

Que peut concrètement apporter cette contextualisation « à rebours » à un enseignement de la grammaire française ? Tout en espérant trouver des réponses à cette question générale, la présente réflexion se donne pour cadre concret le début du cursus destiné aux futurs traducteurs de l'Université de Mons (UMONS) en Belgique : des étudiants francophones de première année en Traduction et Interprétation de l'anglais, du néerlandais, de l'allemand, du danois, du russe, de l'italien ou de l'espagnol.

En plus de l'intérêt général des L₂ dans l'apprentissage de la L₁, se posent donc des problèmes spécifiques au contexte : la difficulté de joindre remise à niveau et « entrée en matière universitaire » pour un public très hétérogène, le rapport complexe de la traduction avec la théorie et la pratique, l'attrait marqué de la L₂, qui éclipse quelque peu la L₁ pour les étudiants.

Le choix des langues prises en compte ici a dépendu « accidentellement » des langues initialement proposées par l'université de Mons à ses étudiants¹. La première élaboration des pratiques présentées ici a donc concerné des langues indo-européennes, ce qui a favorisé un angle d'attaque comparatiste.

Certes, même en dehors de la philologie, l'intérêt de ressources comparatives et historiques pour l'apprentissage – non philologique – de langues modernes n'est pas une idée nouvelle, comme le démontrent les nombreux projets d'intercompréhension entre langues parentes, tel EuRom5 pour les langues romanes (EuRom5, 2012). Mais le recours à l'histoire et à la comparaison qui fonde ces démarches vise l'acquisition de langues étrangères et fait

¹ Depuis, l'UMONS a ajouté l'arabe et le chinois au programme, ce qui offre de nouvelles perspectives à la présente réflexion (voir *infra*).

évidemment la part belle au lexique², alors que nous voudrions aborder ici l'apport de la comparaison des L₂ dans l'apprentissage grammatical de la L₁, en explorant un entre-deux, qui vise l'efficacité tout en s'appuyant sur des bases théoriques et scientifiques.

3. Intuitions et « recettes »

L'origine de notre démarche est intuitive et vient, au départ, de « recettes » pédagogiques apparues quasi spontanément pendant les séances de cours.

Ainsi, les premiers cas, ponctuels, à avoir convoqué les L₂ en grammaire maternelle ont consisté à utiliser la traduction pour désambiguïser des homophones français. Par exemple, pour dépasser une application mécanique de la règle scolaire « du futur ou du conditionnel interdit après *si* » et montrer à certains étudiants réticents la validité d'énoncés tels que *Je me demande si j'aurais pu... / s'il viendra...*, le recours au néerlandais ou à l'allemand a clarifié la distinction entre les emplois interrogatif et conditionnel de la conjonction *si* : seul le cas correspondant respectivement à *als* et *wenn* interdit en français l'emploi du conditionnel et du futur, comme le montre l'exemple 1.

(1) S'il vient, nous pourrons jouer au bridge...
(néerlandais) *Als* hij komt, kunnen we bridgen.
(allemand) *Wenn* er kommt, können wir Bridge spielen.

Au-delà de la banalité de l'exemple, il faut noter que l'aide est cherchée ici dans la langue la moins connue (L₂), mais approchée de façon plus réflexive, pour mieux comprendre la langue la mieux connue (L₁), mais plus intuitive.

D'autres occasions ont permis d'amener une démarche comparative plus formelle et de passer petit à petit de la « recette » et de la traduction à une véritable réflexion linguistique. Ainsi, certaines graphies aberrantes de formes conjuguées produites par les étudiants, comme « nous commençons », « vous lançiez », qui semblaient refléter une lacune plus générale qu'un manque de maîtrise de la morphologie verbale, faisaient ressortir avec quel arbitraire était ressenti l'usage des cédilles en français. Ces difficultés ont été l'occasion, de relier graphie, phonétique et phonologie, et de noter l'influence des points d'articulation

² Ainsi, le dictionnaire de racines des langues européennes de Grandsaignes d'Hauterive (1948) avait pour objectif d'aider le lecteur à accroître son vocabulaire en langues étrangères. Beaucoup plus récent, l'excellent ouvrage de vulgarisation de Dorren (2022) intègre des remarques grammaticales à son approche contrastive, mais toujours dans le but de lire des langues étrangères.

vocaliques sur les consonnes avoisinantes : en traitant la question de façon large et non strictement historique, il est possible de relier des phénomènes communs aux langues romanes, bien sûr, mais aussi d'y rattacher des cas similaires tirés des langues germaniques (prononciation de <ch> en allemand) ou du russe (la prononciation des consonnes mouillées) et familiers aux étudiants. Les processus communs à l'œuvre dans ces différentes aires offrent aux étudiants une vue globale de phénomènes linguistiques et présentent l'orthographe française de façon moins arbitraire.

