HAL
open science

LES THÉORIES LINGUISTIQUES, LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET L'ACQUISITION DE LA DÉTERMINATION NOMINALE EN ANGLAIS CHEZ LES APPRENANTS FRANCOPHONES

Sophie Dufossé Sournin

To cite this version:

Sophie Dufossé Sournin. LES THÉORIES LINGUISTIQUES, LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET L'ACQUISITION DE LA DÉTERMINATION NOMINALE EN ANGLAIS CHEZ LES APPRENANTS FRANCOPHONES. Linguistique. Université de la Réunion, 2007. Français. NNT : . tel-00462508

HAL Id: tel-00462508

https://theses.hal.science/tel-00462508

Submitted on 10 Mar 2010

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.

Sophie SOURNIN DUFOSSE

LES THÉORIES LINGUISTIQUES, LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET L'ACQUISITION DE LA DÉTERMINATION NOMINALE EN ANGLAIS CHEZ LES APPRENANTS FRANCOPHONES

Thèse pour le doctorat ès Lettres (anglais)
présentée devant l'Université de La Réunion
Le 22 octobre 2007

Directeur de recherche : M. le Professeur Jean-Philippe WATBLED

Sommaire

INTRODUCTION 9

CHAPITRE UN 15

LES THÉORIES LINGUISTIQUES 15

I. Théories linguistiques. 17
I. A. Acquisition du langage : généralités..... 17
I. B. L'apport des neurosciences. 18
I. C. Traitement de l'information. 21
I. D. Les étapes successives. 22
II. Pédagogie : les différentes démarches utilisées..... 36
II. A. Bref rappel historique. 42
II. A. 1. Une valeur sociale. 45
II. A. 2. Un caractère fonctionnel. 46
II. A. 3. Définition de l'enseignement de l'anglais..... 47
II. A. 4. Les courants psychologiques. 48
II. B. Les méthodologies traditionnelles (Martinez [2002 : 49-68]). 49
II. B. 1. L'approche directe..... 51
II. B. 2. L'approche audio-orale..... 52
II. B. 3. Les méthodologies audiovisuelles. 53
II. C. L'approche communicative. 55
II. C. 1. Origines..... 55
II. C. 2. Principes..... 59
II. D. Le recours aux documents authentiques..... 62
II. D. 1. Un document authentique est « facilitateur d'apprentissage ». 63
II. D. 2. Document authentique ou situation réelle de communication ? 65
II. D. 3. Caractère tangentiel du concept d'authenticité. 66
II. E. Tableau récapitulatif des sphères de progression-centration. . 69
III. Les influences linguistiques en didactique depuis ces vingt dernières années. 70

III. A. Une conception pragmatique. 71
III. A. 1. Théories énonciativistes et enseignement. 75
III. A. 2. Exemples en anglais et en français. 97
III. A. 3. Théorie cognitive et didactique de l'anglais L2. 100
III. A. 4. Tableau récapitulatif. 103
III. A. 5. La réforme des langues vivantes : bilan. 107
III. B. Vers un éclectisme en pédagogie. 108

CHAPITRE DEUX 117

LA DÉTERMINATION NOMINALE 117

IV. Le syntagme nominal. 119
IV. A. Définition. 119
IV. B. Description morpho-syntaxique du syntagme nominal. 120
IV. C. Les déterminants en syntaxe. 123
V. La détermination nominale. 125
V. A. Définition 125
V. B. Les degrés de détermination nominale : notion de hiérarchie. 132
V. C. Les opérations de détermination de N. 143
V. C. 1. Les catégories de N. 143
V. C. 2. Opération de quantification. 156
V. C. 3. Opération de quantifiabilisation. 157
V. D. La notion pure. 159
V. E. Le renvoi à N. 173
V. F. L'extraction. 184
V. G. Le fléchage. 195
V. H. Le parcours. 210
V. H. 1. Principe. 210
V. H. 2. Tableaux récapitulatifs. 214
VI. Théorie des phases et articles. 217
VI. A. Les fondements de la théorie. 218
VI. B. Le système des articles en français et en anglais. 219
VI. C. Tableaux récapitulatifs des articles selon la théorie des phases développée précédemment. 225
VII. Emploi générique et/ou spécifique des articles. 226
VII. A. Définition. 226
VII. B. Exemples selon Adamczewski et Culioli. 227
VII. C. Cas en français. 229
VIII. Les marqueurs de détermination. 234
VIII. A. Les déterminants 234
VIII. A. 1. Origines des trois marqueurs étudiés Ø, *a* et *the*. 235

VIII. A. 2. *Un* et *une*. 237
VIII. B. Les déictiques. 238
VIII. B. 1. Définition. 239
VIII. B. 2. Les embrayeurs spatiaux. 239
VIII. B. 3. *This* et *that*. 241
VIII. B. 4. *This* et *that* déictiques temporels. 248
IX. Interdépendance de la détermination nominale et verbale. 252
IX. A. Points communs. 253
IX. B. Les opérations de détermination verbale : nature de la relation. 255
IX. C. Théories énonciativistes et détermination verbale. 257
IX. C. 1. Ø V. 258
IX. C. 2. *To* V. 259
IX. C. 3. V-*ing*. 262
IX. D. Détermination verbale et théorie des phases. 270

CHAPITRE TROIS 276

L'APPRENANT FRANCOPHONE ET LA DÉTERMINATION NOMINALE 276

X. L'apprenant francophone. 277
X. A. Rappel détaillé du cursus scolaire en anglais. 278
X. B. Le baccalauréat, ultime étape. 290
XI. La séquence en anglais. 298
XI. A. Description. 298
XI. B. Phase de « prédidactisation ». 300
XI. C. Le cours : unité didactique temporelle. 301
XII. Le matériel pédagogique. 303
XII. A. Une « vulgate ». 304
XII. B. Enseigner c'est « en-signer ». 306
XII. C. Le manuel scolaire est un ensemble de « signes ». 307
XII. D. Description de manuels d'anglais. 308
XII. D. 1. *New Wings 6e*. 308
XII. D. 2. *Voices 2nde*. 314
XII. D. 3. *Your Way*, Terminales L. ES. S. 316
XII. D. 4. Une approche intéressante : *Wings 3e*. 318
XIII. Méthode ou méthodologie ? 321
XIII. A. Définitions. 321
XIII. B. Didactique ou pédagogie ? 322
XIII. C. Didactique générale et didactique par discipline. 324
XIII. D. Synthèse. 325

XIV. Exemple de mise en œuvre pédagogique : l'acquisition de la détermination nominale en Sixième. 329
XIV. A. Objectif. 329
XIV. B. Projet linguistique en situation. 330
XIV. C. Réalisation didactique. 331
XIV. D. Mise en œuvre de l'expérimentation. 333
XIV. D. 1. Première étape. 333
XIV. D. 2. Deuxième étape. 336
XIV. D. 3. Troisième étape. 338
XIV. E. Résultats chiffrés de l'expérimentation en Sixième..... 351
XIV. E. 1. Graphiques. 355
XIV. E. 2. Interprétation des résultats. 358
XIV. E. 3. Bilan. 363
XV. Les nouveaux programmes et les activités langagières. 376
XV. A. Les cinq activités langagières. 377
XV. B. Une démarche actionnelle. 382
XV. C. L'auto-évaluation. 391

CONCLUSION 406

BIBLIOGRAPHIE 412

ANNEXES 432

GLOSSAIRE LINGUISTIQUE 512

GLOSSAIRE DIDACTIQUE 544

INDEX DES FIGURES 585

INDEX 588

LISTE DES ABREVIATIONS

a.m.	Anglais moderne
art.	Article
B. O.	Bulletin officiel de l'Education nationale
CE	Compréhension écrite
CG	*Cognitive Grammar*
CO	Compréhension orale
D	Déterminant
DLE	Didactique des Langues Etrangères
EE	Expression écrite
EO	Expression orale
GN	Groupe nominal
GPA	Groupe Prépositionnel ou Adverbial
GTD	Groupes techniques disciplinaires

I.O	Instructions officielles : terme générique utilisé en référence aux textes officiels publiés par le ministère de l'Education nationale
LV1-LV2	Langue vivante 1 – langue vivante 2
LVE	Langue vivante étrangère
m.a.	Moyen anglais
N	Nom
QLT	Qualité (degré de détermination)
QNT	Quantité (degré de détermination)
SN	Syntagme nominal
TOE	Théories des opérations énonciatives
v.a.	Vieil anglais

AVANT-PROPOS

Nous tenons à préciser que plusieurs passages de notre thèse sont inspirés voire issus de notre DEA : Etude linguistique et didactique des supports et textes dans l'enseignement de l'anglais LV1 en Terminale littéraire, soutenu en 2003 et dirigé par le Professeur J.-Ph. Watbled.

INTRODUCTION

Face à la volonté affichée des Politiques de faciliter la mobilité des hommes et leur intégration dans les sociétés d'une Europe élargie de début de siècle, ainsi qu'à l'allongement massif des études, qui a fait se déplacer le curseur du diplôme atteint par plus de la moitié d'une classe d'âge, en quarante ans, du certificat d'étude à bac + 2, l'objectif de la pédagogie linguistique de l'école primaire jusqu'au second cycle a été de relier fonctionnellement les besoins suscités par les performances attendues, et les apports de l'enseignement mis en place en termes d'objectifs et de contenus.

De nos jours, les élèves sont confrontés à une seconde langue vivante dès le CE1 (depuis 2002, selon les Textes Officiels), ce qui ne va pas sans poser de réels problèmes de théorisation linguistique, d'organisation didactique et d'application cognitive. L'enseignement de l'anglais LV2 soulève divers problèmes inhérents aux spécificités de chacune des langues utilisées en classe et les nécessaires interférences induites, ainsi que des questions relatives aux processus d'acquisition en fonction d'une classe d'âge donnée. A l'aube du plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères et à la suite de l'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues, privilégiant l'apprentissage oral, nous proposons un travail de recherche à la fois linguistique, didactique et pédagogique, appliqué à l'apprentissage de l'anglais en milieu scolaire francophone. Afin de « préparer les élèves à la mobilité européenne et internationale [1]», et pour répondre aux attentes de l'Union européenne depuis plusieurs années, un apprentissage linguistique « rénové [2]» a été, pour la première fois, proposé à la rentrée scolaire 2006-2007. Notre thèse a l'ambition de dresser un bilan méthodologique et didactique en cette époque « charnière » pendant

[1] *B.O.* n° 23, 8 juin 2006.
[2] *B.O.* n° 23, 8 juin 2006.

laquelle les techniques pédagogiques vont être remises en question afin de mieux installer les nouvelles pratiques basées sur trois niveaux – ou paliers – de compétences, censées enfin répondre aux besoins langagiers des apprenants francophones, de l'école primaire au lycée.

Les zones de divergence entre langue-cible et langue première constituent des espaces de fragilité lors de l'apprentissage. La transposition pure et simple des mots de la langue source à la langue cible n'aboutit pas à une traduction digne de ce nom. Il faut, au contraire, faire preuve de capacités personnelles pour organiser des données de l'expérience cognitive en langue seconde, et pour repérer les relations prédicatives mobilisées.

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous proposons d'analyser de façon différentielle – c'est-à-dire par l'étude du comportement de deux langues sur un point donné – ces moments de distinction et de nuance par l'intermédiaire d'un indicateur qui sera la détermination nominale en anglais. L'acquisition des articles *a*, *the*, ainsi que l'absence de détermination, forme la partie expérimentale de notre étude. Nous observerons les résultats d'évaluations de plusieurs classes de Sixième et jugerons les erreurs grammaticales produites par les apprenants, parce qu'elles sont révélatrices d'un défaut de compréhension et de domination du fonctionnement linguistique profond de la langue anglaise.

Notre premier chapitre retrace le parcours de l'enseignement linguistique en anglais par la description des différentes théories didactiques et linguistiques utilisées depuis presque cent ans. Les approches les plus récentes seront analysées, après avoir été décrites et illustrées d'exemples précis. Nous nous intéresserons particulièrement aux conceptions linguistiques développées ces vingt-cinq dernières années (comme les approches énonciativistes) afin de faire un bilan et

développer les grandes lignes conceptualisatrices de la pédagogie de l'anglais langue seconde en 2007.

Nous insisterons sur la description du système du linguiste Antoine Culioli (professeur de linguistique à l'université de Paris VII, directeur de l'Institut d'anglais) dont l'influence chez les anglicistes est notable. Sa théorie des opérations énonciatives (ou TOE : théorie basée sur la description des différentes opérations qui conduisent au « produit fini langagier » ou énonciation par l'intermédiaire de « marqueurs ») servira de fil conducteur et de filtre à notre thèse par un travail d'application au travers d'une mise en œuvre du système. Le linguiste définit lui-même ses travaux comme « l'étude de l'activité de langage à travers la diversité des langues, des textes et des situations ». La TOE, véritable théorie des observables, sera la base de travail de notre chapitre deux.

La partie fondamentale de notre recherche consiste en une analyse méticuleuse et systématique du corpus composé d'exemples, issus d'œuvres rédigées en anglais et en français. Dans un souci de concision et de clarté, nous limiterons notre travail à la détermination nominale et aux opérations qu'elle suppose sur le nom[3] (désormais N), comme le renvoi à la notion pure, l'extraction et le fléchage. Il convient de ne pas oublier l'opération de parcours. Elle consiste à passer en revue une classe entière ou un domaine notionnel (voir glossaire linguistique) unité par unité, chaque élément faisant l'objet, ou non, d'un autre calcul. Nous dégagerons également la spécificité des opérations dont ces marqueurs sont la trace. Ces « traces » renvoient à quelque chose en amont, à la fois évident et inaccessible. Nous rappellerons brièvement, par un détour diachronique, le déroulement de la variation lexicale et syntaxique des différents marqueurs étudiés. Nous commencerons notre exposé par une

[3] Le nom est utilisé ici en tant que substantif.

approche comparative, ou parfois contrastive, des faits de langue dans un travail où s'entrecroisent syntaxe, morphologie et sémantique. Au fur et à mesure de la description du système organisé de l'article en anglais d'après Culioli . Nous ferons ressortir les points de divergence en surface, et surtout en profondeur, entre la langue cible – l'anglais – et la langue maternelle – le français – pour l'apprenant francophone. Ces différences et les interférences induites constituent, en effet, des domaines de faiblesse lors de l'apprentissage. L'étude des déterminants, à travers les théories linguistiques énonciatives, met en relief les difficultés à reproduire la valeur et la qualité des moyens et concepts grammaticaux pour l'apprenant en langue seconde. C'est ce que notre troisième chapitre montrera par un exemple précis.

La dernière partie de notre thèse est constituée de l'expérimentation en milieu scolaire francophone. Le public ciblé est composé d'élèves pseudo-débutants (la plupart des enfants ont déjà étudié l'anglais à l'oral et de façon ludique à l'écrit, à l'école primaire à partir du CE1) en anglais langue seconde de Sixième d'un collège du sud de La Réunion. Nous commencerons notre travail par différentes descriptions du système éducatif français : cursus, horaires, diplômes, séquences, ainsi que par la présentation de différents manuels scolaires, véritables révélateurs des théories adoptées par leurs concepteurs et encouragées par les Textes Officiels. Notre étude de cas sera l'observation de la courbe des moyennes obtenues aux exercices lacunaires[4] proposés afin de tester l'acquisition de l'article en Sixième et la maîtrise de l'absence de détermination, ou « article zéro », de *a* et *the*. Les apprenants n'ont pas accès aux rouages les plus profonds de la langue anglaise mais uniquement à des « traces » en surface. Les

[4] Les exercices lacunaires sont des exercices « à trous ». Il faut compléter les phrases fournies par un seul mot.

mécanismes les plus intimes de ces processus, tels que l'extraction ou le fléchage, représentent une zone de fragilité dans l'apprentissage de la langue 2 et un défi cognitif pour les élèves.

L'analyse des résultats des différents graphiques élaborés permettra l'établissement d'un bilan à petite échelle sur l'acquisition de la détermination nominale par l'apprenant francophone et permettra de proposer une réflexion générale quant à la pédagogie de l'anglais en milieu scolaire. Nous décrirons les diverses étapes didactiques et linguistiques envisagées par les concepteurs des Textes Officiels et donnerons quelques exemples d'applications à travers les nouveaux manuels de Sixième publiés cette année.

Dans notre conclusion nous élargirons notre analyse aux nouveaux programmes appliqués dans les collèges à la rentrée scolaire 2006-2007.

CHAPITRE UN

LES THÉORIES LINGUISTIQUES

> Nous sommes toujours riches de ce qu'une autre langue ne nous permet pas, et frustrés de ce qu'on trouve ailleurs.
>
> Culioli (1999 : 174)

L'enseignement des langues vivantes est l'aboutissement des avancées dans des domaines aussi variés que les neurosciences, la psychologie, la linguistique et la didactique de pratique avec le matériel préfabriqué à utiliser pendant les séquences. C'est dans la connaissance de plus en plus pointue des voies d'accès au savoir et à la fixation des acquis qu'ont été élaborées les méthodologies pédagogiques de ces trente dernières années.

L'histoire des différentes méthodes utilisées et leurs idéologies sous-jacentes[5] nous éclairent sur le succès de l'approche communicative auprès des pédagogues, des didacticiens et des praticiens. L'étude de cette dernière met en évidence le caractère indispensable de la linguistique, fondamentale et appliquée, dans la phase dite de « prédidactisation », ainsi que dans la mise en œuvre pédagogique. Dans cette première partie de chapitre, nous décrirons succinctement les apports potentiels des différentes sciences à l'apprentissage de l'anglais et du français.

Une description de type diachronique de l'enseignement des langues vivantes premières et secondes conduit de façon logique et quasi nécessaire à l'étude détaillée de l'approche communicative dans son acception pédagogique, c'est-à-dire lorsque la langue est considérée et enseignée comme un instrument d'interaction sociale. Savoir communiquer signifie être en mesure de produire des énoncés linguistiques « conformes, d'une part, à l'intention de communication,

[5] Le mot étant pris au sens large.

et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, etc.) » (Germain [1993 : 203-204]). Dans le matériel pédagogique, cette approche se réduit à l'exploitation de *notions* et de *fonctions* langagières. L'apport de la linguistique à la didactique justifie l'emploi de l'expression « compétence linguistique » dans le second cycle. Quelques exemples précis seront d'ailleurs éclairants au collège comme au lycée. Les approches énonciativistes et plus particulièrement la théorie des opérations énonciatives développée par le linguiste Culioli feront l'objet de notre fin de chapitre. Nous étudierons ses concepts de façon générale et représentative : le niveau 1 (représentations mentales), le niveau 2 (représentations linguistiques) et enfin le niveau 3, ou celui de la construction des représentations métalinguistiques. Nous appliquerons ces phénomènes à la détermination nominale en anglais et en français dans le chapitre deux de notre étude.

I. Théories linguistiques.

Ces trente dernières années les avancées les plus marquantes découlent des travaux de scientifiques renommés.

I. A. Acquisition du langage : généralités.

Les travaux des chercheurs en neurosciences (neurobiologie, neurophysiologie, neurolinguistique, etc.) ainsi que ceux des psychologues, psychopédagogues et cognitivistes[6] de ces dernières années, ont permis d'explorer le fonctionnement du cerveau humain et d'appréhender certains phénomènes mentaux pour mieux cerner les

[6] Citons, parmi les plus connus : J.-P. Changeux, H. Laborit, pour les scientifiques, mais aussi A. de La Garanderie et Ph. Meirieu dans le domaine de la pédagogie.

[8] Pour Valette, « Le langage est la puissance que se donne la pensée pour se saisir elle-même et en elle-même » M. Valette, *Linguistiques énonciatives et cognitives françaises*, (Paris : Honoré Champion Editeur, 2006), p. 82.

divers processus constitutifs de « l'acte d'apprendre » (Trocmé-Fabre in Cossu 1996).

I. B. L'apport des neurosciences.

Les neurosciences basées sur l'activité du cerveau au sens large ont donné naissance à un nouveau vocabulaire dérivé, comme en attestent les pages de la revue *Les grands dossiers des sciences humaines* (2006 : 58-59) :

La galaxie « neuro »

L'essor des neurosciences s'est accompagné d'un nouveau vocabulaire à base de « neuro » : neuropharmacologie, neuropsychanalyse, neuroéconomie, neuropédagogie... Tour d'horizon.