Mais le procédé permet surtout d'utiliser une compétence bâtie sur l'apprentissage plus conscient de la langue seconde pour clarifier les rapports entre l'intuition en L₁ et les préceptes souvent peu raisonnés ou ressentis comme arbitraires dont elle fait l'objet à l'école. Ces « passages par l'étranger » dans l'enseignement de la L₁ améliorent la maîtrise de celle-ci en favorisant un retour réflexif sur des compétences intériorisées.

De façon générale, la comparaison permet donc à l'étudiant de prendre du recul par rapport à sa propre langue et de se réapproprier consciemment les compétences internes de tout locuteur natif. Du point de vue particulier du cours de première année, elles donnent, en outre, l'occasion de parler de façon unifiée et efficace à un public issu d'horizons scolaires différents et confronté aux terminologies grammaticales différentes de leurs L₂ respectives. La démarche est ainsi devenue l'occasion de mentionner des différences terminologiques opposant ces discours métalinguistiques (et d'aborder, par exemple, la polysémie multilingue du couple *prédictat – attribut*).

L'efficacité de ces expériences ponctuelles a naturellement posé la question d'une exploitation plus systématique et généralisable, pour les points grammaticaux problématiques du français mais aussi pour les grandes difficultés connues de la traduction : quels seraient les apports de la grammaire contrastive, comparée et historique et comment en isoler les principes efficaces – puisqu'il ne s'agit pas de donner un cours linguistique théorique ?

D'autres exemples ont fait l'objet de pareilles expériences. Les comparaisons du russe et de l'allemand, notamment, ont éclairé l'étude du pronom relatif, dont les francophones

maîtrisent l'emploi intuitivement, mais sans pouvoir toujours rendre compte de leur usage³. La notion de déclinaison (quoiqu'inadaptée au français) a permis ensuite d'opposer les langues du cursus qui maintiennent un haut degré de flexion, un vrai système de déclinaison, à celles qui, moins flexionnelles, n'en gardent que quelques traces (par ex. le « génitif » purement suffixal du danois : Herslund, 2002).

Mais quel meilleur exemple choisir, pour tester la méthode, que le terrible pont aux ânes de la grammaire française, l'accord du participe passé ?

4. L'accord du participe passé français : un cas prototypique

Une perspective historique et comparative peut en effet éclairer l'étude de l'accord du participe passé, difficulté emblématique du français, dont la maîtrise normative est indispensable aux futurs professionnels de la langue, mais dont les règles, en partie archaïsantes et ne correspondant plus à l'usage courant – au moins oral –, mériteraient d'être interrogées. Comme les étudiants ont tous au moins une langue indo-européenne à leur programme, ce point de grammaire française est l'occasion d'interroger les diverses façons dont ces langues ont utilisé les tours périphrastiques, et de préfigurer le type de difficultés que ces formes peuvent entraîner en L₁, dans l'apprentissage d'une L₂, ou dans l'activité même de traduction, ces créations périphrastiques charriant en effet d'épineuses questions contrastives.

Pour éclairer les règles d'accord du participe français, il est intéressant de remettre brièvement en perspective l'émergence de ces formes problématiques. De la même façon qu'elles ont souvent perdu les marques de flexion nominale, les langues indo-européennes ont également créé des formes verbales moins synthétiques. Déjà en germe en indo-européen⁴, le développement analytique de formes verbales composées d'un auxiliaire ou d'un coverbe et d'une forme nominale⁵ du verbe a connu un énorme succès dans les langues modernes. Les groupes germanique et roman illustrent très clairement le phénomène.

³ Ainsi, beaucoup d'étudiants ne peuvent expliquer l'opposition des formes *que* et *dont*, ou peinent à justifier l'inacceptabilité (pourtant nettement ressentie) d'énoncés du type : « Le député *dont j'ai voté contre la proposition » pour « Le député contre la proposition duquel... »

⁴ Cette tendance analytique se manifeste déjà dans des formations anciennes : voir, par exemple, les formations périphrastiques du sanskrit (Renou, 1984, p. 490) ou la formation du subjonctif et de l'optatif parfaits moyens-passifs du grec ancien (Roersch *et al.*, 1985, p. 62).

⁵ *I.e.* une forme non conjuguée qui se comporte grammaticalement comme un nom ou un adjectif.

La mise en évidence de la structure « canonique » des formes verbales périphrastiques présente un intérêt réflexif pour l'étudiant : elle permet d'envisager ensemble des faits linguistiques généralement abordés séparément alors qu'ils peuvent s'éclairer mutuellement. L'intérêt est aussi contrastif et traductif puisque les formes en question compliquent souvent le passage d'une langue à l'autre, notamment dans l'expression de l'aspect et de la temporalité.

La forme canonique « auxiliaire/coverbe + forme nominale » met en jeu une série de facteurs qui peuvent varier. Avant de les analyser, citons déjà les plus remarquables :

- Pour constituer la forme, chaque langue a élu un auxiliaire, en le détournant d'un sens « plein », que le verbe peut ou non conserver parallèlement ;
- La forme nominale peut ou non rester ambivalente et présenter des traits caractéristiques du verbe ou du nom (par exemple, l'accord) ;
- La structure périphrastique pose la question du degré de cohésion ou d'indépendance des deux formes ;
- La structure périphrastique pose la question de l'ordre des mots : l'ordre des deux constituants et leur éventuelle interruption par d'autres mots de la phrase ;
- La composition même de la forme pose très souvent la question d'une valeur temporelle ou aspectuelle spécifique.

Cette grille d'analyse permet de situer les différentes langues indo-européennes et de mieux comprendre comment les difficultés propres à chacune prennent en réalité leur source dans une situation linguistique originelle commune qui les éclaire. Pour des raisons expressives ou systémiques, chaque langue a développé sa propre façon de traiter les facteurs énumérés ci-dessus.

4.1 Choix de l'auxiliaire

Toutes les langues ne recourent pas, bien sûr, au même auxiliaire. Cette évidence, souvent intégrée intuitivement par l'apprenant, gagne à être objectivée. Pour la L₂, il est utile de remarquer que si les langues germaniques recourent à « être » et « avoir » comme auxiliaires des temps actifs composés, la répartition des deux verbes n'est pas la même qu'en français, comme le montre l'exemple (2), où le verbe *avoir* français correspond au verbe signifiant « être » en néerlandais et danois :

(2) « J'ai commencé » – néerl. « Ik *ben* begonnen » – dan. « Jeg *er* begyndt »...

Mais il est très utile aussi pour les francophones, de noter explicitement la multifonctionnalité de l'auxiliaire *être* en français, ce qui se fait le plus clairement dans une perspective contrastive : pour l'emploi du verbe *être*, le français se distingue des langues germaniques, qui sélectionnent le verbe « devenir » comme auxiliaire spécifique pour le passif⁶ :

(3) La souris *est* mangée par le chat – néerlandais : De muis *wordt* door de kat opgegeten – allemand : Die Maus *wird* von der Katze gefressen – danois : Musen *bliver* spist af katten.

Cette multifonctionnalité du verbe *être* en français explique certaines erreurs d'analyse chez les francophones distraits, qui confondent parfois passé composé actif et présent passif, erreur d'autant plus compréhensible que certaines formes françaises sont ambiguës.

L'énoncé *Il est monté* est ainsi susceptible de plusieurs analyses⁷ :

(4) Max *est monté* sur le bateau (passé composé actif)

(5) Le dispositif *est monté* par nos techniciens (présent passif)

(6) Un bouchon vient se visser à l'extrémité du support lorsque le cordon *est monté* (verbe & prédicat ?)