Neurosciences cognitives

Les neurosciences sont les sciences du cerveau. Si l'exploration du cerveau date de plus d'un siècle (la découverte des neurones et la cartographie des aires cérébrales remontent au début du XXe siècle), les neurosciences ont connu un développement considérable depuis les années 1980. Grâce au développement notamment de l'imagerie cérébrale, mais aussi par l'essor de la neuropsychologie. Si on parle de « neurosciences cognitives » (le terme a été inventé par Michael Gazzaniga et George Miller à l'arrière d'un taxi new-yorkais à la fin des années 1970), c'est pour indiquer que le but ultime de ces sciences n'est pas de comprendre uniquement la machinerie cérébrale mais de pénétrer le processus de fabrication de la pensée. Pour cela, les neurosciences collaborent avec d'autres disciplines des sciences cognitives comme la psychologie, la linguistique ou l'intelligence artificielle.

Neuropharmacologie

Les hommes connaissent depuis très longtemps l'action de certains psychotropes comme le pavot, la cocaïne ou la morphine sur le comportement. A partir des années 1930, on a découvert par hasard les effets stimulants de l'amphétamine, qui deviendra une drogue largement utilisée par les sportifs, les étudiants, les cadres, les écrivains, avant que son usage soit sévèrement réglementé.
Au début des années 1950, on commence à découvrir de nouvelles classes de médicaments et leur action sur les neuromédiateurs. Les premières découvertes concernent une classe d'antidépresseurs : les inhibiteurs de la monoamine oxydase (IMAO). C'est de cette époque que date la véritable naissance de la neuropharmacologie qui, depuis, a connu un essor très important.

Neuromédiateurs

Les neurones communiquent entre eux par l'intermédiaire de toute une gamme de molécules différentes qui interviennent au niveau des synapses : ce sont les neuromédiateurs (ou neurotransmetteurs). On a découvert que ces neuromédiateurs avaient une action importante sur le comportement, la personnalité, et interviennent dans de nombreuses maladies. Ainsi, la maladie de Parkinson est associée à un déficit de dopamine. Il existe de nombreux types de neuromédiateurs : les plus connus sont la noradrénaline, la dopamine, la sérotonine, la famille des neuropeptides (qui comprend les endorphines). On a découvert près d'une centaine de neuromédiateurs et l'analyse de leurs effets est complexe. S'il est établi que la dopamine est un stimulant, que la dépression est associée à une baisse de sérotonine, il n'existe pas de relation simple du type : un neuromédiateur = une fonction.

Neuroéconomie et neuromarketing

« Un tient vaux mieux que deux tu l'auras » : ce principe de sagesse populaire est traduit en économie scientifique comme « principe d'aversion au risque ». Il affirme simplement que les gens ont tendance à éviter les risques. Or certaines personnes atteintes de lésions frontales ne semblent pas connaître cette peur du risque. Du coup, elles sont prêtes à miser toute leur fortune sur un coup en bourse sans craindre de tout perdre. C'est aussi le cas des joueurs compulsifs.
Ces cas illustrent *a contrario* que les émotions, comme la peur, jouent un rôle en économie. Comment ? C'est l'un des objets d'étude de la neuroéconomie.
Le projet de la neuroeconomie est tout simplement d'étudier les fondements psychologiques des décisions (d'achat ou d'investissement).
Le terme « neuroeconomie » recouvre en fait tout le domaine de la psychologie économique dans lequel s'est illustré Daniel Kahneman (prix Nobel d'économie en 2002) qui a mené des études expérimentales en théorie des choix. Il est ainsi parvenu à démontrer que les modèles mathématiques de la rationalité utilisés jusque-là ne correspondent pas au comportement réel des individus. Parmi les autres phénomènes explorés, il y a les biais cognitifs (erreurs de jugement dans les probabilités), les « heuristiques » (ou stratégies mentales routinières), les effets émotionnels (la peur, le besoin de paraître, le mimétisme...).
Le neuromarketing se veut une déclinaison de la neuroéconomie. Ses prétentions : s'appuyer sur les études en IRM pour élucider les comportements d'achat des consommateurs. A ce jour, les résultats sont peu convaincants.

Neurones miroirs

Au début des années 1990, des chercheurs de l'équipe de Giacomo Rizzolatti ont découvert dans le cerveau de singes macaques des neurones très particuliers, qu'on nomme désormais neurones miroirs. Ces neurones s'activent quand le singe exécute certains gestes de la main pour attraper un objet, mais, plus étonnant, ils s'activent de la même façon quand le singe observe simplement d'autres singes en train de faire le même geste. Les neurones miroirs ont donc la même réaction, que le sujet exécute ou observe l'action.
Depuis, de nombreuses recherches ont été menées à propos des neurones miroirs, parce qu'ils constituent une base neuronale possible des mécanismes d'imitation, de communication et de partage de représentation.

Neurophilosophie

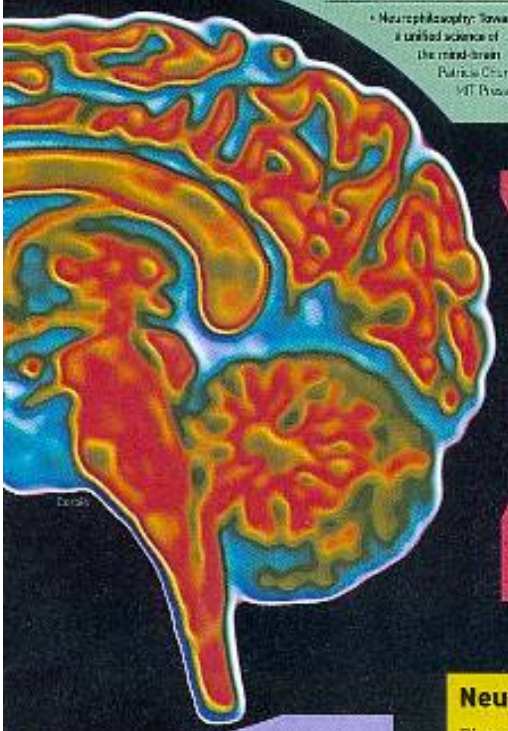
En philosophie de l'esprit, le label « neurophilosophie » est représenté par le couple de philosophes Patricia et Paul M. Churchland. Tous deux sont les théoriciens d'un « matérialisme éliminativiste » : une forme de réductionnisme radical qui consiste à vouloir rapporter tous les phénomènes mentaux à des processus neurologiques.
Il serait donc possible, selon cette approche, de bâtir une théorie du psychisme uniquement sur la base des découvertes en neurologie. P.M. Churchland a donc contesté nettement les thèses de Jerry Fodor et l'idée d'un niveau « représentationnel » de la pensée.

À LIRE

• Neurophilosophy: Toward a unified science of the mind-brain
Patricia Churchland, MIT Press, 1986.

Neuropsychologie

Cette discipline étudie les effets des lésions cérébrales sur la cognition. Son but est de comprendre la fonction d'une aire cérébrale à partir de sa détérioration. Paul Broca fit la première grande découverte dans ce domaine en montrant le lien entre l'aphasie et la lésion d'une aire cérébrale appelée depuis aire de Broca.
Parmi les principaux troubles neuropsychologiques, on trouve les troubles de la perception (agnosie visuelle, prosopagnosie, etc.), les troubles du langage (aphasies), les troubles de la mémoire (amnésies), les troubles de l'attention et de la conscience (hémnégligence), les troubles des fonctions exécutives (syndrome frontal).



Neuroéthique

Le mot « neuroéthique » est apparu pour la première fois en 2002. Il renvoie à deux types d'interrogations :
• étudier les bases neurologiques de l'éthique. Y a-t-il par exemple des bases cérébrales spécifiques impliquées dans l'empathie, les comportements moraux, l'inhibition des conduites... ?
• explorer les conséquences éthiques des avancées des neurosciences. Les « médicaments » pourraient-ils devenir des « molécules du bien-être », non seulement utilisées pour traiter les dépressifs, mais pour améliorer les performances d'individus bien portants, forger des individus normalisés du point de vue émotionnel ? La neuroéthique s'intéresse aussi aux manipulations des foules : comment les neurosciences peuvent-elles être utilisées en *marketing*, pour mobiliser du « *temps de cerveau humain disponible* », selon la désormais célèbre formule de Patrick Le Lay, PDG de TF1.

Neuropsychanalyse

D'un côté, des neuroscientifiques découvrent le champ des émotions et l'univers de « l'inconscient cognitif » ; de l'autre des psychanalystes ne peuvent rester ignorants de l'avancée des neurosciences et se souviennent que Sigmund Freud lui-même fut un des pionniers dans l'étude des mécanismes neuronaux. Cela pouvait donner lieu – surtout dans les pays anglo-saxons là où la « guerre des psy » ne fait pas rage – à une intéressante tentative d'hybridation. C'est ainsi que sont nées l'Association internationale de psychanalyse, basée à New York, et plusieurs sociétés nationales, présentes en Grande-Bretagne, en Italie ou en Espagne.

Neurothéologie

Au début des années 1990, Andrew Newberg, de l'université de Pennsylvanie, a eu l'idée d'observer au scanner le cerveau de personnes en train de pratiquer la méditation transcendantale. L'imagerie cérébrale montre alors que l'état de dépassement de soi et d'extase mystique est associé à une chute d'activité d'une zone précise du cortex pariétal. Or cette aire cérébrale est justement l'aire associative responsable de l'orientation dans l'espace et la position par rapport à l'environnement.
L'inhibition de cette zone entraînerait donc une sorte de sentiment d'indifférenciation entre le soi et le non-soi. D'où l'idée que l'on avait trouvé « l'aire cérébrale de la religion ». Ce qui est tout même un peu court, car la religion ne se résume pas à l'expérience extatique de quelques mystiques en méditation.

Neuropédagogie

Tout le monde admet que l'apprentissage et la mémoire passent par le cerveau. Il est moins admis que certains troubles d'apprentissage comme la dyslexie ou le déficit d'attention ont des bases neuronales. D'où le projet d'une « neuropédagogie cognitive » qui vise à utiliser globalement les acquis des neurosciences au service de l'éducation. A ce titre, il faut bien l'admettre, cette ambition relève plus de la promesse que de véritables résultats concrets à se mettre sous les neurones.

Il apparaît que l'appropriation de la langue mobilise des activités de nature différente quant aux rapports pensée-action. En effet (Karmiloff-Smith in Fournier, Lecuyer [2006 : 96]),

> Le langage[8] est un système qui permet le changement dynamique et la flexibilité. Il joue un rôle essentiel dans la vie des êtres humains, à la fois véhicule d'interactions sociales et outil infiniment créatif permettant de représenter la réalité, mais aussi les expériences et les sentiments les plus hypothétiques.

Dans ce travail, la présentation de l'acquisition linguistique sera nécessairement schématique et guidée, comme le propose Trocmé-Fabre (in Cossu, *op. cit.*), par « l'ordre même suivi par l'information, de l'environnement aux organes sensoriels et au cerveau ; en d'autres termes, le trajet de l'information de la prise au traitement et à la production de l'information ».

I. C. Traitement de l'information.

Le traitement de l'information par l'apprenant en langue étrangère peut être analysé comme un processus en plusieurs phases, que Trocmé-Fabre nomme : « saisie, traitement, stockage, transmission et production d'information ». Elle précise (*op. cit.*) que ces termes « ne transmettent qu'imparfaitement la réalité de la relation entre l'homme et son environnement, et celle de l'homme avec lui-même.

Il existe d'autres « découpages », parmi lesquels nous citerons celui d'Anderson (in Cossu, *op. cit.*) qui propose une division en six phases, mettant en symétrie trois étapes pour la compréhension et trois étapes pour la production, tout en soulignant bien les différences entre les opérations mentales en jeu dans les deux processus.

I. D. Les étapes successives.

Nous envisagerons ces phases successivement, selon Cossu (1996) en considérant celle de « stockage » comme une charnière entre la compréhension et la production.

- *Saisie* : c'est la phase de perception. Dans la classe de langue, l'apprenant est d'emblée exposé aux données physiques que sont les sons, les signes écrits, les images. Les organes des sens (en contexte scolaire, principalement l'oreille et l'œil) perçoivent ces données, qui forment la chaîne du message, comme un continuum de sons ou un assemblage de lettres, et les transmettent au cerveau où elles sont traitées.
- *Traitement* : les données perçues sont identifiées, triées et rangées dans la mémoire immédiate (quelques secondes), où elles sont mises en relation avec les informations préalablement engrangées dans la mémoire à long terme, ce qui permet de les interpréter. C'est une phase de mémorisation temporaire et d'interprétation.
- *Stockage* : les données ayant été interprétées, c'est-à-dire ayant acquis du sens, sont devenues des informations et sont stockées dans la mémoire à long terme qui joue, en quelque sorte, le rôle d'ouvrage de référence. Trocmé-Fabre souligne « qu'aucune frontière n'existe entre les différentes mémoires et que – très logiquement – l'une mène à l'autre » (Cossu *ibid.*). Ces informations, présentes dans la mémoire à long terme, n'ont de valeur que dans la mesure où elles permettent d'intégrer des données nouvelles, d'établir des relations, d'enrichir et de complexifier les possibilités d'utilisation. Le sujet apprenant va donc concevoir un message (c'est-à-dire décider pourquoi il veut s'exprimer et ce qu'il veut dire) en fonction de ce qu'il a reçu et analysé.

- *Transmission* (appelée « transformation » par Anderson) : cette phase consiste à mettre en forme le message, à le traduire en éléments linguistiques porteurs de sens (mots, phrases). Cette opération peut donner lieu (de même que l'opération de traitement lors de la compréhension) à des hésitations, des retours en arrière, des modifications.
- *Production* (« exécution » chez Anderson) : le palais et la main sont les instruments de cette phase (nous parlons grâce – entre autres – à notre palais, et les gestes que nous faisons de la main illustrent notre production orale) où le message est produit sous forme audible ou lisible. Une production orale ne pourra se faire dans de bonnes conditions que si l'audition antérieure a été satisfaisante, car on produit le message en s'appuyant sur ce qui a été appris par l'écoute.

Bruner l'a expliqué (2004 : 110) :

> Le langage, quel qu'il soit, est un moyen systématique de communiquer avec autrui, d'affecter son comportement mais aussi le nôtre, de partager l'attention et de créer des réalités auxquelles nous adhérons ensuite, exactement comme nous adhérons aux « faits » de la nature.

Pour ce chercheur – un des pionniers de la « révolution cognitive » – il y a quatre facultés mentales originelles susceptibles d'aider l'enfant, par exemple, dans « sa carrière de futur locuteur » : l'aptitude à associer moyens et buts ; une sensibilité aux situations d'échange ; la systématisation dans l'organisation de l'expérience ; la capacité de tirer des règles de formation (Bruner [2004 : 109]).

Les spécialistes du langage ont longtemps situé le début de son apprentissage vers 12 mois. Les travaux récents de la psychologie du développement (voir Karmiloff-Smith 2004) mettent en évidence le fait que « Après vingt semaines de gestation seulement, le système auditif

du fœtus est suffisamment développé pour lui permettre de traiter certains des sons qui filtrent à travers le liquide amniotique. » Les chercheurs Karmiloff-Smith (*op. cit.*), savent que « bien avant l'âge de deux ans, les tout-petits comprennent déjà que l'ordre des mots, par exemple, véhicule des informations très importantes quant à leur signification. » Les deux spécialistes ajoutent, dans un autre article (Fournier, Lecuyer 2006 : 96),

> L'acquisition du langage est un voyage qui commence dans l'univers liquide de la matrice et se poursuit tout au long de l'enfance et de l'adolescence, et même au-delà. Au cours de cette longue période d'apprentissage, l'enfant est confronté à d'innombrables défis. Depuis les tentatives maladroites du nourrisson qui s'efforce de produire avec son système articulatoire, avec sa bouche, sa gorge et son larynx les sons particuliers de sa langue maternelle, jusqu'aux tâches bien plus complexes qui, plus tard, consisteront à produire et à comprendre de longs récits, les capacités langagières de l'enfant connaissent de nombreux changements.

Puis (*op. cit.*),

> […] A partir du sixième mois, le fœtus consacre l'essentiel de son temps d'éveil à traiter ces sons linguistiques si particuliers, à se familiariser avec les qualités uniques de la voix de sa mère et avec la langue (ou les langues) que celle-ci parle.
>
> Bien qu'à l'âge de cinq ans, la plupart des enfants parlent couramment et sans effort, l'acquisition du langage est loin d'être achevée. Ils continuent d'acquérir une grammaire complexe et de nouvelles significations linguistiques tout au long de leur scolarisation. D'autres aspects de l'apprentissage du langage se poursuivent pendant l'adolescence et même à l'âge adulte.

A la question : comment les enfants apprennent-ils à parler ? Les deux professionnelles répondent (Karmiloff-Smith, *op. cit.*) :

> **Le langage n'apparaît pas avec la parole et les premiers mots** (entre 12 et 20 mois selon les enfants). En fait, dès le stade fœtal, le bébé commence déjà à en acquérir les rudiments. Il apprend d'abord à distinguer son environnement sonore : la voix de sa mère qu'il distingue

> des autres voix, puis la prosodie typique de sa langue maternelle. Des expériences ont montré que si quelqu'un se met à parler une langue étrangère, le cœur du bébé s'accélère, manifestant qu'il a ainsi repéré quelque chose d'anormal.
>
> A partir de 7 mois, l'enfant comprend certains mots : il bat des mains quand on lui dit : « Bravo » et fait un signe d'adieu quand on lui dit : « Au revoir ». Ces premiers mots sont acquis grâce au « motherese », la formulation caractéristique que les adultes adoptent lorsqu'ils parlent à des petits (intonation aigüe, articulation très prononcée, association entre le mot et le geste).
>
> A 10 mois, il repère distinctement les mots au sein des phrases. Et avant un an, il comprend des mots sans la présence des objets associés : biberon, gâteau, maman…
>
> Parallèlement la parole se développe. Tout commence par les « areu » et « ague » vers 2 mois. Vers 7 mois apparaît le babillage, c'est-à-dire la répétition de syllabes, « bababa », « mamama ». L'âge d'apparition des premiers mots, « gâteau », « papa », se situe entre 12 et 24 mois selon les enfants. Plus tard, ce sera une véritable « explosion linguistique ». Un enfant entre 3 et 10 ans est capable d'intégrer 10 nouveaux mots par jour ! En même temps, l'acquisition de la grammaire s'effectue : entre 2 et 5 ans, on est passé des mots aux phrases « tombé », puis « tombé ballon » avant d'arriver à des phrases complexes, intégrant les temps (présent, futur, passé), la négation, l'interrogation.

Elles expliquent (*op. cit.*) les capacités langagières de l'enfant par des prédispositions innées, ainsi que par l'influence de son environnement :

> […] la période de développement cérébral postnatal, chez les humains [est] particulièrement longue, si longue que l'influence de l'environnement a tout loisir de modeler la structure du cerveau en cours de développement.[9]
>
> […] l'évolution nous a doté d'un certain nombre de mécanismes d'apprentissage qui, sans être propres au langage, ont un rapport avec lui, lui sont appropriés. C'est lorsqu'il interagit avec différentes données de l'environnement que chacun de ces mécanismes devient progressivement spécifique à ce domaine. […] Dès le début, certains mécanismes cérébraux seront plus disposés à traiter certains types de données de l'environnement que d'autres.

[9] Pour Guillaume, « La puissance de la langue tend à s'accroître inexorablement, au détriment du contrôle du sujet, mais, paradoxalement, au bénéfice de ses capacités. » Guillaume in M. Valette, *Linguistiques énonciatives et cognitives françaises*, (Honoré Champion Editeur, 2006), p. 74.

Ce que confirme Bruner (2004 : 115) : « L'enfant est "entraîné" non seulement à apprendre le langage mais aussi à l'utiliser en tant que membre d'une communauté culturelle. » Il a prouvé que (*op. cit.*),

> Le développement du langage implique [donc] deux personnes qui négocient. Le langage n'est pas abordé par l'enfant de gré ou de force ; il est façonné de manière à rendre l'interaction communicative efficace – à ce qu'elle sonne juste.

Les deux spécialistes concluent alors (Karmiloff-Smith, *op. cit.*) :

> La connaissance du langage est donc, selon nous, le produit complexe d'une interaction entre certaines prédispositions initiales, appropriées à ce domaine (plutôt que spécifique à ce domaine[10]), et la riche structure des données linguistiques qui parviennent au bébé.