Le passage par les L₂ représente un moyen rapide et efficace de provoquer une prise de conscience de sa propre langue, auprès du locuteur francophone. Cette objectivation permet de rectifier des erreurs d'analyse en L₁, de dépasser la simple maîtrise intuitive de la polysémie de *être* en L₁, d'éviter des calques malheureux en L₂ (l'emploi du verbe « être » pour former les passifs néerlandais ou allemands est par exemple une faute courante), et d'inscrire les caractéristiques de la L₁ et des L₂ dans un cadre plus général, par exemple, celui de la variation de l'auxiliaire selon les langues ou celui des valeurs temporelles et aspectuelles.

4.2 Valeur de la forme nominale

La valeur nominale ou verbale du « participe » représente un autre facteur pertinent dans la description des formes périphrastiques des langues indo-européennes actuelles. Cette ambivalence même explique une partie des difficultés d'accord de cette forme.

⁶ Notons que le néerlandais, qui dispose d'un auxiliaire spécifique pour le passif, recourt tout de même à *zijn* « être » pour le passif au passé : on pressent déjà les rapports complexes de la temporalité et de l'aspect, auxquels le traducteur aura affaire plus tard.

⁷ À cette polyfonctionnalité de l'auxiliaire et du verbe copule s'ajoute encore l'emploi du verbe *être* au sens d'« exister », comme le note Benveniste (1966).

Pour les langues qui pratiquent l'accord du participe employé avec « être », il est parfois difficile de savoir si on a affaire à un verbe ou à un verbe suivi d'un adjectif. Par exemple, *Ils sont transformés* s'analysera différemment dans :

(7) *Ils viennent de revenir de leur voyage initiatique : ils sont transformés !*

(8) *Les produits sont transformés dès leur arrivée à l'usine.*

Certaines langues peuvent rendre la différence explicite, précisément en recourant ou non à l'accord. Le danois, par exemple, opposera (9) et (10) :

(9) *De er **bekymrede*** (« Ils sont préoccupés » : adjectif accordé)

(10) *De er **bekymret** for produktionen* (« Ils se font du souci pour la production » : forme verbale invariable).

Tandis que le français⁸ et les langues romanes accordent toujours le participe qui suit « être » (ou son équivalent), que le danois choisit une option médiane, l'allemand et le néerlandais, eux, n'accordent pas le « participe » (ni même l'adjectif prédicat, qui reste invariable dans ces langues) : chaque langue prend en quelque sorte position par rapport à la question de l'accord que pose la nature nominale du participe.

Mais l'accord n'est pas le seul moyen de désambiguïser forme verbale et forme suivie d'un prédicat. Ainsi, l'espagnol spécifie l'auxiliaire, *ser* (vs *estar*)⁹ :

(11) *Estos libros **fueron** escritos por mi autor favorito.* (forme verbale périphrastique.)

« Ces livres furent écrits par mon auteur préféré.

(12) *La puerta **está** abierta.* (verbe & prédicat.)

« La porte est ouverte. »

4.3 Indépendance des formes et ordre des mots

Chaque langue joue ainsi différemment des paramètres ouverts par la création de formes périphrastiques et les exploite en les intégrant à son système. L'accord du participe passé, qui semble si caractéristique du français et si arbitraire, s'inscrit dès lors dans un mouvement général qui en explique les racines historiques.

Mais c'est évidemment l'accord du participe employé avec *avoir* qui pose le plus de problèmes en français. Ici aussi, l'origine de la forme permet de mieux comprendre une règle

⁸ En emploi non pronominal.

⁹ Dans certains cas, l'espagnol oppose même des formes de participe et d'adjectif spécifiques, par ex. *despertado* – *despierto*.

d'apparence arbitraire, d'asseoir les principes qui en permettront la critique, mais aussi de mieux percevoir les implications aspectuelles de ces formes.

Faire remonter, dans une perspective historique, « J'ai jeté la balle » au tour initial « J'ai la balle jetée » mobilise les paramètres des formes périphrastiques décrits plus haut. Les étudiants peuvent ainsi les manier et constater notamment qu'au cours du processus de grammaticalisation, le verbe *avoir* perd son sens plein en devenant auxiliaire, que l'ancien adjectif devient partie intégrante de la forme verbale (et perd, dans certains cas, sa variabilité), tandis que l'ancien sens du verbe *avoir* éclaire la valeur aspectuelle du tiroir verbal français et que l'analyse de la prédication éclaire par ricochet l'usage italien, qui ne conserve l'accord que dans des tours pronominaux.

L'opposition d'énoncés du type illustré par l'exemple 3 illustre bien les variations de prédication ainsi que le jeu des différentes langues sur l'ordre des mots (éventuellement grammaticalisé) et sur le choix entre auxiliaires ou verbes pleins.

(13) *J'ai cassé une dent – J'ai une dent cassée*, espagnol : *Me he roto un diente vs tengo un diente roto* ; ou italien : *Ho scritto una lettera « J'ai écrit une lettre » vs Ho una lettera scritta che...« J'ai une lettre écrite qui... »*

Ces exemples mettent en évidence des sens et des prédications particuliers, dépendant des choix faits sur les paramètres de : verbe plein/vide ; ordre des mots ; accord/invariabilité.

Cette perspective générale nourrit la compréhension des structures du français en même temps qu'elle ouvre des pistes contrastives pour la suite du cursus des futurs traducteurs. Le modèle prédicatif et syntaxique de « J'ai la balle jetée » peut ainsi interpeller les étudiants de danois, car il calque l'expression causative danoise. Par exemple :

(14) *Jeg får slået græsset en gang om måneden.*
[Litt. « J'obtiens la pelouse tondu »] → Je fais tondre la pelouse.

De tels cas permettent de mettre en évidence le rôle potentiellement grammatical de la place des mots, qui est une des façons, par exemple, de former les tours factitifs anglais (Vinay & Darbelnet, 1984, p. 187) :

(15) *I have my car repaired (vs I have repaired my car).*
« Je fais réparer ma voiture » (vs « J'ai réparé ma voiture »).

4.4 Apports de l'étude du participe passé

Bref, la mise en contexte, historique et comparatif, de l'accord du participe passé, dans le processus général du développement de formes périphrastiques permet de montrer

comment différentes langues ont exploité et continuent d'exploiter les paramètres communs issus d'un même type d'évolution. Plusieurs paramètres s'offrent aux langues grâce aux formes périphrastiques. Elles en usent pour créer des formes verbales, créer des formes de prédication, créer de nouveaux tours grammaticaux comme les factitifs, exprimer des nuances temporelles et aspectuelles ; nombre de ces cas se trouvent au cœur de difficiles questions de traduction ou de grammaire contrastive.

Le passage par les L₂ montre que les L₂ apparentées appliquent d'autres « recettes » que la L₁ pour répondre à la donnée commune qu'est l'existence de formes périphrastiques.