Deux autres équipes de chercheurs dirigés par Rita Franceshini (université libre de Bolzano, en Italie) et par Georges Lündi (université de Bâle), ont montré que « les langues étrangères semblent se localiser dans une constellation d'aires cérébrales qui forment comme un essaim bien distinct des aires cérébrales de la langue maternelle » (Hufeisen, *op. cit.*). Cette citation met l'accent sur les difficultés cognitives engendrées par l'apprentissage scolaire d'une langue seconde. L'élève doit, en effet, faire fonctionner différentes aires cérébrales de façon parallèle ou distincte et mener une réflexion sur le processus mis en œuvre. Les apprenants français – et donc européens – sont confrontés à des situations linguistiques très différentes selon leur lieu de résidence ou les choix effectués à divers niveaux de l'Administration. La sélection de la LV2 dépend des options proposées dans les établissements scolaires

---

[10] Cette théorie s'oppose à celle de Chomsky (né en 1928) fondateur de la grammaire générative (*generative grammar*) pour qui tout locuteur est « doué d'une faculté de langage, distincte des autres facultés mentales et cognitives de l'être humain. » P. Larreya, J.-Ph. Watbled, *Linguistique générale et langue anglaise*, (Paris : Nathan, 1994), p. 24.

mais aussi des parents d'élèves et de l'enseignement reçu à l'école primaire.

Les différentes parties du cerveau s'articulent en une structure biologique complexe et fascinante. Elles se composent de trois parties décrites par Rolland (2003) et reprises par des spécialistes :

> 1° le premier niveau est le cerveau primitif ou reptilien. Il est rempli de savoir et de mémoire ancestrale. Il est très attaché aux habitudes et se charge de nos automatismes, mais il ne sait pas innover ;
>
> 2° le deuxième niveau s'appelle le cerveau limbique ou cerveau mammifère. Il est vital pour notre mémoire affective à court terme[11]. Ceci permet au cerveau d'apprendre « si l'expérience est vécue de façon agréable ».
>
> 3° le troisième niveau se situe dans le néocortex. Il traite les données reçues par les organes sensoriels, les images mentales et nos mémoires diverses, afin de transmettre les réactions cérébrales en langage verbal.

Ce dernier stade va être déterminant, une fois franchis les barrages possibles des autres cerveaux précités, pour que puissent s'effectuer « les opérations mentales de prise et de traitement de l'information » (McLean in Roland, *op. cit.*).

Il convient d'ajouter à cette description le rôle important joué par les lobes frontaux, considérés comme un quatrième cerveau. L'hémisphère cérébral gauche serait l'apanage du langage, de la logique, de l'analyse, du raisonnement, de la parole, et de la catégorisation. Celui de droite favoriserait le langage stéréotypé, les sons non verbaux, les mélodies, les bruits, les rythmes, les relations spatiales, la compréhension intuitive, la créativité, le visuel, l'intuition, la mémorisation, l'imagination et la synthèse. Le premier serait responsable de ce que l'on exprime et le second de la façon dont on s'exprime. Il y aurait coopération entre nos deux hémisphères.[12] Notre

---

[11] « Ceci confirmerait la dimension incontournable de l'affectivité pour de nombreux processus didactiques. » Rolland (*op. cit.*), p. 41.

[12] Rolland, (*op. cit.*), pp. 43-44. Il cite des spécialistes.

système sensori-moteur explique les processus d'apprentissage d'une L2 :

- le système auditif, il est primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il se structure lentement ;
- le système visuel, il implique la catégorisation, la mémorisation et l'attention. Il est très sollicité en classe ;
- la motricité, elle est capitale dans tout type d'apprentissage. On ne peut la dissocier de toute sensorialité et de toute réalité cognitive.

Dortier, coordinateur de la revue *Les grands dossiers des Sciences Humaines* (2006 : 28), décrit l'origine de notre cerveau actuel :

> Il apparaît désormais difficile de contester que chaque cerveau est le produit d'une triple évolution : 1) une évolution biologique qui se déroule sur quelques millions d'années et qui structure les grandes fonctions cérébrales […] ; 2) une évolution culturelle qui se déroule sur quelques siècles et façonne les représentations mentales propre à chaque société ; 3) une évolution individuelle, enfin, qui se produit sur quelques dizaines d'années et forge pour chacun un cerveau particulier. Chaque cerveau est l'héritier de ces trois évolutions.

Houdé précise que chez l'enfant (2006 : 64) :

> La conception du développement de l'intelligence de l'enfant selon Jean Piaget était linéaire et cumulative car systématiquement liée, stade après stade, à l'idée d'acquisition et de progrès. C'est ce que l'on peut appeler « le modèle de l'escalier », chaque marche correspondant à un grand progrès, à un stade bien défini dans la genèse de l'intelligence dite « logico-mathématique » : de l'intelligence sensori-motrice du bébé (0-2 ans), basée sur ses sens et ses actions, à l'intelligence conceptuelle et abstraite de l'enfant (2-12 ans), de l'adolescent et de l'adulte.

L'aptitude au langage est la plus spécifique des potentialités humaines, indispensable à la structuration de la pensée et à l'intégration sociale de

l'individu[13]. Cette potentialité ne s'exprime pas sans effort. Le langage, d'abord parlé puis écrit, s'organise dans la prime enfance par un apprentissage soutenu et de longue haleine. La fonction linguistique utilise des structures moins spécifiques existant dans les deux hémisphères cérébraux (voir *supra*), ce sont les structures visuelles et auditives d'une part, les structures motrices de la face et de la main d'autre part. D'une manière générale, elles se surimposent et se stabilisent dans l'hémisphère gauche. Les modes cognitifs proposés pour chaque hémisphère cérébral des êtres humains peuvent se représenter sous la forme d'un tableau récapitulatif[14] :

Hémisphère gauche	**Hémisphère droit**
Phonétique	Non linguistique
Séquentiel	Holistique
Analytique	Synthétique
Propositionnel	Forme
Analyse temporelle discrète	Perception de la forme
Langage	Spatial

Figure 1 : Les modes cognitifs de chaque hémisphère cérébral.

Les troubles du langage chez l'adulte, par exemple, proviennent statistiquement de lésions dans un hémisphère. Lambert (2006) confirme :

> Comprendre comment le cerveau évolue en fonction de nos expériences permettrait vraisemblablement des avancées majeures,

[13] Les informations à venir sont tirées de J.-R. Larrouy, M. Vaillaud, *Le message neuro-endocrinien*, (Paris : Nathan, 1989), p. 51.
[14] Informations tirées du site Internet http://schwann.fr (23.01.07).

> notamment dans les sphères de la psychologie et de la pédagogie, puisque des modifications de l'activité synaptique[15] seraient à la base des processus d'apprentissage et de mémorisation.

Les deux voies usuelles du langage sont la **parole** et l'**écriture** (voir Larrouy, Vaillaud 1989). La fonction auditive assure la réception de la parole, la fonction visuelle celle de l'écriture. La compréhension du langage parlé et du langage écrit s'acquiert par l'apprentissage. C'est aussi l'un des aspects les plus permanents de cet apprentissage que d'associer l'écrit et l'oral selon une combinatoire que l'on peut résumer ainsi (voir Larrouy, Vaillaud, *op. cit.*) :

- répéter ce que l'on entend (écouter-parler) ;
- écrire sous la dictée (écouter-écrire), écrire ce que l'on dit (parler-écrire) ;
- recopier (lire-écrire) ;
- résumer oralement ou par écrit ;
- exprimer ce que l'on pense ;
- traduire une langue étrangère.

Ces exercices d'usage courant reposent forcément sur le travail de nombreuses **structures associatives à mémoire**. Larrouy, Vaillaud (*op. cit.*) concluent leur étude par :

> Enfin, niveaux supérieurs du langage, le discours, le débat, la production d'écrits en tous genres sont alimentés par l'activité intellectuelle dont on sait peu de choses, si ce n'est son côté hautement associatif et le rôle que joue la mémoire dans son épanouissement.

Weinberg (2006) confirme que,

> La signification des mots et des phrases n'est pas contenue dans le message lui-même, mais dépend avant tout de structures cognitives (schèmes de pensée) qui lui préexistent ; en somme que la pensée précède le langage. […] En d'autres termes, la **lecture est un acte de**

[15] **Synapse**, définition : « région de contact de deux neurones. » *Robert1*, 1985, p. 1905.

> **reconstruction mentale et non de réception de données** [nous soulignons].

L'auteur souligne ici le fait que la pensée précède le langage lors de l'acte de discours, et non lors du développement de l'enfant.

L'analyse méthodique de diverses aphasies cliniquement enregistrées et des structures cérébrales altérées ou détruites a permis d'expliquer la fonction linguistique dans ses grandes lignes, du point de vue neurolinguistique (production, réception, etc.). On considère aujourd'hui que l'aire (ou zone) de Wernicke renferme les images auditives des mots comme celle de Broca contient leur image motrice[16]. Vers la fin du XIXe siècle, Déjerine mit en évidence un centre de la compréhension de l'écriture. Il présenta un modèle de structuration de la fonction linguistique que les recherches n'ont pas fondamentalement remis en cause :

- la région antérieure (aire de Broca), centre des images motrices des mots ;
- la région temporale inférieure (aire de Wernicke), centre des images auditives des mots ;
- la région temporale postérieure (aire de Déjerine) centre des images visuelles des mots.

[16] En 1865, Broca a développé l'idée de dominance de l'hémisphère gauche dans le langage (il a découvert l'aphasie motrice). En 1874, Wernicke a publié un important mémoire sur un certain type d'aphasie lié à la destruction d'une région temporale de l'hémisphère gauche, proche de l'aire auditive (trouble de la compréhension).

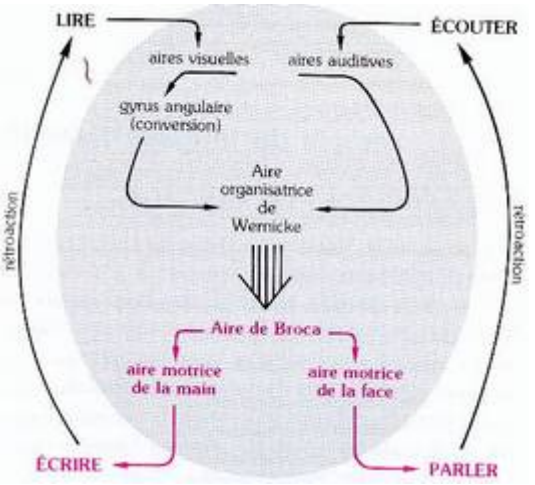


Figure 2 : Le langage humain (Larrouy, Vaillaud 1989).

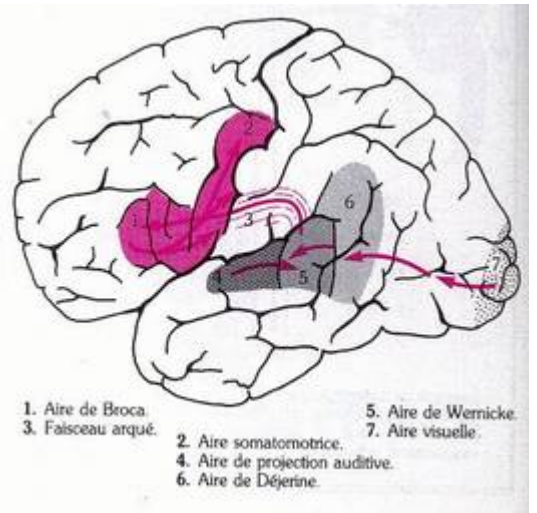


Figure 3 : Structure du langage (hémisphère gauche humain).

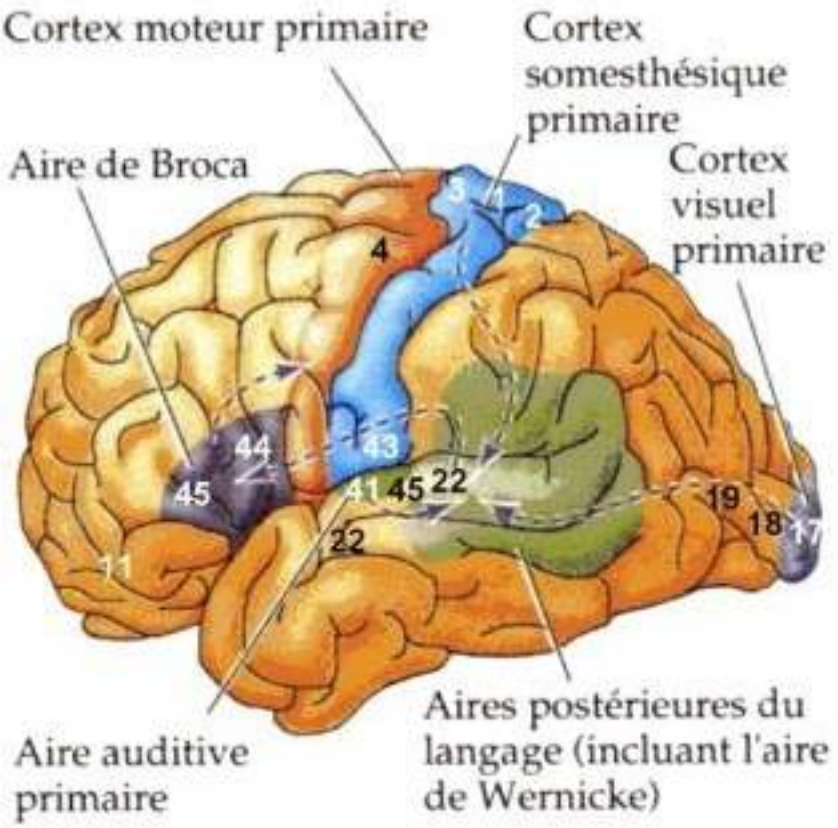


Figure 4 : Cerveau et langage[17].

L'aire d'intégration du langage écrit, parlé et signé, ou aire de Wernicke, se situe dans la partie postérieure du lobe temporal d'un hémisphère (généralement le gauche chez les droitiers). Elle entoure une partie de l'aire auditive associative. On pensait, jusqu'à tout récemment, que l'aire de Wernicke était la seule dédiée à la compréhension du langage. Mais les dernières recherches ont révélé qu'elle est probablement reliée à la prononciation des mots inconnus, tandis que le processus plus complexe de compréhension du langage se déroule en fait dans les aires préfrontales, à mi-chemin entre les aires 45 et 11 de Brodmann (voir figure 3 *supra*). La représentation du langage dans le

[17] Information issue de www.schwann.free.fr (23.01.07).

cerveau est distincte des circuits qui interviennent dans le contrôle moteur de la bouche, de la langue, du larynx et du pharynx : toutes structures productives des sons de la parole. Elle se distingue aussi des circuits de la perception auditive des mots parlés ou de la perception visuelle des mots écrits. Le substrat nerveux du langage transcende ces fonctions sensorielles et motrices essentielles, dans la mesure où il s'adresse à un système de symboles, parlés et entendus, écrits et lus. L'essence du langage est donc la représentation symbolique. La syntaxe, la grammaire et l'intonation sont parfaitement reconnaissables quel que soit le mode de représentation, de compréhension et d'expression.

Les données médicales et chirurgicales, disponibles aujourd'hui permettent de dire que les structures du langage peuvent être plus ou moins remplacées, en cas de destruction, par des zones adjacentes ou même par l'hémisphère droit. « Le comportement conversationnel, qui consomme un cinquième de notre temps éveillé, reste un mystère biologique » (Dessalles 2005-2006). Les êtres humains ont le réflexe de transformer leur curiosité en acte de communication dès l'âge d'un an. Selon Dessalles (*op. cit.*),

> La communication utile commence par le simple réflexe d'un geste déictique qui attire l'attention des autres sur la nouveauté. Or notre espèce est la seule à avoir ce réflexe systématique qui, déjà présent chez des enfants de moins de un an, ne demande ni grande intelligence, ni pharynx, ni méta-représentation.

Cette communication gestuelle se transforme très vite en communication verbale, faisant du langage un outil de découverte du monde (Hagège in Dortier [2001 : 265]), « [or] l'aptitude à distinguer les mots des choses est une dimension évidente de l'intelligence. »

I. E. Conséquences dans l'enseignement des langues vivantes.

Ces opérations ne sont pas mises en œuvre de manière consciente mais systématique, et la mise en place d'automatismes corrects peut être facilitée par des **pratiques pédagogiques appropriées**. D'après les spécialistes, si dès le départ, on habitue les élèves à entendre des textes (mêmes très simples) dits par des voix anglophones, leur mémoire enregistrera les caractéristiques (phonèmes, accent, rythme, intonation) de la langue parlée et leur permettra ainsi de mieux les percevoir par la suite et d'opérer une discrimination et une reproduction de meilleure qualité. En effet (Gaonac'h in Dortier [2001 : 276]),

> […] on relève en langue maternelle la prééminence de stratégies cognitives, sur lesquelles s'ancrent des stratégies linguistiques, alors qu'en langue étrangère peuvent se développer directement des stratégies linguistiques.

Une réflexion sur la langue améliorera sans doute la mémorisation des formes et des énoncés et, par ricochet, la capacité à traiter de nouvelles données. Cependant, le fait même d'inculquer des automatismes, quels qu'ils soient et de quelque façon que ce soit semble bien loin d'une authenticité linguistique, car ils présupposent des efforts, des répétitions et des corrections pédagogiques. Dans le domaine de la phonologie et plus généralement la linguistique, Cossu précise (1996) :

> L'apprenant de langue étrangère se trouve donc confronté à des sons inhabituels, à des habitudes phonatoires nouvelles, face auxquels il peut avoir une **réaction de défense et de refus, inconscient, de se plier aux nouvelles exigences** [nous soulignons].

Pour cet auteur (*op. cit.*), la solution consiste à « prendre conscience des principales sources de difficultés », ce qui « permettra à l'enseignant de

mieux aider à les résoudre. » D'autres problèmes recensés relèvent de différences d'ordre morphologique et syntaxique de l'anglais[18].

La pédagogie mise en œuvre, les méthodes et méthodologies déployées forment donc le cadre d'exploitation des capacités cognitives de l'élève. De nombreux chercheurs et pédagogues s'y sont employés, surtout depuis le début du vingtième siècle.

II. Pédagogie : les différentes démarches utilisées.

Durkheim ordonne le développement du système éducatif français selon quatre périodes : l'âge de la grammaire du IXe au XIIe siècle ; l'âge scolastique au XIIe ; l'âge de l'humanisme, au XVIe, et enfin, l'âge d'une culture historique et scientifique à partir du XVIIIe siècle (in Morandi [2005 : 28]).

L'enseignement d'une langue vivante étrangère est apparu en Europe vers la fin du Moyen-âge. En Angleterre cette période se situe au moment où l'anglais est devenu langue nationale, sous les Tudor. R. Howatt (2000) établit la période au moment où la société féodale bilingue anglo-française des Plantagenets est devenue monolingue[19]. Les manuels utilisés s'intitulaient des « Manières de langage ». Ils étaient très utilisés aux XVe et XVIe siècles. Il a fallu attendre 1530 pour que le

---

[18] Nous citerons par exemple :
- Les différences des systèmes de temps, aspect et modalités entre les deux langues ;
- L'ordre des mots dans la phrase elle-même, voire dans les groupes nominaux ;
- Fonctionnement des quantifieurs ;
- Expression de la possession ;
- Repérage spatial.

Cossu (*op. cit.*) dresse un dernier bilan de nos élèves aujourd'hui et constate que : « ceux qui réussissent sont ceux qui maîtrisent le code écrit. » Elle se demande : « Aurions-nous donc une culture écrite pour l'élite et une culture audiovisuelle pour le plus grand nombre ? Il reviendra encore à l'école de redresser les déficiences éventuelles et de faire accéder à une culture écrite pour permettre une plus grande égalité des chances. »

[19] "*The teaching of modern vernacular languages began in England towards the end of the Middle Ages when French died out as the second language of the kingdom and gradually surrendered to English. The process of linguistic change in England from a bilingual feudal community ruled by the Anglo-French Plantagenet dynasty to a largely monolingual nation under the Tudors were slow but irreversible*." A. P. R. Howatt, *A History of English Language Teaching*, (1984, Oxford: O.U.P. 2000), p. 3.

français puisse avoir son *Lesclaircissement de la langue francoyse* de Palsgrave et le début du siècle suivant pour que l'anglais ait un *Pamphlet for Grammar* (par Bullokar). Parallèlement se sont développés des manuels destinés aux commerçants dans le domaine des étoffes et de l'agriculture. Les plus célèbres, rédigés par William Caxton à Westminster autour des années 1483, étaient constitués de dialogues – questions/réponses – dans une langue puis une autre, de façon à aider les marchands à communiquer mais aussi à ne pas être trompé dans les transactions. Caxton était lui-même un ancien commerçant de Bruges. Il fut un des premiers à imprimer un *Book of Dialogues* à Westminster in 1483. Ces *phrasebooks* devinrent aussi célèbres que les manuels de grammaire des étudiants éclairés de l'époque. Howatt (*op. cit.*) situe l'apparition des premiers recueils de textes vers 1570 et 1580, lorsque de nombreux Huguenots français se réfugièrent en Angleterre[20]. Les dictionnaires et *phrasebooks*, très populaires, permettaient d'acquérir *a survival knowledge* en langue étrangère pendant la période de la Renaissance anglaise. Les moyens de transport et les colonisations des siècles suivants encouragèrent le développement de méthodes rapides et efficaces. Des ouvrages comme ceux développés par Ahn et Ollendorff plus tard dans l'histoire de l'enseignement, ont littéralement inondé le marché en Europe et fait la fortune de leurs concepteurs, sans être jamais reconnus par les écoles et les universités, car trop faciles et pratiques. Ils sont à l'origine de la méthode appelée grammaire-traduction en vigueur pendant tout le XIXe siècle et le début du XXe.