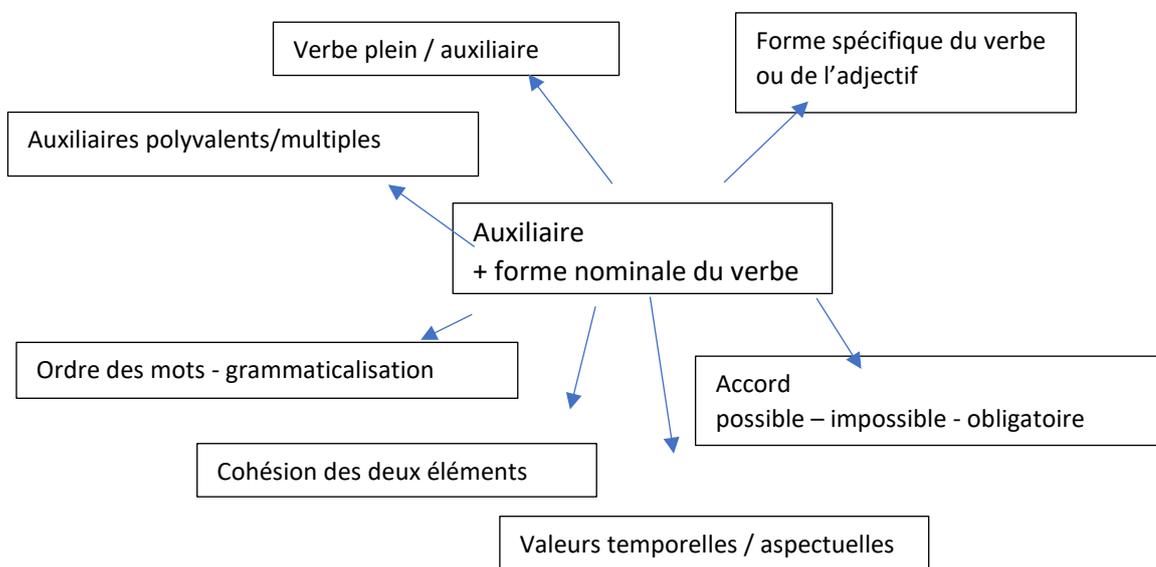


Schéma : Facteurs influençant la valeur et l'emploi des formes périphrastiques

D'un point de vue multilingue, la mise en perspective de l'accord du participe passé permet de mettre en évidence des stratégies et des exploitations, diverses mais connectées, des paramètres linguistiques créés par les formes périphrastiques, ainsi que des questions sensibles au sein des divers systèmes linguistiques et entre eux. Du point de vue monolingue, cette approche réduit l'arbitraire de la règle tout en permettant un retour réflexif sur la langue maternelle et une meilleure maîtrise de sa grammaire.

5. Conclusion

5.1 Résultats

Comme l'illustre le cas du participe passé, le « passage par l'étranger » appliqué à l'enseignement de la grammaire française consisterait donc à mettre en relation des stratégies linguistiques à l'œuvre dans les différentes langues de façons diverses mais dépendant de facteurs comparables liés à un fait historique commun : inscription de l'accord du participe passé, fait grammatical (normatif) français, dans une large démarche contrastive qui relie des phénomènes apparentés dans des langues voisines, en prenant appui sur une origine historique commune.

Ce détour par les L₂ et leur l'histoire, opérant une sélection de traits intéressant le point de grammaire étudié en L₁, peut rassembler des faits simplement analogues, parfois non synchroniques, dans les buts d'apporter une meilleure objectivation en L₁ comme en L₂, de « motiver » l'étude de la grammaire en L₁ (c'est-à-dire d'en stimuler l'apprentissage en ménageant une sortie du pur normatif vers un discours critique), de donner un cadre aux futures réflexions contrastives et enfin de préparer à la traduction comme à la diversité métalinguistique.

La double exploitation du contexte de maîtrise de L₂, qui tire parti du caractère plus raisonné et explicite de l'apprentissage des langues étrangères comme de l'objectivation provoquée par la traduction et les langues en contraste, nous semble montrer que l'enseignement de la grammaire française ne devrait pas se cantonner à une approche purement monolingue. De façon générale, l'objectivation de la langue maternelle est utile à tout apprenant de la grammaire en L₁ : elle permet une véritable entreprise de métacognition à propos de la langue qu'on a apprise sans savoir qu'on l'apprenait. Comme le dit le pédagogue Pierre Vianin, en tant que « conscience qu'un sujet a de sa propre cognition ou de la cognition d'autrui », la métacognition « consiste à descendre du vélo pour se regarder pédaler » (Vianin, 2009, p. 57). C'est dire que, grâce au recul métacognitif opéré, la langue maternelle peut se constituer en véritable objet de savoir et les compétences acquises intuitivement peuvent devenir objets de réflexion et de critique.

Bien sûr, les compétences importées de la sorte de L₂ en L₁ seront aussi un avantage quand il s'agira de se perfectionner en L₂ : les allers-retours enrichiront les contextes d'apprentissage tant de la L₁ que des L₂. L'ouverture aux langues étrangères dans l'apprentissage de la langue maternelle est donc particulièrement souhaitable pour les futurs traducteurs. Le

multilinguisme, le contraste des langues source et cible, la combinaison théorico-pratique qui font le quotidien du traducteur rendent en effet vital le passage par l'étranger.

En pratique, la démarche répond aux besoins de remise à niveau grammaticale et de maîtrise utile aux futurs professionnels : elle inscrit en effet les préceptes normatifs dans une perspective historique et comparative qui permet de mieux les comprendre, donc de mieux les mémoriser et de les articuler (tout en ouvrant la porte à une réflexion critique ultérieure à leur sujet). Elle jette en outre les fondements d'une réflexion contrastive – amenée à se développer plus tard dans le cursus –, en présentant des formes et procédés comparables tirés des différentes langues étudiées.

D'un point de vue théorique, en plus de l'objectivation nécessaire à la formalisation et à l'explicitation de compétences intuitives intériorisées de la langue maternelle, le rattachement de questions de langue française à des considérations comparatistes prépare l'enseignement de la linguistique générale en même temps qu'il aide l'étudiant à aborder la diversité des discours métalinguistiques, parfois très variables d'une tradition linguistique à une autre, auxquels il sera inévitablement confronté.

En outre, de façon plus anecdotique, notons que la démarche s'adapte parfaitement à l'intérêt marqué du public pour les langues étrangères, en même temps qu'elle permet de mieux gérer son hétérogénéité : les considérations historiques et comparatistes permettent la remise à niveau des moins aguerris tout en présentant sous un angle nouveau des points de grammaire connus aux étudiants plus experts.

5.2 Perspectives

On pourrait étendre l'application de la démarche présentée ici : par exemple, à l'analyse des conjugaisons irrégulières, à la formation historique du futur (qui éclaire les formes françaises actuelles et illustre la tendance analytique assez générale des langues modernes européennes), aux emplois pronominaux du verbe (notamment à la répartition des formes « passives » et des formes pronominales de sens passif), à certains phénomènes de parataxe (par exemple, aux constructions des verbes de crainte en italien et à l'emploi du *ne* explétif français) ou d'attraction modale (notamment l'expression du futur du passé en contexte hypothétique en français et dans les langues germaniques).

D'un point de vue plus théorique, il serait intéressant d'examiner comment le caractère pratique de l'objectif visé affecte la description de faits linguistiques, tant dans les concepts retenus et la terminologie choisie que dans l'impact que la perspective multilingue et la traduction peuvent avoir sur la définition et la découpe des catégories grammaticales elles-mêmes.

5.3 Limites et critique

Du point de vue didactique, il faudrait évidemment évaluer l'efficacité de la démarche, en demandant un retour explicite aux étudiants et en testant leur maîtrise, normative et réflexive, des points étudiés. D'un point de vue plus épistémologique, le mélange de théorie et pratique présenté ici (même s'il rappelle une caractéristique de la traduction elle-même) pose question : la démarche conjugue aspects tant comparatif et contrastif qu'historique et synchronique. Le point de vue historique et théorique y sert un but pratique. Ces traits peuvent troubler la chronologie : ainsi, les formations périphrastiques envisagées à propos du participe passé correspondent à des phénomènes survenus à des époques et dans des langues différentes. Il s'agit d'analogies « didactiques » – opérées dans une visée de contextualisation –, parfois très lâches. Il faut donc interroger le statut de ces comparaisons, qui reposent sur des données historiques fondées, mais aussi sur des raccourcis ou des analogies plus vagues.

S'il semble raisonnable d'utiliser les représentations plus ou moins scientifiques déjà présentes chez les étudiants, leur préséance de traits comparables et de recourir dans les domaines contrastif et comparatif à toutes les analogies efficaces – diachroniques ou synchroniques –, il faut donc, toutefois, présenter ces considérations pour ce qu'elles sont : des remarques pratiques extraites de différents discours théoriques, et non, bien sûr, une science en elle-même.

Par ailleurs, la confrontation des grammaires de L_1 et L_2 amène à des heurts terminologiques entre les métalangages en présence. Or, la question ardue d'une terminologie commune va au-delà d'un simple problème de vocabulaire : les étudiants en langues étrangères sont non seulement confrontés à des incohérences terminologiques historiques, aux divergences de traditions grammaticales mais aussi aux réelles différences de valeurs que des items comparables d'une langue à l'autre revêtent inévitablement par leur appartenance à des

systèmes différents. La confrontation que nous proposons ici est donc critiquable, même si elle contribue, par l'étude de phénomènes analogues, à l'objectivation de la difficulté et à la prise de conscience des décalages opposant les différents discours grammaticaux.

Enfin, l'argumentation développée ici repose en grande partie sur la racine commune des langues en présence¹⁰. Comment ouvrir la démarche aux langues non indo-européennes, comme l'arabe et le chinois, plus récemment intégrées au cursus ? Quelles ressources de ces L₂ serviraient l'apprentissage de la L₁ ? Les considérations contrastives sont bien sûr tout à fait possibles entre langues non apparentées. On pourrait par exemple dans un premier temps développer une approche de la grammaire française (L₁) en fonction des catégories onomasiologiques grammaticalisées dans ces langues (comme l'aspect).