Un maître qui enseigne devant une classe regroupant des élèves, c'est ce qu'il est convenu d'appeler la « forme scolaire ». Elle s'est progressivement constituée dans les pays occidentaux à partir du XVIIe

[20] Howatt (*op. cit.*) estime le nombre de réfugiés protestants à 300 000 voire 360 000 entre 1570 et 1588.

siècle. Cette forme scolaire, dont la construction a été analysée par de nombreux historiens et sociologues, se caractérise principalement par la prédominance de l'écrit sur l'oral (contrairement aux modes de transmission oraux ou par imitation) et par la structuration de l'enseignement sous forme de disciplines, de l'école primaire à l'université (voir Fournier in Fournier, Troger 2005). Ruano-Borbalan (2001), dans l'introduction de son article intitulé « Des sociétés orales aux sociétés scolaires » atteste :

> L'histoire de la connaissance et de la transmission des savoirs a été marquée par deux innovations majeures : l'invention de l'écriture et la généralisation de la forme scolaire de type européen née aux XVIe et XVIIe siècles. Aujourd'hui, cette forme scolaire se généralise dans l'ensemble du monde et conditionne très fortement les formes sociales et culturelles contemporaines.

Il continue par :

> Le nouvel ordre pédagogique, rapidement commun à l'ensemble de l'espace chrétien, a été formalisé en pays catholiques par Jean-Baptiste de La Salle pour les petites écoles chrétiennes et par les Jésuites pour les collèges d'Ancien Régime. La radicale nouveauté de la méthode lasallienne consistait, par exemple, à universaliser une forme scolaire pour un enseignement élémentaire, désormais destiné au plus grand nombre, en édictant des règles strictes s'appliquant autant aux élèves qu'aux maîtres [...]. Cette forme pédagogique occidentale est née de la volonté de gouverner les esprits et d'éviter les errements de l'enfance ou de l'adolescence. […] Les Etats-nations, nés au XVIIe siècle en Europe, se sont progressivement emparés de l'organisation scolaire, au détriment des Eglises ou des communautés. Le but de maintenir tranquille la jeunesse urbaine et rurale et de lui inculquer les normes morales et sociales en vigueur resta essentiel. L'Etat, particulièrement au cours du XIXe siècle, vit dans les écoles le moyen d'unifier la culture et les savoirs communs de la population, mais aussi d'orienter la production des connaissances pour des raisons de puissance nationale.

Le Professeur Crahay rappelle les fondements de l'apprentissage (in Ruano-Borbalan [2001: 145]) :

> La conception de l'apprentissage humain relève de plusieurs traditions pédagogiques et psychologiques. Chacune d'elles s'ancre dans une tradition et des postulats philosophiques : la conception empiriste estime qu'au fondement de l'apprentissage et de la connaissance se trouve la perception. Une deuxième tradition philosophique, de Platon à Descartes, postule que la raison prime la perception. Elle s'est ressourcée et réactualisée récemment grâce aux apports de la psychologie et de la linguistique qui constatent l'importance des structures mentales de traitement de l'information. A ces deux traditions philosophiques auxquelles s'apparentent aujourd'hui encore de nombreuses pratiques pédagogiques, se sont adjointes au cours du XXe siècle des théories psychologiques pour qui le fondement de l'apprentissage est l'action du sujet. Le béhaviorisme, puis le constructivisme piagétien se fondent sur cette prémisse. Un dernier courant, représenté par Lev Vygotsky et aujourd'hui par la psychologie culturelle de Jerome Bruner, met l'emphase sur le langage. Pour cette approche, la pensée humaine est contrainte par le système de signes et de signification de la langue écrite ou orale, produit par l'interaction entre les structures mentales de l'individu et la culture dans laquelle il évolue.

Il faut, tout d'abord revenir sur la lente, mais inévitable, ascension de l'enseignement des langues vivantes. D'après Fournier (2005 : 1),

> Entre le XIXe et le XXe siècle, l'école est devenue un enjeu essentiel dans les sociétés démocratiques occidentales. En France, la construction républicaine de la IIIe république en a fait l'un de ses instruments privilégiés. Tous les petits français suivraient des études (primaires) et les « meilleurs » seraient sélectionnés pour former les cadres de la société en voie de modernisation.

Mais aussi (Fournier *op. cit.*) :

> Les scolarités se sont allongées ; si l'objectif d'amener 80 % d'une génération au baccalauréat, prévu pour l'an 2000 par Jean-Pierre Chevènement (ministre de l'Education nationale en 1984) ne s'est pas réalisé, plus de deux millions de jeunes fréquentent aujourd'hui les bancs de l'université soit dix fois plus qu'à la fin des années 50. Le terme désormais consacré de « massification » illustre ce phénomène. Celui de « démocratisation », affiché par les politiques depuis le plan Langevin-Wallon, au sortir de la Seconde Guerre mondiale, pose davantage problème, dans la mesure où les chances de réussite des élèves restent encore très inégales.

Le système scolaire français peut être illustré par les trois schémas suivants (Fournier, Troger [2005 : 65-69]) :

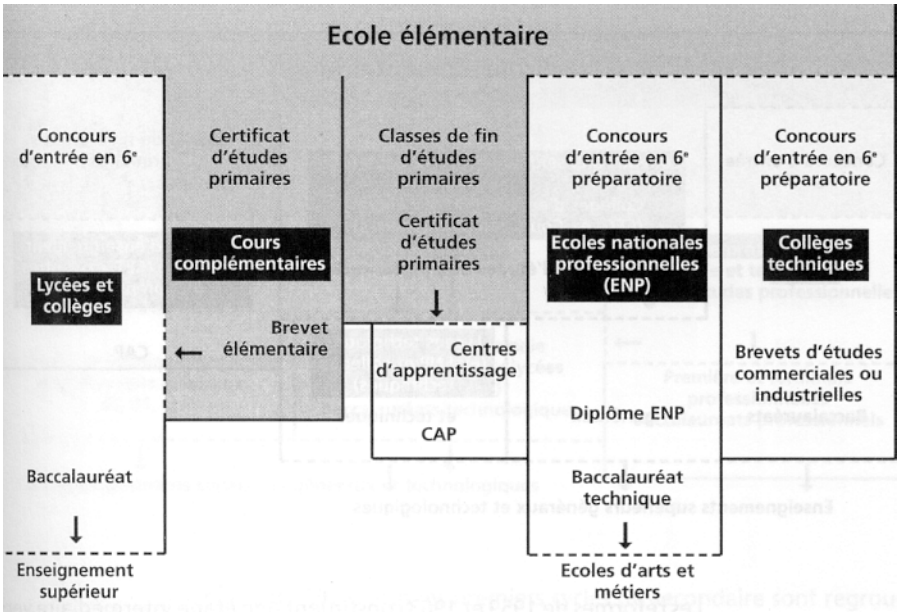


Figure 5 : Le système scolaire français avant 1959 (obligation scolaire à 14 ans).

Avant les réformes de la Ve République, l'orientation des élèves s'opère dès la fin de l'école primaire. L'entrée en 6e dans les lycées et collèges généraux et techniques se fait sur concours. L'enseignement primaire propose par ailleurs des possibilités de poursuites d'études post-élémentaires dans les cours complémentaires, sous réserve de l'obtention du certificat d'études primaires. Les meilleurs élèves de ces cours complémentaires peuvent intégrer ensuite les classes scientifiques des lycées. A cette époque, plus de la moitié des jeunes ne poursuivent aucune formation après l'âge de l'obligation scolaire.

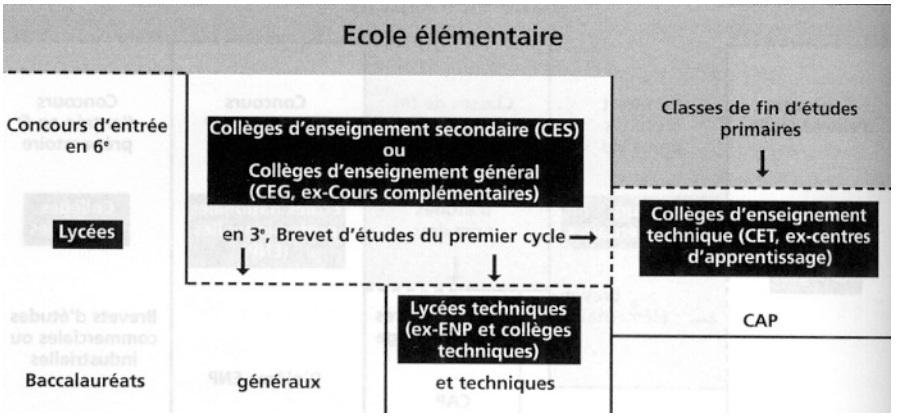


Figure 6 : Après les réformes de 1959 et 1963 (obligation scolaire à 16 ans).

Les réformes de 1959 et 1963 constituent une étape intermédiaire vers le collège unique. Après que l'âge d'obligation scolaire a été repoussé à 16 ans, les Cours complémentaires du primaire, sont transformés en collèges d'enseignement général (CEG) du secondaire. En 1963, ils deviennent les collèges d'enseignement secondaire (CES). Au fur et à mesure de leur création, les CES absorbent progressivement les CEG, les premiers cycles des lycées et les classes de fin d'études, préparant le collège unique. Parallèlement, les établissements d'enseignement technique sont regroupés en une seule institution, les lycées techniques, tandis que les centres d'apprentissage sont rebaptisés Collèges d'enseignement technique (CET). Les élèves peuvent intégrer ces CET dès la fin de la cinquième pour y préparer un CAP. Le budget de l'Education nationale, qui représentait 1,5 % du PIB en 1952, dépasse aujourd'hui les 7 % (Fournier in Ruano-Borbalan [2001 : 27]).

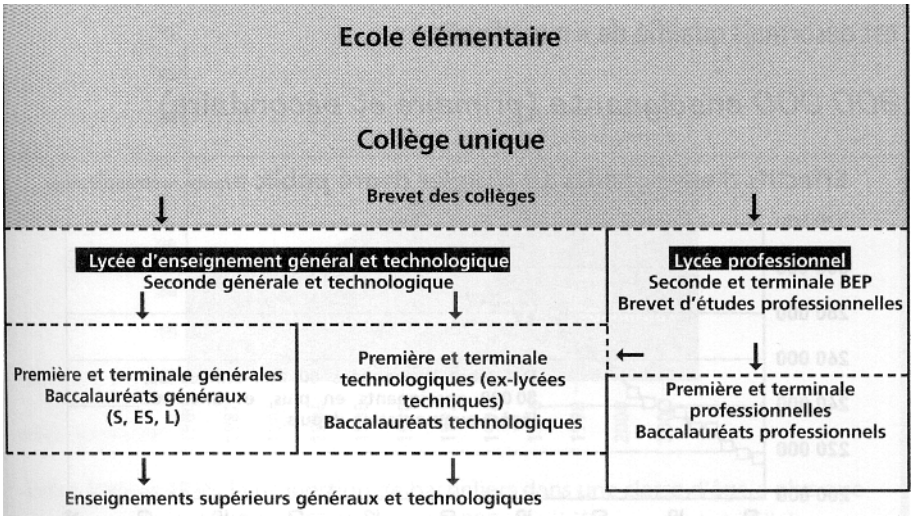


Figure 7 : Depuis les réformes de 1975 et 1985.

A partir de 1975, tous les premiers cycles du secondaire sont regroupés dans le collège unique et les classes de fin d'études ont disparu. Après 1985, les anciens CET, rebaptisés Lycées d'enseignement professionnel puis Lycées professionnel n'accueillent plus leurs élèves qu'après le collège. Ils préparent au baccalauréat professionnel, tandis que les lycées techniques deviennent les filières technologiques des lycées d'enseignement général et technologique. En vingt-cinq ans, la sélection des élèves et leur orientation vers des filières différentes ont donc été reportées de la fin de l'école primaire à celle du premier cycle du secondaire.

II. A. Bref rappel historique.

On peut aisément faire remonter les débuts de l'apprentissage – et donc de l'enseignement – de l'anglais, et du français également, comme langue vivante étrangère à la fin du Moyen Age ou au début de la Renaissance, c'est-à-dire à un moment où subsister, donc commercer, en pays étranger était pour certains une nécessité vitale, placés qu'ils étaient dans une situation d'exil (souvent pour des raisons religieuses

graves [Prat in Develay : 1995]). La méthodologie de l'enseignement des langues puise ses racines dans l'histoire des besoins de la communication sociale. La langue vivante étrangère, vécue alors comme outil indispensable pour survivre, donc pour communiquer, est très rapidement devenue un objet d'étude dont il fallait s'assurer la maîtrise[21]. Ce qui comptait avant tout n'était pas tant les progrès accomplis dans l'acquisition de la langue dite seconde que de pouvoir s'en servir. Dans ce contexte historique on peut alors définir une langue vivante étrangère comme une « langue apprise après la première et sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente en accompagne l'apprentissage » (Martinez : 1996).

Plus près de nous, après la Deuxième Guerre mondiale, l'enseignement des langues vivantes a connu un développement notable, d'abord lent, puis depuis le milieu des années soixante, fortement accéléré. Il tient aujourd'hui une place stratégique dans les cursus et les formations, « il s'est valorisé » (Porcher, Groux : 1998). Le graphique suivant (Hufeisen [2005 : 49]) nous montre les différentes langues parlées – et donc enseignées en tant que LV2 – en Europe aujourd'hui :

[21] Nous rappelons que la « langue 2 » ou « L2 » est « la langue étrangère apprise en milieu institutionnel. » On l'appelle aussi langue-cible. Quivy, Tardieu in Y. Rolland, *L'anglais à l'école*, (Paris : Belin, 2003), p. 288.

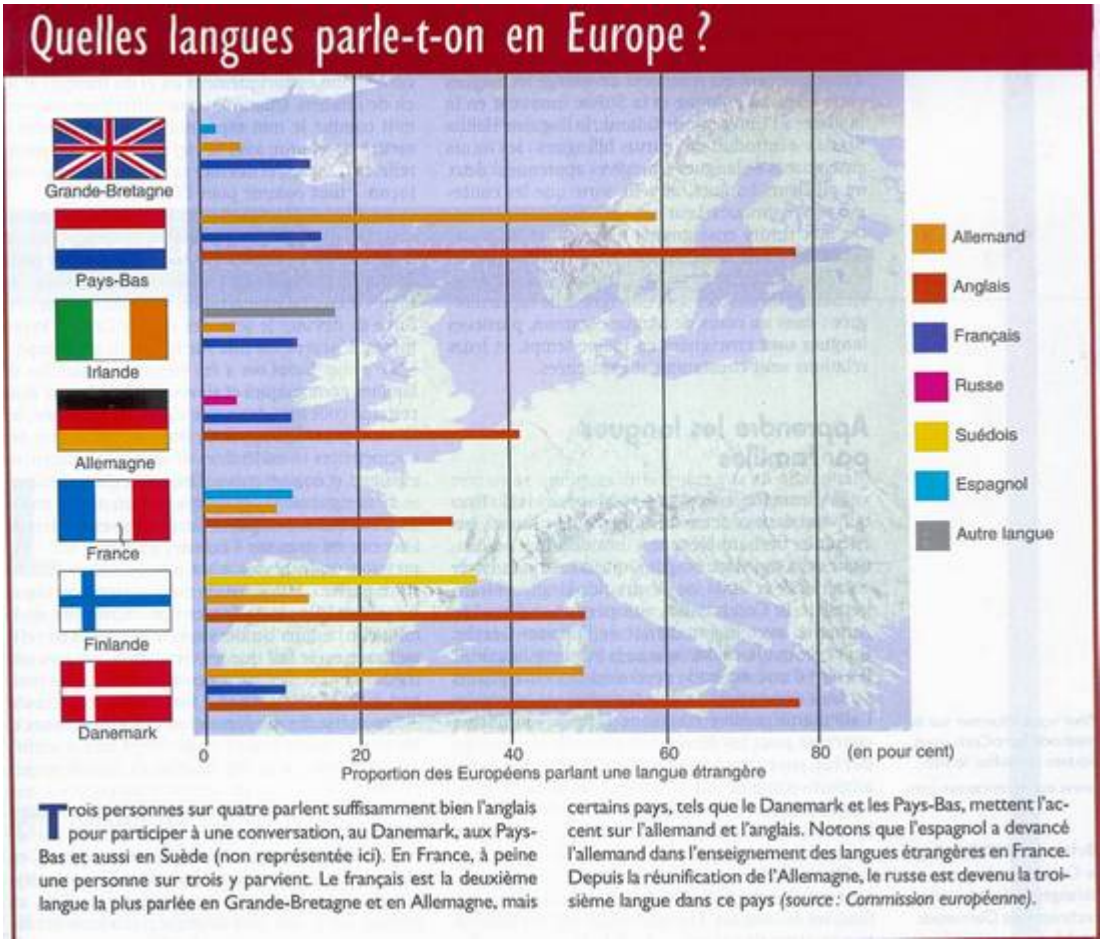


Figure 8 : Les langues parlées en Europe.

Malgré les nombreuses réformes et adaptations, l'école garde des stratégies élitistes et des moyens insuffisants pour donner à tous les élèves les moyens d'accéder à l' «éducation partagée ». Les enfants ne peuvent pas tous parvenir à l'enseignement supérieur[22]. Leur cursus dépend des filières suivies dès le collège, des établissements fréquentés, des enseignants qui leur sont affectés et du milieu socio-professionnel de leurs parents. Les professeurs ont toujours une formation de haut niveau décalée par rapport à leur travail quotidien au collège et dans certains

[22] « On observe par ailleurs que près de 80 % des jeunes Européens continuent leurs études au-delà de l'obligation scolaire et, en 2002, 76,6 % des Européens âgés de 20 à 24 ans avaient achevé avec succès l'enseignement secondaire supérieur. » Delhaxhe, Crahay, « Les trois grands modèles scolaires en Europe », in M. Fournier, V. Troger, *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, (Auxerre : Sciences Humaines Editions, 2005), p. 17.

lycées[23]. Depuis trente ans, les pédagogies sont centrées sur l'enseigné avec des moyens et des agents dignes de l'école de Jules Ferry, c'est-à-dire des « héritiers », de l'élite. Ces paradoxes expliquent l'amertume de certains enseignants et le sentiment d'inégalité des parents. Mais aussi (Delhaxhe, Crahay, in Fournier, Troger [2005 :16]),

> L'école se voit [donc] assigner deux missions complémentaires : d'une part, elle doit offrir à tous les individus l'opportunité de maîtriser un ensemble de compétences et/ou de connaissances jugées indispensables ; d'autre part, elle se doit de prendre en considération le fait que la vie en société implique une différenciation des fonctions assumées par les différents individus. C'est ce qu'on appelle les fonctions d'intégration et de différenciation de l'école, la première étant plus typiquement celle d'une école dite de base, et la seconde celle d'une école dite de spécialisation.

De conclure (Fournier, Troger 2005 : 36) :

> Depuis plus de vingt ans, les politiques éducatives sont ainsi marquées par une contradiction permanente entre la volonté de laisser aux acteurs la liberté de résoudre des problèmes trop complexes pour être entièrement pris en charge par l'Etat et le maintien des structures bureaucratiques traditionnelles de l'administration française. Tout se passe comme si l'Etat s'ingéniait à reprendre d'une main ce qu'il cède de l'autre.

II. A. 1. Une valeur sociale.

Les langues vivantes, […], « incarnent une valeur sociale dont le cours monte très vite et de manière continue. Elles font désormais partie des savoirs considérés par tout le monde comme indispensables à une vie simplement ordinaire […] » (Porcher, Groux *op. cit.*).

Il y a sûrement plusieurs manières d'apprendre une langue étrangère, mais « pour l'instant […] l'enseignement scolaire reste la

[23] De plus, «Le principe de lignes budgétaires étroitement définies dans lesquelles chaque type de dépense doit s'inscrire par anticipation restreint la marge de manœuvre **d'acteurs qui sont par ailleurs sans cesse incités à l'initiative** [nous soulignons]. » Troger « Ecole, qui décide ? » in Fournier, Troger, (*op. cit.*), p. 35.

pratique la plus répandue, la plus rassurante, celle en laquelle les usagers ont le plus confiance […] » (Porcher, Groux *op. cit.*). D'après Girod (in Ruano-Borbalan [2001 :303]),

> […] l'anglais serait pratiqué à titre de langue étrangère par quelque cent millions à deux milliards de personnes dans le monde, selon que l'on compte ceux qui connaissant bien cette langue, ou ceux qui la connaissent assez bien ou juste assez pour se débrouiller un peu. L'expansion croissante de l'anglais comme langue étrangère est évidemment un effet de l'augmentation continue de la puissance économique et politique, du dynamisme scientifique et technique des pays anglo-saxons, plus particulièrement des Etats-Unis[24].

Selon le sociologue, « la connaissance de l'anglais est d'autant plus fréquente qu'un pays est plus ouvert sur le monde. » Il en conclut que « La connaissance des langues étrangères est donc largement déterminée par l'avantage que le public retire à les apprendre ».

L'anglais, l'allemand ou l'espagnol ne sont cependant pas des matières scolaires comme les autres dans la mesure où « elles sont utilisables directement et telles quelles à l'extérieur de la classe vis-à-vis d'interlocuteurs qui n'ont rien à voir avec la classe elle-même » (Porcher, Groux, *ibid.*). Ces disciplines ont donc une place particulière dans la didactique générale.

II. A. 2. Un caractère fonctionnel.

De nos jours, l'apprentissage d'une langue étrangère revêt un caractère fonctionnel. En effet, « on considère que la langue étrangère n'est plus seulement un objet d'enseignement ou une discipline, mais le vecteur indispensable pour l'accès aux autres disciplines » (Porcher,

---

[24] Selon Girod, « 15 % des Européens de plus de 55 ans disent pouvoir participer à une conversation en anglais, contre 54 % des jeunes entre 15 et 24 ans. » Girod, « Que reste-t-il de nos connaissances ? » in J.-Cl. Ruano-Borbalan, cordonné par, *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, (Auxerre : Sciences Humaines Editions, 2001), p. 304.

Groux, *op. cit.*). La motivation pour la langue apprise serait naturellement entretenue par le besoin et l'accès aux savoirs disciplinaires (référence à l'interdisciplinarité des *Textes Officiels*). De plus, « pratiquer plusieurs langues, à l'écrit et à l'oral en production comme en compréhension, c'est désormais une compétence professionnelle réclamée » (Porcher, Groux, *op. cit.*). Alors, parce qu'il est difficile mais indispensable aujourd'hui d'apprendre au moins l'anglais (la langue anglaise est devenue, depuis la Deuxième Guerre mondiale, la langue vivante la plus utilisée au niveau mondial) que ce soit pour des raisons commerciales, professionnelles ou sociales, il semble naturel et nécessaire de se demander comment en améliorer l'enseignement.

II. A. 3. Définition de l'enseignement de l'anglais.

Enseigner une langue vivante étrangère comme l'anglais, revient à étudier précisément un ensemble de moyens, de techniques et de procédés qui concourent à « l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres » (Martinez, *op. cit.*) :

Parmi ceux-ci il faut discerner :

- des savoirs linguistiques, par exemple, le lexique, la grammaire, c'est-à-dire les éléments et les règles de fonctionnement de la langue ;
- des compétences communicatives, ou savoir-faire, et des moyens pour agir sur le réel (manières d'ordonner, d'approuver, de se présenter, d'informer…) ;
- une manière d'être, des comportements culturels, etc.

Cette « didactique » de la langue étrangère, plus particulièrement celle de l'anglais, va relever de différentes méthodes et méthodologies s'inscrivant dans divers mouvements ou tendances pédagogiques à travers le temps (voir annexe 1).

L'étude succincte des courants psychologiques, influents à chaque époque de l'histoire de l'enseignement, sera éclairante pour la suite de notre travail.

II. A. 4. Les courants psychologiques.

Au cours du XXe siècle, plusieurs tendances de la psychologie ont fortement marqué, et marquent encore l'éducation et la formation.

Le béhaviorisme (voir Ruano-Borbalan [2001 : 9-11]) **:**
Il domine la première moitié du XXe siècle, postule que l'apprentissage est une modification du comportement provoquée par les *stimuli* provenant de l'environnement. L'un de ses promoteurs, Skinner (1904-1990), en a tiré les conclusions pédagogiques, qui peuvent se résumer à la mise en place d'encouragements ou de renforcements positifs en fonction des résultats obtenus à des séries de questions.

La psychologie du développement :
Figure emblématique de ce courant, Piaget (1896-1980), a développé une théorie des stades de développement de l'enfant et de l'adolescent. Après un succès massif dans les travaux pédagogiques et les formations d'enseignants, elle n'est aujourd'hui, pratiquement plus évoquée.

La psychologie cognitive :
Elle s'est développée depuis les années 60. Elle fait partie du vaste mouvement des sciences cognitives, regroupant avec elle la philosophie de la connaissance, les neurosciences, l'intelligence artificielle, etc. Elle explore la perception et le traitement de l'information, c'est-à-dire le tri et l'encodage qu'effectue le cerveau dans la masse des données qui lui parviennent.

Les sciences de l'éducation reprennent ces travaux afin de savoir comment les élèves, les formés, apprennent, et surtout comment leur faciliter cet apprentissage. L'accent est mis, aujourd'hui, sur les conditions d'acquisition des savoirs aux plans pédagogique (aspects généraux de la formation) et didactique (formes liées à l'enseignement de telles ou telles connaissances ou compétences). Selon Ruano-Borbalan (2001 :11),

> La fin des années 90 a vu, dans le champ de la recherche en éducation, le reflux du « tout cognitif » dont les excès ont été soulignés à propos des méthodes d'éducabilité cognitive ayant fait florès à la fin des années 80 (gestion mentale d'Antoine de La Garanderie, Programme d'enrichissement instrumental de Reuven Feuerstein, etc.). De fait, les recherches biologiques et psychologiques ont montré toute la complexité des mécanismes cérébraux et la grande difficulté d'une transposition pédagogique. Ainsi on trouve peu d'applications directes des découvertes des neurosciences : traitement des dysfonctionnements, ou entraînements mentaux dans des cas de difficulté d'apprentissage de la lecture par exemple.

L'étude historique des méthodologies utilisées en classe nous conduira des méthodes traditionnelles, jusqu'aux approches communicative et cognitiviste[25].

II. B. Les méthodologies traditionnelles (Martinez [2002 : 49-68]).

Elles existent depuis l'Antiquité et perdurent jusqu'à nos jours. Elles dominent dans les pratiques et privilégient le cours magistral et la transmission d'un savoir académique élaboré par les instances universitaires et scientifiques. Elles sont fondées sur une relation pédagogique forte : le rôle du maître y est central. On est dans une **pédagogie du modèle**. Le « traditionnel » est un lieu d'origine et de

[25] Pour un historique complet voir annexe 1.

repère. Le maître représente un exemple de compétence linguistique à imiter. En effet (Fournier [2005 : 191]),

> De l'antiquité à l'Ancien Régime, les enfants des familles aristocratiques recevaient un enseignement individualisé, par un précepteur (« maître qui enseigne »).
>
> A partir du XVIIe siècle naît ce qu'il est convenu d'appeler la « forme scolaire », matérialisée par un maître qui enseigne devant une classe regroupant des élèves.
>
> Cette forme scolaire aujourd'hui généralisée à tous les pays de la planète se caractérise principalement par la prédominance de l'écrit sur l'oral et par la structuration de l'enseignement sous forme de disciplines, de l'école primaire à l'université.

Connaître une langue, revient, plus ou moins, à connaître le système à l'égal de l'enseignant. Le véritable modèle reste celui qu'incarnent les bons auteurs. Le système linguistique est en fait celui qui est dégagé par l'imitation des textes littéraires. En Europe, du XVIIe siècle au XIXe siècle, l'étude du latin classique, avec sa grammaire et sa rhétorique, constitue le moule de toutes les méthodologies d'enseignement des langues en milieu institutionnel. L'enseignant incarne le pôle central de cette approche. L'interaction enseignant-apprenant est à sens unique, allant du professeur aux enfants. L'erreur, non tolérée, est immédiatement corrigée par le professeur. Comme l'explique Fournier (2005 : 190),

> Dans les méthodes dites traditionnelles, les connaissances sont censées être simplement transmises du maître à l'élève : c'est ce qu'on appelle aussi la pédagogie frontale, incarnée par le cours magistral. Cette conception de la transmission a été confortée par la psychologie béhavioriste, qui part du principe philosophique que le cerveau est comparable à une cire molle, sur laquelle viennent s'imprimer les connaissances.
>
> Dans les méthodes actives, l'appropriation des connaissances s'obtient par l'activité (mentale ou expérimentale) du sujet qui, seul, est à même de construire ses savoirs, en fonction de ses besoins et de ses questionnements. Ces méthodes ont été théorisées par les pédagogues de l'école nouvelle, puis par les développements de la psychologie constructiviste dont Jean Piaget (1896-1980) et Lev S. Vygotski (1896-

> 1934) sont les représentants les plus connus. L'activité des élèves peut être construite par exemple autour d'un projet – individuel ou collectif – qui engage de la part des élèves les apprentissages nécessaires à sa réalisation.

La pensée pédagogique s'est, depuis près d'un siècle, plutôt inspirée d'une tradition d'innovation remontant, selon Ruano-Borbalan (2001 : 3) « au moins à Jean-Jacques Rousseau » et privilégiant l'autonomie et l'activité de l'élève :

> Progressivement, par la voie de l'action pédagogique s'est imposée l'idée que l'élève, le formé, est autonome. Il conquiert lui-même son savoir et doit seul développer ses aptitudes. Cette idée s'est propagée lentement dans l'école primaire, technique et l'éducation permanente, puis s'est généralisée après la Seconde Guerre mondiale.

Ces méthodologies s'inscrivent dans ce que nous appelons l'« Education nouvelle », ou pédagogie active, située entre 1900 et 1975. Elle conçoit la classe comme un lieu capable d'instaurer un rapport nouveau entre les individus. Le rapport entre société et école est mis en perspective. Ce type d'éducation, tout en développant le lien social, encourage l'autonomie de chacun. L'« Education nouvelle » considère l'instruction comme inséparable d'une éducation morale. D'après Morandi (2005 : 51), « Trois traits caractérisent l'Education nouvelle : la prise en considération de la réalité enfantine (« puérocentrique »), l'organisation d'une vie sociale au sein de la vie scolaire et la relation de l'acte à la pensée en sont les principaux. »

II. B. 1. L'approche directe.

Elle résulte du besoin immédiat de rendre plus solide une compétence née fugitivement de la communication sociale et fait partie des mouvements de réforme contre la grammaire-traduction considérée comme inefficace, car calquée sur les langues mortes et orientée vers la

production écrite trop littéraire. La méthode directe a été utilisée et développée en France et en Allemagne vers la fin du XIXe siècle et le début du XXe.

Les méthodologies de type direct donnent la priorité à l'oral : on procède à une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit, en faisant porter l'attention sur une bonne prononciation. Il n'y a d'énoncés que signifiants, c'est-à-dire inscrits dans une situation imaginable et vraisemblable. Les capacités à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler. Enfin, la préoccupation métalinguistique existe bien, mais dans un deuxième temps : par l'observation réfléchie des récurrences, se dégagent des règles de fonctionnement de la langue. D'après Germain (1993),

> La théorie psychologique sous-jacente est l'*associationnisme* [nous soulignons] : association de la forme et du sens, c'est-à-dire association du nom et de la chose (ou d'une image de la chose ou du geste), et association d'idées, c'est-à-dire des unités abstraites inconnues avec le vocabulaire déjà connu.

On conduit l'apprenant à répéter, assimiler peu à peu des éléments linguistiques en situation, de manière à le faire « penser »[26] dès que possible dans la langue seconde.

La méthodologie directe donne la priorité à la matière à enseigner et aux moyens pour y parvenir par le biais de l'enseignant. Elle remporte un succès certain en Europe et aux Etats-Unis, à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle.

II. B. 2. L'approche audio-orale.

L'approche orale (*Oral approach*) aussi appelée *Situational Language Teaching* en anglais, prend son origine dans divers travaux de

[26] « Penser » dans la langue seconde revient à évincer la langue maternelle par le principe d'une association directe entre la forme linguistique vue et sa signification.

linguistique appliquée. Ces derniers visent à donner des bases plus scientifiques à un enseignement des langues centré sur l'oral et la mise en situation des contenus lors de l'apprentissage. Il faut trouver des principes d'organisation et les moyens de les faire pratiquer. En d'autres termes, il s'agit de concevoir une sélection, une gradation, un dispositif de présentation. Les activités d'écoute et de répétition seront prépondérantes car l'impression laissée par le contenu rencontré doit pouvoir permettre le réemploi ultérieur. La méthode est donc centrée sur la nature de la langue et l'apprentissage (processus et/ou conditions). Gaonac'h (1987 [1998 : 154]) explique : « Apprendre une langue n'est pas une activité intellectuelle : ce n'est pas « apprendre quelque chose », mais « c'est apprendre à faire quelque chose» ».

L'anglais « langue étrangère » vivra au XXe siècle une considérable expansion. Cette méthodologie centrée sur la langue et les moyens de l'apprendre, sera le vecteur « officiel » de sa diffusion pendant des décennies.

II. B. 3. Les méthodologies audiovisuelles.

Les travaux qui avaient amené les didacticiens américains et britanniques à une nouvelle approche, audio-orale, situationnelle, trouvent leur répondant, en Europe, après la guerre. On qualifiera de méthode audiovisuelle celle qui, ne s'en tenant pas seulement à associer l'image et le son à des fins didactiques, les unit étroitement, de sorte que c'est autour de cette association que se construisent les activités. Les contenus linguistiques structurés, mis dans une relation propre à faire apparaître leur valeur, sont présentés selon une certaine progression. On observe en général une séquence du type suivant : présentation, explication (accès au sens ou « compréhension »), répétition, mémorisation et correction, exploitation, transposition. Dans la

méthodologie pure la traduction est souvent exclue. Le système source de l'apprenant étant censé – pour des raisons d'apprentissage – être évacué du champ de l'enseignement. Le texte écrit constitue une masse énorme de difficultés à surmonter qui peuvent rebuter l'apprenant. Le travail écrit est considéré comme une tâche « analytique », contraire à la perception globale du sens recherchée par les promoteurs de la méthode audiovisuelle.

Selon Borg (2001), les méthodes de type SGAV (ou méthodologies structuro-globale-audio-visuelles) « se place[nt] à la charnière » des deux axes positiviste et cognitiviste. En effet, suivant Guberina, de l'institut de Phonétique de l'Université de Zagreb (ex-Yougoslavie), fondateur de ce type de méthode dans le milieu des années 50 (voir Germain [1993 : 155]),

> […] l'apprentissage d'une L2 passe par les sens : l'oreille (c'est l'aspect « audio » de la méthode SGAV) et la vue (c'est son aspect « visuel »). L'oreille et l'œil servent de filtres entre les stimuli extérieurs et le cerveau.

Rivenc, de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, et Guberina définiront, à partir de 1962, les principes d'application de la méthode SGAV. « Influencées par les méthodes audiovisuelles, les *I.O.* de 1969 préconisent de favoriser chez l'élève "un comportement oral" ("agir verbalement") et un "engagement personnel" » (Bailly [1997 : 54]. Les objectifs linguistiques, prévus pour une élite scolaire plutôt homogène, se tournent peu à peu vers une masse d'élèves de plus en plus impatients de s'ouvrir à une langue du quotidien et de la communication.

En 1975, le ministre René Haby décide de lancer une vaste expérimentation dans le domaine de l'enseignement précoce des langues ou EPL. Elle concerne les sujets de classes diverses (dès la maternelle), un éventail de langues assez large, des enseignants de formations

différentes et des horaires très variés. Adamczewski (voir annexe 13 et chapitre 2) participa à l'une d'elles dans le Nord-Pas-de-Calais en proposant une formation axée sur la compétence orale des professeurs (Santin-Guettier [2004 : 106]). La situation devait mettre en évidence deux problèmes récurrents dans l'enseignement des langues vivantes :

- l'efficacité de l'enseignement linguistique ;
- la formation des enseignants.

L'expérience allait continuer plusieurs années (Prost [1981 :29]),

> La loi de 1975, appliquée à la rentrée de 1977, unifie les CES et CEG sous la dénomination identique de collèges. Les filières sont supprimées en 6e et 5e, y compris les classes de transition. Après la 3e, les établissements de second cycle s'appellent tous des lycées, les CET devenant lycées d'enseignement professionnel. Et trois directions ministérielles ont la charge chacune d'un des trois étages de l'architecture esquissée en 1963 [par Ch. Fouchet] : les écoles, les collèges et les lycées.

Les établissements scolaires se sont noués en un système scolaire à la fin du XXe siècle.

II. C. L'approche communicative.

Elle date des années 70 et s'inscrit dans le « courant linguistique ». Les méthodes développées sont centrées sur la nature même de la langue à enseigner, que ce soit la langue maternelle – dans notre cas, le français – ou la langue seconde, c'est-à-dire l'anglais.

II. C. 1. Origines.

Les échanges, en forte augmentation avec la construction progressive de la Communauté européenne, rendent alors nécessaire un enseignement des langues à la hauteur des nouveaux **besoins** langagiers. L'analyse de ces derniers procède de l'hétérogénéité des publics envisagés à ce moment et de l'évidente nécessité à construire des outils.

Pour Germain (1993), l'approche communicative dans l'enseignement des langues vivantes coïncide « avec l'avènement aux Etats-Unis de la linguistique chomskyenne, c'est-à-dire, la grammaire générative et transformationnelle »[27]. Le concept même de « compétence communicative » vient du sociolinguiste américain Hymes qui, en 1972, dans un article intitulé « *On communicative competence* » (voir Germain, *op. cit.*), a reproché à Chomsky de ne pas tenir compte des aspects sociaux du langage dans son livre, publié 10 ans auparavant, *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), ainsi que dans ses travaux en général. La compétence communicative de Hymes intègre des aspects fonctionnels : contraintes liées à la communication comme acte, aspects pragmatiques et prise en compte du contexte. Elle se veut une amélioration, un enrichissement de la « compétence », telle que Chomsky l'entend. La « compétence » du linguiste américain met l'accent sur la connaissance formelle et reste « neutre » quant à la production et la réception du discours.

En 1972 le Conseil de l'Europe a réuni un groupe d'experts chargés d'élaborer des cours de langue pour adultes. De ce travail gigantesque « […] allait sortir en 1975 le célèbre *Threshold Level English* » (Germain, *op. cit.*) ou un « niveau-seuil [28]» se matérialisant par

---

[27] Pour Larreya, Watbled, « Une grammaire générative est un système formel de règles et de principes qui doit **générer** (= produire) toutes les phrases grammaticales (= bien formées) d'une langue, et décrire la **compétence** du locuteur, c'est-à-dire la connaissance mentale qu'il a de sa langue. La compétence s'oppose à la **performance**, qui est l'usage effectif du langage dans la communication. » P. Larreya, J.-P. Watbled, *Linguistique générale et langue anglaise*, (Paris : Nathan, 1994), p. 24.

[28] Ont été répertoriées **six fonctions** :
- *imparting and seeking factual information* ;
- *expressing and finding out intellectual attitudes* ;
- *expressing and finding out moral attitudes* ;
- *expressing and finding out emotional attitudes* ;
- *getting things done* ;
- *socialising.*

(Leclercq, Pigearias 1990).
Nous proposons les traductions suivantes :
- Echanger et rechercher des informations ;
- Exprimer et découvrir des attitudes intellectuelles ;
- Exprimer et découvrir des attitudes émotionnelles ;

une liste très détaillée d'énoncés possibles pour chaque fonction langagière. Ce document volumineux est devenu la base des articles puis des manuels sur l'approche communicative. Cette dernière a pour objectif l'enseignement d'une compétence de communication et propose des inventaires définis non plus en terme de structures mais de fonctions de communication : le *Threshold Level* ou Niveau Seuil du Conseil de l'Europe, propose donc « un niveau de langage permettant de faire face à des situations simples de la vie quotidienne en milieu étranger » (Beguin, Garcia [1996 : 30]). Il a fortement influencé l'enseignement du français et de l'anglais à partir des années 80. En anglais on retiendra les points suivants (voir Chini in Bailly [1997 : 55]) :

> - l'analyse des « besoins » de l'élève est censée déterminer les objectifs de l'enseignement ;
> - les textes officiels préconisent de choisir les documents « pour leur intérêt propre mais surtout en fonction de l'activité linguistique […] qu'ils pourront provoquer » ;
> - l'optique est fonctionnaliste, et vise à déclencher chez les élèves des comportements, et les apprentis-locuteurs doivent « appliquer un protocole d'emploi : analyse de la situation, sélection de la fonction adéquate à l'outil, choix des moyens à mettre en œuvre et exécution du programme fonctionnel » ;
> - le concept d' « objectif opérationnel » commence à se faire jour ;
> - il s'agit, finalement, de munir les élèves d'une « compétence de survie permettant la réalisation des échanges sociaux de base » ;
> - on assiste à un début de prise en compte des démarches d'appropriation des élèves.