Bibliographie

Beacco, J.-Cl. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Didier.

Beacco, J.-Cl. (2014). Représentations de la grammaire et enseignement des langues étrangères : quelles marges de manœuvre ? *Babylonia*, 2, 16-22.

Beacco, J.-Cl., Kalmbach, J.-M., Suso López, J. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation, *Langue française* 2014/1 (n° 181), 3-17.

Benveniste, E. (1966), « "Être" et "avoir" dans leurs fonctions linguistiques ». *Problèmes de linguistique générale*, 1, 187-207. Gallimard.

Blanchet, Ph. (2009). Contextualisation didactique, de quoi parle-t-on ? Entretien avec Philippe Blanchet. *Le Français à l'Université*, 2, AUF. http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf.

¹⁰Mais aussi sur leurs contacts ; la génétique linguistique n'est pas la seule donnée à prendre en compte : l'influence d'une langue prestigieuse s'est, à plusieurs reprises, marquée dans le lexique ou la syntaxe d'une autre, que l'on pense aux tournures germanisantes ou francisantes du danois ou du suédois, ou à la constitution de leur vocabulaire. Ces faits pourraient, eux aussi, donner d'intéressants angles d'entrée à l'enseignement du français.

- Blanchet, Ph. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat, *Contextes et didactiques*, 7 | 2016. <http://journals.openedition.org/ced/542> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.542>
- Bessler, P. (1995). « L'accord du participe passé dans les langues romanes : Une approche morphosyntaxique », *Canadian Journal of Linguistics / Revue canadienne de linguistique*, 40 (3), pp. 269-290.
- Devos, F., De Muynck, R., Van Herreweghe, M. (1991). *Nederlands, Frans, Engels in contrast*. Peeters.
- Dorren, G. (2022). *Zeven talen in zeven dagen. Een avonturenboek*. Athenäum.
- EuRom 5, 2012, www.eurom5.com
- GRAC (2011). Programme de recherche du Grammaire et contextualisations (GRAC) dans l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde. Sorbonne nouvelle - Paris 3. Groupe de recherche du DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures]. <https://methodal.net/IMG/pdf/progr-grac-01-04-2011-.pdf>
- Grandsaignes d'Hauterive, R. (1949). *Dictionnaire des racines des langues européennes*. Larousse.
- Grevisse, M.,Goosse, A. (2016). *Le Bon Usage : grammaire française*. De Boeck-Duculot (16^e édition).
- Guillemin-Flescher, J. (éd.) (1992). *Linguistique contrastive et traduction*. Ophrys, 1992.
- Herslund, M. (2002). *Danish*. Lincom Europe.
- Kalmbach, J.-M. (2020-2022). *Guide de grammaire française pour étudiants finnophones. Grammaire contextualisée*. Université de Jyväskylä. <http://research.jyu.fi/grfle>
- Ladmiral, J.-R. (1994). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Gallimard.
- Laroque P. (2019). *Essai de grammaire contrastive anglais-français*. L'Harmattan.
- Le Bellec, Chr. (2009). L'accord du participe passé dans les langues romanes : entre pragmatique et syntaxe, *Revue Romane*, 1 (44), pp.1-24.
- Meillet, A. (1967). Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes, Tuscaloosa, University of Alabama Press, 1967.

Renou, L. (1984). *Grammaire sanskrite*. Maisonneuve.

Riegel, M., Pellat J.-Chr., Rioul, R. (2011). *Grammaire méthodique du français*. PUF.

Roersch, L., Thomas, P., Hombert, M. (1985). *Éléments de grammaire grecque*. Cultura (14^e édition).

Siouffi, G., Van Raemdonck D. (2007). *Cent fiches pour comprendre les notions de grammaire*. Bréal.

Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* De Boeck Supérieur.

Vinay, J.-P., Darbelnet, J. (1984). *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*, nouvelle édition revue et corrigée. Didier.

Wilmet, M. (2010). *Grammaire critique du français*. De Boeck & Larcier (5^e édition).