Bailly (*op. cit.*) en conclut qu' « en 1977, les *I.O.* donnent explicitement la priorité à l'objectif de communication, et aux quatre savoir-faire qu'il implique », à savoir, compréhension écrite et orale, production écrite et orale. Parallèlement, la didactique de l'anglais était « laissée à la marge par l'Institution scolaire ». Elle continue par (*op. cit.*), « la recherche en

---

- Exprimer et découvrir des attitudes morales ;
- Faire faire quelque chose à quelqu'un ;
- Se conduire en société.

didactique angliciste [(courant énonciativiste toujours)] concevait, au début de cette période, son propre programme de travail et ses orientations » conformément au tableau suivant (voir aussi annexe 7) :

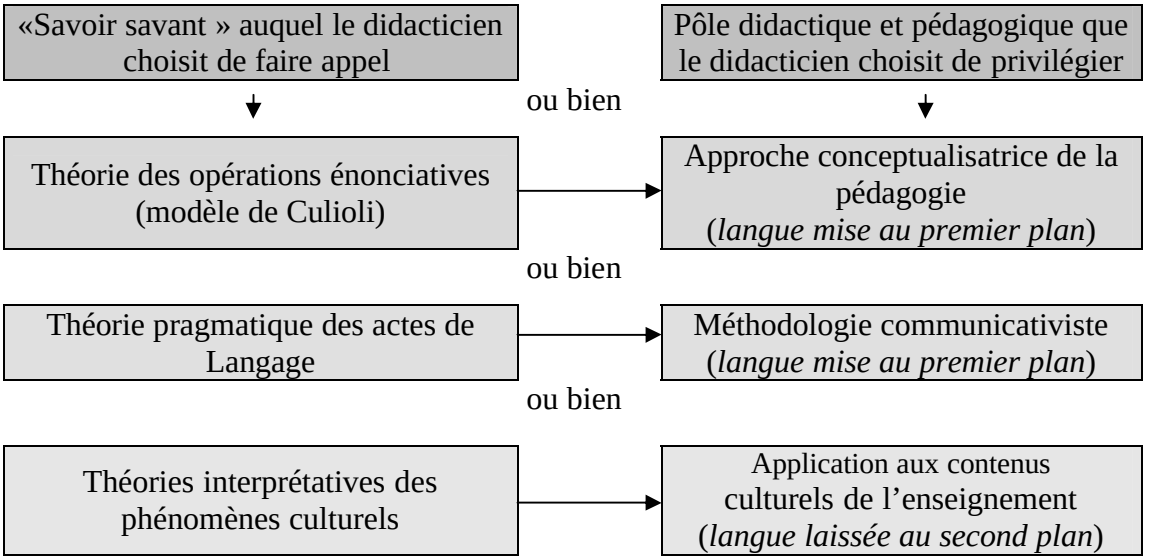


Figure 9 : Axes de réflexion de la recherche angliciste dans les années 1980 selon Bailly (*op. cit.*).

L'introduction de cette méthode d'enseignement a donné un aspect certainement plus réaliste (certains diront plus « authentique ») et concret aux cours, car on partait désormais des besoins d'expression des élèves et non plus d'une grammaire étudiée hors contexte ou d'un lexique arbitraire. « En situation de communication, nous accomplissons des actes langagiers, qui mettent en œuvre des fonctions, tout en véhiculant des notions » (Leclercq, Pigearias 1990). Rolland (2003) analyse les limites de la méthode :

> Si le principe des approches notionnelle et communicative est louable, la pratique n'a peut-être pas toujours été à la mesure de leurs promesses ; car les situations sont souvent préétablies artificiellement en fonction de besoins langagiers mal ciblés, pour ne pas dire arbitraires de

référentiels ressemblant parfois à des guides pour touristes pressés.[29]

II. C. 2. Principes.

C'est à partir de « **notions** » et de « **fonctions** » (voir glossaire) que se définit et s'organise, dans la mise en œuvre d'un « acte de parole », le matériau de la langue enseignée. Le langage est alors perçu comme un moyen d'agir sur le réel, et les formes linguistiques ne prennent leur sens que dans des normes partagées. « L'intention de communication » devient synonyme de « **fonction langagière** » (Germain 1993). L'approche communicative s'est trouvée ainsi associée à un enseignement notionnel-fonctionnel. Dans cette vision dite « pragmatique », de la langue, les emplois d'un mot trouvent des fonctions différentes dans les différents emplois que lui fera prendre l'intention de l'énonciateur[30]. On est passé à une approche plus intégrative et dynamique de contenus sémantiques (les notions et les fonctions) inscrits dans le jeu des activités discursives, l'approche cognitiviste visant à faire réfléchir et classer, plutôt qu'à accumuler. La priorité est désormais donnée à l'acquisition d'une **compétence de communication**, où les normes d'emploi se distinguent radicalement de celles du système linguistique comme la grammaire, par exemple, qui est nécessaire mais non suffisante pour communiquer. C'est à travers de multiples interactions communicatives que l'élève/apprenant intériorise, sans effort et sans en avoir conscience, les régularités grammaticales de sa langue maternelle ou de la langue seconde.

Après avoir défini les besoins d'expression inhérents à une

---

[29] Rolland souligne les limites de l'approche communicative : « imprécision et approximation des acquisitions d'élèves qui ont du mal à organiser les données présentées en un tout progressif et cohérent. » Y. Rolland, *L'anglais à l'école*, (Paris : Editions Belin, 2003), p. 137.

[30] Le **locuteur** est « celui qui profère les paroles » et l'**énonciateur** « celui par rapport à qui sont posés les repérages ». Veken in M. Groussier, dirigé par, *Travaux de linguistique énonciative*, n° 13, coll. Cahiers Charles V, (Paris : Institut d'Anglais et Université Paris VII, 1991), p. 166.

situation donnée, le rôle de l'enseignant est de fournir les moyens linguistiques pour les satisfaire, tout en faisant des choix en fonction du contexte et du niveau des apprenants. C'est à lui qu'incombe la gestion du groupe, même si le dispositif encourage l'initiative et l'autonomie de l'apprenant, comme suggéré dans l'approche communicative (voir annexe 1).

Plus précisément, si le professeur utilise le questionnement pour gérer sa séquence, le schéma classique sera :

a) sollicitation/interrogation orale ou écrite de l'enseignant,
b) réponse de l'élève,
c) réaction évaluative de l'enseignant.

Martinez (2002), professeur en sciences du langage et spécialiste de didactique des langues, insiste sur le fait que le travail de l'enseignant vise à faire retrouver des savoirs que son interlocuteur connaît déjà, la réponse de l'élève étant souvent préconstruite dans son esprit et dans son travail de prédidactisation. Notre pratique quotidienne de l'enseignement de l'anglais tend à prouver que les élèves n'ont pas toutes les explications aux questions abordées à leur disposition, et que le travail en classe n'est pas aussi simple à mettre en œuvre, malgré les préparations.

Dans cette perspective « savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication […] et, d'autre part, à la situation de communication […] » (Germain 1993) :

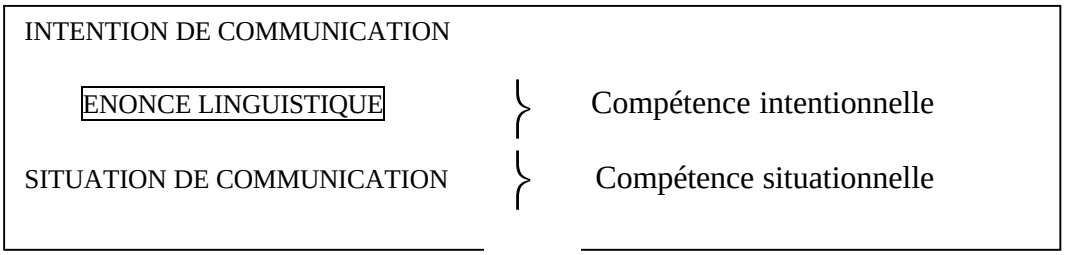


Figure 10 : La double dimension adaptative de la langue (Germain 1993 : 203).

Pour résumer, nous pouvons dire qu'apprendre une langue consisterait à « former des règles permettant de produire de nouveaux énoncés plutôt qu'à répéter des énoncés déjà entendus dans l'environnement extérieur » (Germain *op. cit.*). Une telle conception de l'enseignement-apprentissage est basée sur une **dynamique de classe productive qui implique largement l'apprenant** mis au centre du processus d'apprentissage. En conclusion, d'après Rolland (2003) :

> Nous retiendrons que l'approche notionnelle-fonctionnelle et donc communicative, privilégie non pas la compétence linguistique et des énoncés correctement construits, mais la compétence de communication et des énoncés pertinents appropriés à une situation donnée.

Il nous semble qu'il devrait y avoir complémentarité, plutôt qu'opposition, entre « compétence linguistique » et « compétence communicative ». Il faut, cependant, être prudent : l'approche notionnelle et fonctionnelle (ou sémantique) « doit entretenir la volonté de privilégier la communication mais ne saurait être une méthode unique à appliquer sans discernement lors de l'étude de documents » (Leclercq, Pigearias, *op. cit.*). C'est la raison pour laquelle dans une telle démarche, apprendre à produire des textes, voire même tout document diversifié devient un objectif explicite.

Meirieu, dans son ouvrage *Le choix d'éduquer* (1991), au chapitre

intitulé « La fascination de l'outil », met les enseignants en garde contre l'utilisation systématique de méthodologies ou procédés didactiques susceptibles de donner l'illusion de « quelque stabilité méthodologique » voire même « d'honorabilité scientifique ». Plus modestement, nous pouvons suggérer que chaque groupe-classe est unique et qu'il faut donc en concevoir l'encadrement et la gestion avec les méthodes adaptées et les sensibilités ressenties, tout en laissant une part non négligeable à l'improvisation, à la surprise et la découverte.

II. D. Le recours aux documents authentiques.

Une des caractéristiques de l'approche communicative de ces dernières années est le recours de l'enseignant, dans la mesure du possible, à des documents dits « authentiques » (voir *infra*) c'est-à-dire non didactisés, ou non délibérément conçus pour être utilisés en classe d'anglais, voire même de français, dans le cadre de l'enseignement de la langue première (Besse, Porquier [1991 : 161]). Un document authentique (*op. cit.*),

> […] c'est d'abord un échantillon, écrit ou oral, prélevé au sein d'échanges ayant réellement eu lieu entre les natifs, dont on veut enseigner/apprendre la langue ; […] c'est aussi un document qui correspond aussi exactement que possible aux intérêts et préoccupations des apprenants, afin que sa réception dans la classe en soit authentifiée.

Il faut donc éliminer « les situations artificielles », fabriquées dans un but purement grammatical. Le document choisi (Leclercq, Pigearias [1990 : 32]) « sert de terrain à la manipulation de structures et notions, et tout l'art consiste à mener cette leçon de langage au cours d'un entretien qui doit rester aussi naturel que possible. »

L'approche fonctionnelle et sémantique des années 1990 faisait d'abord analyser les besoins de communication des élèves pour leur fournir ensuite les moyens linguistiques leur permettant de les exprimer. Les auteurs de *L'anglais au lycée* (1990) soulignent que cette méthode « doit entretenir la volonté de privilégier la communication mais ne saurait être une méthode unique à appliquer sans discernement lors de l'étude de documents. »

II. D. 1. Un document authentique est « facilitateur d'apprentissage ».

En situation de communication, nous accomplissons des actes langagiers, qui mettent en œuvre des fonctions, tout en véhiculant des notions.

Le document dit « authentique » est un outil pédagogique **facilitateur d'apprentissage,** une façon comme une autre d'enseigner, mais surtout pas une fin en soi parce que résultant d'une intention/manipulation didactique.

Le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* propose la définition suivante (Astolfi [1998 : 1060]) : « On distingue deux étapes de la transposition didactique, celle qui fait passer d'un savoir savant à un *savoir à enseigner*, puis celle qui conduit au savoir réellement enseigné dans les classes. » Axer un ensemble de séquences, voire même une progression annuelle dans ce but parfois utopique d'authenticité relève, du point de vue pédagogique, d'une erreur quasi conceptuelle mais aussi d'un malentendu sur le fonctionnement pédopsychologique de l'élève. C'est croire que les apprenants – surtout les plus âgés – ne sont pas capables de repérer un document didactisé d'un autre « authentique ». C'est espérer les maîtriser, les évaluer et les encadrer par le matériel utilisé et non par les compétences et la rigueur exigées de chaque adulte-enseignant. La classe est, en effet, un milieu

fortement ritualisé, loin d'être naturel. Son organisation, sa dynamique, ses « discours », font ressortir les schémas et les routines mis en œuvre par le professeur : questionnement, évaluation, reformulation, etc. Martinez (2002) parle de « manipulation de la communication. » Reboul l'a démontré (1984 : 62),

> Enseigner, ce n'est ni inculquer ni transmettre, c'est faire apprendre ; c'est provoquer les pouvoirs latents et porter à la conscience les concepts que chacun porte en lui. Le maître n'est donc pas celui qui impose des réponses, il est celui qui pose les questions. Là, il est irremplaçable.

Le philosophe fait, en réalité, la critique d'un discours issu des philosophes anglo-saxons qui accusent les enseignants d'abus de pouvoir « institutionnel » (Reboul, *op. cit*.). Cette thèse n'est pas nouvelle. Nous la retrouvons chez Platon, Augustin, Descartes, Alain.

De ce point de vue, tel document ou telle image, tout original qu'il soit, se voit privé de ses caractéristiques singulières dans la mise en œuvre pédagogique (voir glossaire didactique). Même si enseigner est un phénomène interactif, nous pensons qu'il s'agit, avant tout, d'un processus dont l'objectif est de modifier l'état du « récepteur ». Les partenaires ont des statuts et des rôles différents. La classe fonctionne comme « champ mutuel de transformation des informations en modes de pensée et en savoirs ». Selon Morandi (2005 : 41), « la classe est un **artefact**, c'est-à-dire **une manière construite, parmi d'autres possibles, et constituant un choix**. » Tardif, Lessard l'ont souligné dans leur article « l'école change, la classe reste » (in Ruano-Borbalan [2001 : 339]) :

> La classe est l'un des espaces sociaux parmi les plus contrôlés : les élèves sont triés et surveillés avant d'entrer en classe ; ils sont divisés par groupes et sous-groupes, en fonction de diverses variables (âge, sexe, résultats antérieurs, difficultés, etc.) ; dans la classe, les déplacements, les façons de s'exprimer, les postures, attitudes, gestes, prises de parole, sont réglementés ; le temps et les contenus d'apprentissage sont programmés.

> […] Tout enseignant le sait : une classe ne marche pas toute seule, il faut faire travailler les élèves, les occuper, les faire progresser, les observer, les surveiller, les relancer, etc.

II. D. 2. Document authentique ou situation réelle de communication ?

Orienter l'enseignement des langues – surtout des langues secondes –vers le « tout authentique » serait un leurre qui n'échappera pas aux élèves mis en situation de porte-à-faux, mais semble encore faire illusion même au collège.

Nous proposons l'expression « situation réelle de communication (en classe) » à la place de « situation authentique » que nous remettons en question. Galisson (1980) parle de « matériaux sociaux » exploités en cours afin de favoriser l'accès optimal, par simulation/intégration, à une langue naturelle et linguistiquement efficace. Ceci expliquerait, peut-être, la prépondérance de l'utilisation de la compréhension orale comme méthode concrète d'élucidation des supports ou documents au collège, et la compréhension écrite comme moyen d'explication des textes dans le second cycle. Il est à remarquer que les documents dits « authentiques » sont introduits beaucoup plus tôt dans l'enseignement du français langue maternelle que dans celui de l'anglais langue seconde, car les élèves sont beaucoup plus « équipés » au niveau métalinguistique pour appréhender ce travail sur la langue ou son code. En anglais cependant, il semblerait judicieux de moins lourdement didactiser les supports de fin de collège pour aboutir progressivement à des textes d'auteurs en Terminale. Les élèves s'y retrouveraient et n'auraient pas cette fâcheuse impression en Seconde que « ce n'est pas le même anglais » qui leur est enseigné !

II. D. 3. Caractère tangentiel du concept d'authenticité.

Tout document, ou support dit « authentique », perd sa caractéristique de départ dès son introduction dans la séquence. Il devient systématiquement didactisé car intégré *a priori*, objectif même d'un enseignement pensé, réfléchi et maîtrisé. Nous pouvons alors dire que la notion en question devient arbitraire dans la réalité pédagogique, Bailly reconnaît (1990) que chacun ne peut « changer la nature profonde de la simulation didactique, qui **évoque**, mais ne peut susciter les vraies situations pragmatiques. » Dans ces conditions, le concept fait apparaître **sa dimension tangentielle** dans sa conception didacticielle. Comme l'explique Besse (Besse, Porquier 1991),

> De ce geste [celui par lequel on extrait un document de ses conditions primitives] résulte d'abord ce que nous avons appelé « un dénivellement interprétatif » (voir Besse, 1982 a) qui entraîne nombre d'incompréhensions, et surtout de mécompréhensions, d'ordre référentiel aussi bien que langagier ; mais de ce geste résulte aussi que le document se voit prêter, par enseignant et enseignés, une dimension proprement métalinguistique qu'il n'avait pas originellement : ce qui était véhicule d'information devient objet d'enseignement /apprentissage.

Ne semblerait « authentique » que l'intention de l'enseignant qui, dans sa mise en œuvre pédagogique, utilisera toutes les méthodes et méthodologies à sa portée pour arriver à ses fins : réaliser ses objectifs linguistiques. La seule acceptation du terme apparaîtrait dans son aspect social et inter-relationnel, émergeant au cœur même de la dynamique de classe. Cette dimension créatrice de communication donne sa légitimité à l'adjectif.

Rôle de l'apprenant.

Dans une approche communicative l'élève est mis en situation d'être l'acteur de son apprentissage. Il faut donc le sensibiliser au

fonctionnement de la communication par une attitude pédagogique adéquate. L'accent est mis sur le processus plutôt que sur le produit de la communication. Deux expressions à retenir de cette méthode seraient donc **ancrage linguistique** des compétences communicatives et **centration sur l'apprenant**. Depuis les *I.O.* de 1995, le corps d'inspection met nettement l'accent sur l'oralité de la langue pendant la séquence ou le cours d'anglais. Assimiler la grammaire n'est plus une fin en soi. Communiquer entre élèves est la priorité. La classe est un lieu de communication ou d'interaction aussi « authentique » que possible (Besse, Porquier *op. cit.*),

> C'est-à-dire une communication qui, premièrement, corresponde aux préoccupations réelles des apprenants, que ce soient celles qui sont liées à ce qu'ils auront à faire en dehors de la classe avec la langue étrangère (perspective dite « fonctionnelle » à partir d'une analyse des besoins langagiers), ou que ce soient celles qui sont les leurs dans la classe même (perspective plus récente dite « interactionnelle ») ; et deuxièmement, une communication qui soit aussi conforme que possible aux usages attestés des natifs (recours aux documents dits « authentiques » et à des activités pédagogiques centrées sur les contenus plus que sur les formes).

L'approche communicative a cependant fait l'objet de critiques. On lui a reproché son « imprécision et approximation des acquisitions d'élèves qui ont du mal à organiser les données présentées en un tout progressif et cohérent » (Rolland 2003). Il semble difficile d'enseigner des structures de communication de base aux élèves, surtout les plus jeunes, sans mettre en place un minimum de compétence linguistique, c'est-à-dire de grammaire. Dès 1980, Stern affirmait (in Besse, Porquier [1991 : 158]) qu' « il serait naïf d'estimer qu'un engagement total dans la voie d'une communication vraiment authentique apporte une solution définitive aux problèmes de l'apprentissage des langues ».

Rôle de l'enseignant

C'est à l'enseignant de gérer les diverses activités proposées afin de mettre l'accent sur les multiples dimensions communicatives de la langue anglaise. Il doit permettre au groupe d'intégrer l'inconnu au connu, de s'exprimer le plus librement possible, de gérer l'erreur, obstacle potentiel à la prise de parole, de « rebondir » face à l'imprévisibilité des réponses ; le tout étant remédié grâce aux phases de consolidation. Pour résumer, nous pouvons citer les aspects méthodologiques suivants, proposés par Bailly (1998 : 49),

- Utilisation de documents authentiques, visuels et sonores, très variés ;
- Travail systématique sur « notions » et « fonctions », actes de langage, intentions de communication ;
- Déclin de la notion de progression, qui de « linéaire » devient « **spiralique** », « **concentrique** » ou « **cyclique** » (nous soulignons) ;
- Essai de prise en compte de la totalité de la situation d'énonciation […] ;
- Différenciation des méthodes et stratégies selon intérêts, besoins, styles d'apprentissage… ;
- Enseignement « orienté vers l'action » et « centré sur l'apprenant » […] ;
- Redéfinition du rôle de l'enseignant […] ;
- Plus grande souplesse et flexibilité dans le déroulement du cours, etc.

De la prédominance de l'enseignant à la prééminence de l'apprenant, (Galisson 1976 : 49) a saisi le côté paradoxal de la situation :

> […] *on ne lui demande plus d'enseigner, mais de faire apprendre,* c'est-à-dire d'*assister* l'apprenant dans l'*auto*-structuration de ses connaissances, de l'aider toujours, sans lui imposer jamais ni son savoir, ni son pouvoir.

Affinant son analyse, il propose (*op. cit.*) : « A force de focaliser le projet éducatif sur l'apprenant et sur l'apprentissage, personne n'ose plus parler d'enseignant et d'enseignement ! » Nous pensons qu'une

centration unique sur l'apprenant est désormais obsolète depuis l'instauration, dans chaque établissement scolaire, des équipes pédagogiques formées au complet, des co-psychologues[31], des assistantes sociales, des infirmières, des aides-éducateurs, des conseillers d'éducation, etc. La centration sur la matière à enseigner obligerait, de façon induite, dérivée mais nécessaire, à adapter la didactique à son « patient », à savoir l'élève. Centrer une pédagogie exclusivement sur l'apprenant risque de faire perdre de vue l'objectif de l'enseignement linguistique : transmettre des savoir-dire, des savoir-faire, voire même des savoir-apprendre. Seul l'adulte est apte à le faire.

II. E. Tableau récapitulatif des sphères de progression-centration.

Un tableau reprenant les principales progressions ou centrations, juxtaposées aux deux ères prépondérantes en didactique des langues vivantes - le positivisme et le cognitivisme - peut être instructif.

[31] Les « co-psys » sont conseillers d'orientation et psychologues de formation.

	ÈRE POSITIVISTE				ÈRE COGNITIVISTE			
	Méthodologie traditionnelle A	Méthodologie directe B	Méthodologie active C	Méthodologie audiovisuelle D	Le document authentique E	Enseignement fonctionnel du Français F	L'approche communicative F	Enseignement Assisté par ordinateur G
Progression centrée sur l'enseignant 1	+	+	+	–	–	–	–	–
Progression centrée sur l'enseigné 2	–	–	–	+	+	+	+	+
Progression centrée sur l'instrument éducatif 3	–	–	–	+	–	–	–	+
Progression centrée sur la matière enseignée 4	–	–	–	+	–	+	+	–
Progression centrée sur la méthode 5	+	+	+	+	–	–	–	–
Progression centrée sur l'objectif à évaluer 6	–	–	–	+	–	+	+	–

Figure 11 : Tableau du remembrement des ères de progression (Borg 2001 : 110)

III. Les influences linguistiques en didactique depuis ces vingt dernières années.

Les directives ministérielles les plus récentes entérinent les innovations des années 90 (introduction de la grammaire énonciative en second cycle, renforcement de l'objectif éducatif et de l'approche fonctionnelle et sémantique) et ajoutent la dimension interdisciplinaire en premier et second cycle : itinéraires de découverte, TPE[32], etc. (Quivy, Tardieu, 2002),

[32] **T**ravaux personnels **e**ncadrés.

> Le recours aux TIC s'affirme comme composante essentielle de l'apprentissage (recherche, collecte, classement, étude de documents authentiques) et les compétences de l'oral deviennent prioritaires à tous les niveaux du cursus, y compris au lycée.[33]

Elles sont l'aboutissement des travaux de recherche en linguistique, psycholinguistique ainsi que dans le domaine des neurosciences. Suivant Richterich (in Bailly [1997 : 56]),

> […] de nouvelles techniques de définition opérationnelle d'objectifs d'enseignement et d'apprentissage sont inventées et appliquées. Les objectifs sont définis en termes de stratégies de communication, de négociation, d'apprentissage, de conceptualisation, de textualité.

III. A. Une conception pragmatique.

Avec l'approche communicative, la plus répandue dans les manuels scolaires, particulièrement au collège depuis 1975, les conditions d'emploi de la langue, dans de multiples situations de communication, sont privilégiées (voir annexe 1). Les objectifs linguistiques visés dépendent des intentions de communication appelées « fonctions langagières » (par exemple : demander un renseignement, accorder une permission, etc.). L'enseignant doit faciliter la compréhension tout en faisant prendre conscience à l'apprenant de ses stratégies d'apprentissage. En ce qui concerne l'anglais, Chini (in Bailly [1997 :56-57]) précise que :

> L'Institution, tout en continuant à se situer dans le même « modèle actionnel » qu'auparavant (celui du primat de la communication), se montre cependant soucieuse de s'adapter aux temps nouveaux et d'apporter une solution aux problèmes sociaux et psychologiques,

[33] Cette dernière remarque est toutefois surprenante dans le sens où toutes les épreuves d'anglais du premier groupe des séries S, ES et L., mis à part celle d'anglais renforcé ou « langue de complément » dans les séries ES et L., sont écrites.

> relativement importants quantitativement, d'échec scolaire : désormais, elle accorde donc une grande attention aux conditions de l'apprentissage et inclut dans ses objectifs la maîtrise par les élèves d'une véritable « compétence stratégique ». Il s'agit alors pour ces derniers de gérer et d'optimiser le modeste bagage acquis à l'Ecole, pour le faire fructifier ensuite, selon des techniques mentales rationnelles.

Cette période marque donc l'arrivée du concept de « rentabilité » scolaire avec un critère pertinent d'efficacité.

Au collège, par exemple, les *workbooks* sont ponctués de pages appelées *Look and Learn*[34], où la grammaire est toujours présentée de façon explicite et repose sur un principe inductif d'apprentissage. Au lycée, la priorité est laissée à la « pratique raisonnée de la langue » (ou P.R.L.) basée sur l'étude des faits de langue en situation. L'apprenant – placé en situation d'apprentissage – suit un **parcours d'acquisition** souvent spiralaire ou concentrique dans sa conception et dans la mise en œuvre pédagogique. On parle alors d'auto-structuration des connaissances et de stratégies d'apprentissage.

Les listes de structures morpho-syntaxiques et de mots ont fait place aux listes d'actes de paroles et de notions s'inscrivant dans les théories linguistiques de l'énonciation, présente dans les programmes de Seconde et de Première depuis 1982. Le manuel *Broad Ways 2e* (2001), par exemple, consacre cinq pages en fin de livre, avant le précis grammatical aux « outils de communication », divisés en sept chapitres : pouvoir et devoir, de l'incertitude à la quasi-certitude, argumenter, désirer et vouloir, exprimer ses goûts, regrets et reproches, agir sur autrui. Les chapitres sont divisés en catégories comme – pour le chapitre quatre (désirer et vouloir) : désirs et souhaits, intention, détermination[35]. Germain (1993) s'interroge alors sur le devenir de l'enseignement du vocabulaire en classe :

---

[34] Collection *Wings* et *New Wings*, Belin.
[35] Ces exemples sont tirés des pages 166 à 170 du manuel.

> Dans une approche communicative qui se veut plutôt axée sur le recours à des documents authentiques tant oraux qu'écrits, et qui remet en cause, de ce fait, les principes de choix et de progression des éléments linguistiques à enseigner, la problématique du vocabulaire n'est plus la même : les inventaires lexicaux n'ont vraisemblablement plus leur place. Qu'advient-il, dès lors, de l'enseignement du vocabulaire ?

Les échanges entre pays et l'influence du Conseil de l'Europe ont « suscité de nouveaux besoins et de nouveaux espoirs » (Rosenberger in Santin-Guettier [2004 : 109]). L'enseignement précoce des langues vivantes fut à nouveau de rigueur dans les années 90 et appelé EPLV (Rosenberger in Santin-Guettier, *op. cit.*). Il a été instauré exactement en 1989 sous la forme de l'Expérimentation Nationale Contrôlée (ou ENC) conduite sur trois ans auprès des élèves des classes de CM2, à raison de deux heures hebdomadaires. Ce « nouveau départ » (Rosenberger in Santin-Guettier, *op. cit.*) reposait sur une volonté politique. L'anglais était la langue désignée d'office la première année. Les objectifs visaient à aider les élèves à enrichir leurs capacités d'audition et d'articulation et à leur faire prendre conscience des différences entre la langue étrangère et la langue maternelle. L'expérimentation a basculé rapidement vers un enseignement de type secondaire.

En 1994, le Nouveau Contrat pour l'Ecole a marqué un autre tournant. Le ministre F. Bayrou a souhaité introduire une nouvelle mesure pour l'enseignement des langues vivantes, désormais appelé EILE ou Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères destiné aux élèves les plus jeunes (classes de CE). Il s'agissait de proposer aux élèves « 15 minutes par jour d'initiation à une langue étrangère pour tous dans les écoles ». Pour pallier les lacunes des enseignants en compétence linguistique, le ministre a alors proposé un procédé technique : l'utilisation d'une vidéo en tant que modèle ou référent sonore. Le responsable n'avait plus qu'à projeter 15 mn de programme « CE1 sans

frontières » distribué gratuitement dans les écoles. Les premiers constats et évaluations ne tardèrent pas à mettre en lumière les difficultés rencontrées (Rosenberger in Santin-Guettier, *op. cit.*) : « le visionnement de la cassette, non accompagnée d'activités mises en place par l'enseignant, ne laisse vraiment que très peu de traces, quelle que soit la langue. » Les acquis des élèves furent décrits comme extrêmement décevants et les connaissances des enseignants jugées insuffisantes.

Après la rentrée 1998, un programme de généralisation progressive de l'enseignement d'une langue vivante à l'école primaire pour les classes de CM2 fut lancé. L'horaire hebdomadaire recommandé était de 1h30 par semaine. L'évaluation menée en 1999 par l'INRP mit en évidence la faiblesse des acquis en langue : problèmes de transfert de compétences, connaissances atomisées, manques de repères dans le nouveau système linguistique. Selon le rapport, l'approche communicative ne semblait pas répondre aux besoins cognitifs des jeunes élèves. Selon le spécialiste (Rosenberger in Santin-Guettier, *op. cit.*) en 2001, « les langues vivantes font leur entrée dans les nouveaux programmes avec un calendrier ambitieux de généralisation qui concerne toutes les classes jusqu'à la grande section de maternelle ». L'anglais maintient toujours une position dominante. Le volume horaire consacré à cet apprentissage est passé à deux séances par semaine, de 45 mn chacune, pendant lesquelles l'enseignant doit veiller à « proposer un parcours linguistique progressif construit. » Rosenberger (*op. cit.*) conclut alors :

> Les langues deviennent donc une discipline à part entière de l'école élémentaire, avec un horaire identifié, des programmes précis une évaluation régulière tout au long de la scolarité (grille d'évaluation basée sur un cadre commun avec le Portfolio européen des langues [voir chapitre trois]). Les connaissances sont ainsi définies à l'échelle européenne.

Les documents d'accompagnement des programmes de Sixième en anglais indiquent la nécessité de « prendre appui sur une grammaire de l'énonciation » (Rosenberger in Santin-Guettier [2004 : 114]). Les enseignants en anglais se sont tournés depuis longtemps vers les théories énonciativistes (voir *infra*).

III. A. 1. Théories énonciativistes et enseignement.

Si les Textes Officiels de 1991 mettent en avant l'importance des compétences cognitives, ceux de 2002 insistent sur le renforcement de la maîtrise de la langue car (Rolland [2003 : 140]) « L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans les langues différentes crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage ». Le spécialiste (*op. cit.*) de conclure : « Ainsi toutes ces instructions juxtaposent une approche dite notionnelle-fonctionnelle ou communicative et des pratiques de fonctionnement de la langue inspirées des linguistes de l'énonciation. » Pour lui (*op. cit.*), « La linguistique de l'énonciation[36] se juxtapose à l'approche communicative, car le souci d'accéder aux principes de fonctionnement de la langue est apparu indispensable dans le cadre de l'apprentissage. » La composante grammaticale et phonologique du Nouveau Programme des collèges applicables à la rentrée 1996 stipule, par exemple (Bailly 1998),

> **Principes** : le but visé est l'autonomisation langagière des élèves. C'est pourquoi, notamment, ce Programme souhaite les sensibiliser, dès le stade du Collège, à l'existence d'une **grammaire de l'oral** et aux régularités phonologiques (concernant phonèmes, rythme et accentuation, intonation) ; par ailleurs, beaucoup plus largement, il souhaite aussi les initier au concept linguistique d'**énonciation**.

[36] Définition de la linguistique de l'énonciation dans le domaine scolaire : « qui prend en compte le rôle actif de l'enfant sur le plan discursif : l'énonciateur utilise les ressources de la langue pour construire un discours. » Adamczewski cité par Y. Rolland, *L'anglais à l'école*, (Paris : Belin, 2003), p. 286.

Notre analyse critique à propos des programmes concerne le concept même d'énonciation. Il ne s'agit pas, selon nous, d'initier les élèves de collège à une quelconque théorie linguistique énonciativiste réservée aux spécialistes et aux chercheurs, mais de les conduire à accomplir des **actes d'énonciation**, ce qui ne relève pas de la même finalité pédagogique.

Bailly (1997) résume les phénomènes propres aux opérations du langage dans les Nouveaux Programmes venant s'inscrire au sein d'une théorie énonciativiste :

- les discours (les énoncés) sont le produit de **choix** effectués par celui qui les construit (**l'énonciateur**), en fonction de lui-même, de **la situation d'énonciation**, de son **allocutif**, de **son intention de signification** ;
- un énoncé est constitué de la suite discursive **thème** (information connue) + **commentaire** (information nouvelle), **marquée** d'abord **par la prononciation** ;
- l'énoncé est construit à partir des mots à sémantisme plein, qui recouvrent des **notions**/concepts (cf. entrée des dictionnaires) ;
- l'énonciateur effectue un travail mental sur ces notions/concepts : il en extrait des **occurrences** qui apparaissent, selon ses choix, dans le discours. Notamment il choisit les **combinaisons** de ces occurrences (en **groupes** ou en **propositions**) ; il peut, par ces occurrences, restreindre plus ou moins la portée de ces notions (**détermination**, **quantification**). A l'aide d'une occurrence, il peut effectuer une opération de **reprise**, il peut présenter un événement de plusieurs façons (**aspects**), il peut donner son **point de vue**, son **jugement** sur les propositions qu'il construit (modalité) ;
- les **marqueurs** (mots ou signes) sont les **traces** de toutes ces opérations ;
- **l'ordre des mots** représente un marquage révélant aussi les choix de l'énonciateur.

Les *I.O.* ne précisent cependant pas quelle théorie de l'énonciation il convient d'appliquer en classe : Adamczewski, Culioli, etc. Il faut trouver la réponse à ce type de question dans les « fichiers du maître » - ou fichiers pédagogiques - que chaque enseignant doit acheter pour pouvoir exploiter le livre (choisi par l'établissement scolaire où il

exerce) au mieux selon les fondements linguistiques des auteurs. Gettliffe (in Santin-Guettier [2004 : 81]), explique qu'

> Une théorie est bonne si elle satisfait à plusieurs exigences : être basée sur de bons postulats, axiomes et théorèmes, définir le domaine de pertinence des critères retenus, faire preuve de cohérence dans ses explications et ses démonstrations, et enfin utiliser une bonne métalangue.

Les théories énonciativistes semblent répondre à tous ces critères et offrir une explication aux différents problèmes soulevés par les énoncés étudiés. Les grammaires scolaires font souvent appel aux exceptions ou au manque d'explications dans des cas comme l'absence de l'opérateur *do* dans les questions où le pronom interrogatif est sujet du verbe : *who opened the door* ? et non pas **who did open the door* ? Par surinvestissement théorique, les élèves produiront : **who did open the door*. Pour Adamczewski, par exemple, *do* est marqueur de prédication[37]. Il sert à remettre en cause le lien entre sujet et prédicat. Dans la question *who opened the door*, ce lien n'est pas remis en cause. On cherche à obtenir une information sur l'agent déclencheur de <*open the door*>. Nous pourrions admettre l'explication suivante : le focus de la question fermée devant être placé en tête de question, il empêche toute inversion avec le temps. L'antéposition du focus (*who*) est en « conflit » avec la règle d'inversion sujet/temps. L'antéposition ayant priorité, elle bloque l'inversion. Cela ne peut se produire que si le sujet est lui-même le focus de la question, le sujet étant le seul à pouvoir être impliqué à la fois comme focus et dans l'inversion[38].

---

[37] Pour Adamczewski, l'opérateur *do* a trois fonctions ; il est :
1) verbe lexical (ordinaire) → faire.
2) verbe substitut en construction avec *so*, *this*, *that*, → le faire, faire cela …
3) pur outil grammatical, marqueur de prédication → *Do you like cats ?*
Explications inspirées de H. Adamczewski, J.-P.Gabilan, *Les clés de la grammaire anglaise*, (Paris : Armand Colin, 1992), p. 81.

[38] Analyse du Pr. Watbled (communication personnelle).

Puech le souligne dans *Manuélisation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation* (1998) nous sommes passés,

> […] de l'ère de la « linguistique appliquée », contemporaine de la domination des représentations disciplinaires liées au structuralisme, à l'ère de la « didactique », contemporaine, elle, de l'émergence du champ énonciatif.

Les manuels scolaires de ces dernières années ainsi que les principes sous-jacents sont directement inspirés des théories linguistiques poststructuralistes développées par Benveniste (voir annexe 14), Culioli (voir annexe 12), ou Adamczewski (voir annexe 13), entre autres. L'apprenant va être encouragé à retrouver dans les énoncés[39] produits par les locuteurs de la langue maternelle ou de la langue 2, ce que Benveniste (créateur du terme **énonciation** en 1970) appelle « l'appareil formel de l'énonciation[40] » ou traces de la « mise en fonctionnement » de la langue. Celles-ci révèlent la subjectivité des locuteurs. Un énoncé est un construit de l'énonciateur en fonction de sa situation spatio-temporelle, des co-énonciateurs auxquels il s'adresse et du message qu'il veut faire passer. Bronckart (1977 : 304) en déduit que, « L'énonciation est [donc] envisagée comme un acte, un ensemble d'opérations du locuteur, se traduisant dans l'instrument qu'est la langue ». Pour Benveniste (in Bronckart, *op. cit.*),

> Avant l'énonciation, la langue n'est que la possibilité de la langue. Après l'énonciation, la langue est effectuée en une instance de discours, qui émane d'un locuteur, forme sonore qui atteint un auditeur et qui suscite une autre énonciation en retour.

---

[39] Définition : « […] suites qui sont **prises en charge par un énonciateur** dans une situation d'énonciation. » J. Bouscaren, *Linguistique anglaise. Initiation à une grammaire de l'énonciation*, (Gap : Ophrys, 1991), p. 5.

[40] L'appareil formel de l'énonciation est, selon Bronckart, un « sous-système complexe de la langue, qui érige cette dernière en discours. » J.- P. Bronckart, *Théories du langage*, (Liège : Mardaga, 1977), p. 305.

Les énoncés ne sont pas toujours construits en fonction de critères syntaxiques : *Moi, tu sais, le sport…, ouais, bof* ! A l'idée de grammaticalité, les linguistes de l'énonciation comme Culioli préfèrent celui de **jugement de recevabilité**[41]**.** Les énoncés sont perpétuellement interprétés par les énonciateurs qui effectuent des opérations linguistiques et épilinguistiques (Bronckart *op. cit.*) :

> […] il y a tout d'abord les *énoncés* eux-mêmes, c'est-à-dire la réalisation de l'activité langagière, sur laquelle porte l'analyse du linguiste. Ces énoncés sont construits grâce à la mise en œuvre d'un système de règles, que nous appellerons momentanément *grammaire*. Cette construction s'effectue dans la cadre d'une *situation d'énonciation*, comportant un locuteur et des interlocuteurs (éventuellement fictifs), et elle a notamment pour but de transmettre un *sens*, ou contenu, qui est le résultat d'une construction cognitive du sujet qui renvoie à des objets extralinguistiques, avec leurs propriétés physico-culturelles. Le *sens* enfin n'est pas définissable indépendamment de la situation d'énonciation ; chaque langue s'est dotée de *valeurs référentielles* (modes, temps, aspects, quantification), qui sont autant de constructions cognitives du sujet. C'est dans ce contexte très large de la situation de discours que s'élaborent les *significations.* Il ne peut donc être question d'admettre que le langage est un code formel qui établit une correspondance bi-univoque entre le son et le sens. Le sens n'est pas une « sécrétion du cerveau », toute faite ; c'est quelque chose qui se construit chez un locuteur, et qui se reconstruit chez un auditeur, dans un contexte d'énonciation, au travers de valeurs référentielles […].

Le rapport de signification souligné dans cette dernière citation a été schématisé par Culioli et repris par Bronckart (1977 : 314) :

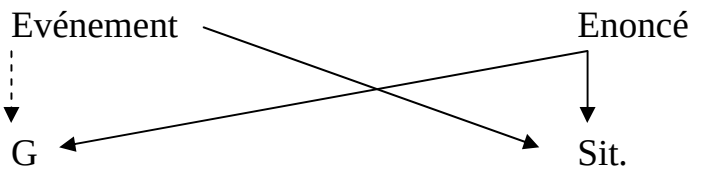


Figure 12 : Schéma de la relation Enoncé-Evénement selon Culioli[42]**.**

[41] Informations tirées du site Internet : www.linguistes.com (20.04.06).
[42] G. désigne la grammaire et Sit. La situation d'énonciation. Les spécialistes de la théorie de Culioli, écrivent ces termes avec une majuscule.

Fisher dans la préface de *Enonciation : manières et territoires* (1999) explique qu' « il n'y a pas de texte (oral ou écrit) sans prise en compte du matériau empirique, trop souvent considéré comme un simple support transparent et inerte », mais aussi que « l'activité discursive est une activité de production et de reconnaissance de formes agencées par des sujets actifs, en situation, et nécessitant un ajustement de sujet à sujet. » Elle conclut par : « La démarche dite 'énonciative' est, à la fois, une théorie de la construction des énoncés et une théorie de l'activité régulée d'échanges discursifs entre des sujets. »

Nous tenons à préciser à ce stade de notre étude que nous fonctionnons par thèmes avec allers et retours. Dans cette section, faisant référence aux différents concepts définis par Benveniste, Culioli, Adamczewski et autres spécialistes, nous reconstituerons les principes des théories énonciativistes en décrivant des faits de langue ou expliquant des phénomènes particuliers. Nous emprunterons les définitions et commentaires aux uns et aux autres, sans tenir compte des dates de parution des articles fondateurs de leurs théories respectives, et utiliserons les modèles et les notions comme des outils, de façon achronique.

Pour Benveniste (1974), « l'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation », mais il précise : « Il faut prendre garde à la condition spécifique de l'énonciation : **c'est l'acte même de produire un énoncé** [nous soulignons] et non le texte de l'énoncé qui est notre objet », ou encore, (Benveniste, *op. cit.*), « Dans l'énonciation, nous considérons successivement l'acte même, les situations où il se réalise, les instruments de l'accomplissement. » D'après Valette (2006), « Avec Benveniste, l'énonciation est un acte d'*appropriation* de la langue par le

sujet dont le linguiste relève les indices dans l'énoncé[43]. » Bouscaren *et al*. (1991) développent le concept :

> Tout énonciateur se sert des marqueurs grammaticaux (c'est-à-dire les marques de temps, les aspects, les modalités ou les déterminants du nom) pour exprimer :
> 1) comment il se situe par rapport à ce qu'il dit ; on peut exprimer cela en termes de **point de vue**.
> 2) Et par rapport à celui à qui il s'adresse (c'est ce qu'on appelle des relations entre les sujets ou **relations inter-sujets**).

Nous empruntons la définition de « énonciateur » à Fisher (1999 : 66) :« Nous entendons par <u>énonciateur</u> l'un des éléments constituant le système abstrait de repérage énonciatif, et par <u>locuteur</u> le producteur effectif d'un acte de parole qui peut coïncider avec la valeur référentielle du sujet de l'énoncé. »

Tout ce qui se dit ou s'écrit, est le résultat de choix effectués par l'énonciateur en fonction de (Bouscaren *et al*. [1996 : 5]),

> - lui-même ;
> - la situation dans laquelle il se trouve (temps et lieu) ;
> - celui à qui il s'adresse ;
> - ce qu'il veut dire.

Benveniste développe la notion de « **situation d'énonciation** » – concept technique – comme lieu de référence fondamentale pour les différents calculs opérés. Il s'agit d'une structure centrée sur le locuteur, contenant l'opposition de personne je/tu et l'opposition de personne/non-personne (ou troisième personne) intégrant un moment – maintenant – et

[43] Il poursuit la comparaison avec Culioli et Guillaume par : « Pour Culioli, l'énonciation n'est pas, comme chez Benveniste, un acte d'appropriation de la langue par un sujet, une *conversion*, elle n'est pas non plus, à l'image de l'actualisation guillaumienne, une transition de la langue au discours, mais *un processus de construction du sens métalinguistiquement restitué à partir de l'énoncé*. » M. Valette, *Linguistiques énonciatives et cognitives françaises*, (Paris : Editions Honoré Champion, 2006), p. 42.

un lieu – ici – servant de repères à l'énoncé[44] et de support aux phénomènes énonciatifs. Culioli, et tous les chercheurs ayant travaillé à partir de sa théorie, ont aussi analysé ce qu'on appelle, en grammaire scolaire, les pronoms personnels. Bouscaren (1991), par exemple, illustre ce phénomène de repérage en anglais par :

> Si le pronom qui désigne le sujet dans l'énoncé (S) se trouve être le sujet énonciateur lui-même, on aura le pronom ***I*** : S = S_0 donne ***I***[45]. On aura un repérage à valeur d'**identification**.
>
> Si le repérage indique que le sujet de l'énoncé n'est pas le même que le sujet énonciateur, tout en gardant un lien avec lui, on aura le pronom ***you*** : S ≠ S_0 donne ***you***. On aura un repérage à valeur de **différenciation**.
>
> S'il n'y a aucun lien entre l'énonciateur (S_0) et le sujet dans l'énoncé, le repérage aura une valeur de rupture et le pronom sera ***he***, ***she*** ou ***it*** : S ω S_0 .Ce pronom ne se repère pas par rapport à l'énonciateur, mais est **anaphorique**, c'est-à-dire qu'il reprend forcément quelqu'un qui existe en dehors de « ***I*** » ou de « ***you*** » […].

Bouscaren *et al*. (1996) donnent la définition suivante :

> L'ensemble composé du sujet de l'énonciation S_θ et du moment de l'énonciation T_θ est appelé la situation d'énonciation, notée Sit_θ ou situation d'origine.
>
> C'est par rapport à cette situation, c'est-à-dire par rapport au sujet énonciateur et par rapport au moment de l'énonciation, qu'on repèrera tous les énoncés ; c'est-à-dire qu'on comparera, dans un énoncé donné le S « droit » (S) au « bouclé » (S_θ), le T « droit » (T) au T « bouclé » (T_θ). L'ensemble S « droit », T « droit » constitue la **situation de l'énoncé**.

Les linguistes proposent le schéma récapitulatif (*op. cit.*) :

---

[44] Selon Culioli, « ***Enoncer,* c'est construire un *espace, orienter, déterminer,* établir un réseau de valeurs référentielles, bref un système de repérage** [nous soulignons].» A. Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation,* t. 2, (Gap : Ophrys, 1999), p. 44.

[45] Ce type d' « algèbre » vient de Culioli.

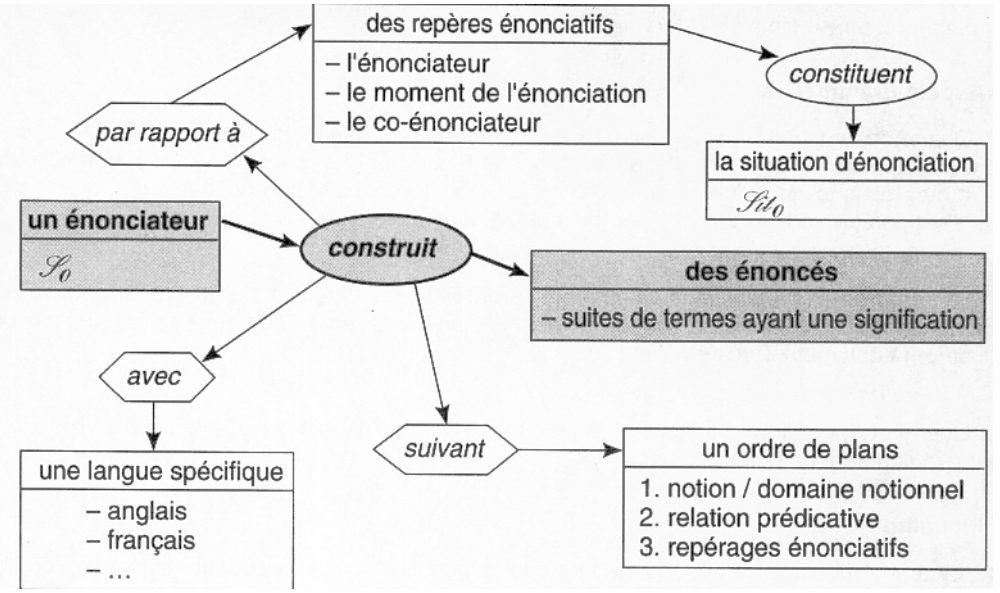


Figure 13 : Représentation graphique des opérations énonciatives fondamentales.

Benveniste (1974) [46]définit l'objet de l'analyse linguistique par :

> Nous tentons d'esquisser, à l'intérieur de la langue, les caractères formels de l'énonciation à partir de la manifestation individuelle qu'elle actualise. Ces caractères sont les uns nécessaires et permanents, les autres incidents et liés à la particularité de l'idiome choisi.

Léon (2003) fixe les origines de l'énonciation dans son sens comme,

> L'ensemble des actes qu'effectue le sujet parlant pour construire dans un énoncé un ensemble de représentations communicables. Une conception énonciative du langage consiste à soutenir que c'est dans l'énonciation et non dans des réalités abstraites préconstruites comme dans la langue ou la proposition, que se constituent pour l'essentiel les déterminations du langage humain.

La connaissance des mécanismes régissant l'énonciation, n'est-elle pas une compétence linguistique, donc une connaissance de la

[46] Il semble qu'une définition de la structure linguistique soit fournie dans la citation suivante : « La base de la structure linguistique est composée d'unités distinctives, et ces unités se définissent par quatre caractères : **elles sont des unités discrètes, elles sont en nombre fini, elles sont combinables et elles sont hiérarchisées** [nous soulignons]. » E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, t. 2, (Paris : Editions Gallimard, 1974), p. 93.

langue ? Cette dernière ne se situe-t-elle pas dans le « savoir-dire », étape préalable à l'acte de dire (qui équivaut à l'énonciation de Culioli) puis au « dit » (ou énoncé) ? La compétence linguistique est profondément ancrée dans le stade précédant l'acte d'énonciation et sous-entend une connaissance nécessaire de la langue et de ses mécanismes. L'existence d'une interaction constante entre le savoir-dire et son « produit fini » : - le dit - ce qui contredit la notion de rupture ou de séparation entre discours et parole. L'intuition linguistique est ce que Culioli nomme « l'activité épilinguistique » (Besse, Porquier [1991 : 113]) ou « structuration non consciente des données ». Elle favorise le choix, chez les apprenants, du grammaticalement possible à l'intérieur des micro-systèmes linguistiques étudiés en classe, par exemple.

Alliant la rigueur structuraliste à la puissance théorique énonciative, Culioli va avoir une influence notable auprès des linguistes anglicistes, mais son emprise s'étend plus loin en raison de son intérêt pour des langues diverses (voir Groussier, Rivière 1996, page de présentation). La théorie des opérations énonciatives semble particulièrement moderne par sa description des produits langagiers autant que des opérations qui y conduisent. C'est une conception du langage en prise sur la communication. Ducard (Ducard, Normand 2006 : 13) en rappelle les lignes essentielles :

> - une hypothèse fondatrice : l'activité énonciative est une activité de production et de reconnaissance interprétative de formes abstraites ;
> - un modèle épistémologique à trois niveaux de représentation : (1) représentations mentales ou notions, inaccessibles directement[47] ; (2)

[47] Valette précise : « Le niveau 1 est celui de nos activités cognitives (au sens piagétien), affectives, sensori-motrices, ce sont des représentations physico-culturelles issues de notre expérience du monde : mémoire, activité onirique, relations aux objets culturels ou naturels, relations à autrui, interdiscours, conduites ritualisées, etc. Il s'y effectue des opérations de mise en relation, de construction et d'organisation de propriétés composées que Culioli appellera à partir des années

représentants linguistiques ; (3) système de représentation métalinguistique ; le niveau 1 est lui-même en prise avec l'expérience et la praxis des sujets plongés dans un univers culturel ;

- une hypothèse conditionnelle : les représentants linguistiques constituent les traces matérielles textuelles des représentations et des opérations du passage de 1 en 2 ;
- un principe méthodologique : la formalisation des relations entre (3) et (2) doit permettre de construire une simulation des relations entre (1) et (2).

Les linguistes de l'énonciation mettent en relief l'énonciateur[48] (celui qui produit l'énoncé, voir *supra*) par rapport au locuteur ou au scripteur (celui qui parle ou qui écrit), sans oublier qu'un énoncé peut être aussi pensé[49]. Comme le rappelle Benveniste (1974), « Ce qui en général caractérise l'énonciation est *l'accentuation de la relation discursive au partenaire*, que celui-ci soit réel ou imaginé, individuel ou collectif. » L'énonciation est « l'acte de parler, dans chacune de ses réalisations particulières, c'est-à-dire qu'est acte d'énonciation chaque acte de production d'un certain énoncé» (Perret [1994 : 1]). Les facteurs énonciatifs ont un rôle prédominant, en grammaire, dans des domaines comme le discours indirect, la deixis ou la modalité. Ce que l'on appelle la situation d'énonciation (ou Sit.) est composée du temps, du lieu et des actants. L'acte d'énonciation permet de passer de la langue au discours.

---

quatre-vingt des *notions* […]. » M. Valette, *Linguistiques énonciatives et cognitives françaises*, (Paris : Honoré Champion Editeur, 2006), p. 265.

[48] « Pour Culioli, les formes linguistiques sont sensibles à une orientation vers l'interlocuteur : dès qu'un énonciateur prend la parole, il pose en face de lui un destinataire qui devient un coénonciateur. Dans cette optique, les formes et structures linguistiques dépendent de la réciprocité des perspectives énonciatives. Leur déploiement et leurs transformations successives dans l'alternance des énoncés sont ainsi le fruit d'une collaboration, d'une négociation, voire d'une co-construction. » Berthoud, « Interroger des formes linguistiques « ancrées » dans l'interaction verbale » in D. Ducard, Cl. Normand, dirigé par, *Antoine Culioli, un homme dans le langage*, (Paris : Ophrys, 2006), pp. 221-222.

[49] Pour Benveniste, « L'acte individuel par lequel on utilise la langue introduit d'abord le locuteur comme paramètre dans les conditions nécessaires à l'énonciation. **Avant l'énonciation, la langue n'est que possibilité de la langue. Après l'énonciation, la langue est effectuée en une instance de discours** [nous soulignons] qui émane d'un locuteur, forme sonore qui atteint un auditeur et qui suscite une autre énonciation en retour. » E. Benveniste, *Problème de linguistique générale*, t. 2, (Paris : Gallimard, 1974), p. 83.

Selon les théories des opérations énonciatives (Larreya, Watbled [1994 : 59]),

> […] le signifié des formes grammaticales d'une langue ne peut être décrit qu'en termes d'**opération**. Une opération (qui est de nature psycholinguistique) peut être définie comme un « travail mental» (latin *operari*, "travailler"), dont le résultat est une construction qui est elle aussi de nature mentale.

Bouscaren (1991) précise que l'on parle d' « opération » parce qu'on fait un calcul. « On calcule la valeur du repérage soit par rapport au sujet énonciateur, soit par rapport au moment de l'énonciation. » Les manifestations de ces phénomènes psycholinguistiques laissent des **traces** dans les énoncés que les linguistes vont analyser. Toute opération étudiée peut avoir comme **marqueur** (ou « signifiant ») soit (Larreya, Watbled, *op. cit.*),

- un morphème grammatical (*a*, *the*, *at*, *-ed*, etc.)
- une construction syntaxique (l'ordre auxiliaire/sujet, etc.),
- un schéma intonatif,
- une combinaison des marqueurs précédents.

Pour résumer ce paragraphe nous citons Schott-Bourget (2003), pour qui analyser les marques de l'énonciation revient à étudier « **tout ce qui dans le <u>dit</u> dénonce du <u>dire</u>** [nous soulignons]. » Bouscaren, *et al*. (1996) développent :

> Si on étudie chaque **marqueur** grammatical, on comprendra quelle opération il révèle : un marqueur grammatical est toujours la **trace d'une opération fondamentale**. Si l'on sait quelle opération a eu lieu, on pourra comprendre **le point de vue** des énonciateurs.

En ce qui concerne ce « point de vue », les auteurs de *Initiation à une grammaire de l'énonciation pour l'étude et l'enseignement de l'anglais* répondent à la question suivante :

> Comment voit-on que l'énonciateur exprime un point de vue par rapport à ce qu'il dit ou par rapport au coénonciateur ?
> a) Il peut commenter ce qu'il voit : il utilise alors l'aspect *be* + *ing* […].
> b) Il peut dire qu'il est pratiquement sûr de ce qu'il dit, sans toutefois l'affirmer complètement. Il utilise le modal *must* […].
> c) Il peut établir un lien entre ce qui a eu lieu à un moment antérieur et le moment de l'énonciation. Il utilise alors le *present perfect* […].
> d) Il peut indiquer qu'il n'exprime aucun point de vue. Il emploie le prétérit simple dans un récit à la troisième personne.

Dans le domaine de la détermination nominale, passer de la langue au langage revient à :

> […] assign[er] un **référent** aux groupes nominaux déterminés, c'est-à-dire que le simple fait d'avoir employé l'article défini [par exemple] doit indiquer à votre allocutaire qu'il est en droit de se demander de quel objet ou individu précis vous êtes en train de lui parler : l'emploi de l'article (entre autres) est signe que ce dont on lui parle **est identifiable par lui** [nous soulignons].

Ces précédents auteurs, ont en commun la volonté d'étudier les faits de parole. En effet (Rolland [2003 : 141]),

> La linguistique de l'énonciation se juxtapose à l'approche communicative, car le souci d'accéder aux principes de fonctionnement de la langue est apparu indispensable dans le cadre de l'apprentissage.

Il faut admettre que, dans une situation de classe, les théories énonciativistes viennent se fixer sur des exercices préréglés (Besse, Porquier 1991), « Ainsi celui qui exécute un exercice est privé de son autonomie énonciative habituelle : il doit s'insérer dans une énonciation qui n'est pas la sienne et qui surdétermine ses prises de parole ». Les spécialistes en concluent (*op. cit.*) qu'

> Apprendre une langue, c'est alors en quelque sorte en apprendre les règles de fonctionnement et d'utilisation – en tant que corps de savoir sur cette matière – selon les descriptions préalablement adoptées et adaptées par et pour l'enseignement.

Culioli précise (in Culioli, Normand [2005 : 65]) :

> […] que la langue, en fait, a une interface entre, d'un côté **une langue** donnée, ce qui nous donne du texte, et d'un autre côté **le langage** qui, lui, mord sur toute notre activité de représentation, toute notre activité symbolique.

Pour le chercheur (*op. cit.*), des phénomènes empiriques,

> […] se dégage une activité autorégulée de mise en relation et d'interaction, qui organise et structure des entités hétérogènes. Ceci engendre une prolifération de possibles, mais de ces possibles se dégagent des invariants.

A l'origine de ce courant, il faut citer la description précise des fonctions du langage par Jakobson[50], antérieure aux travaux de Culioli :

Schéma de la conversation

contexte

destinateur …… message …… destinataire

contact

code

Fonctions correspondantes

fonction référentielle

fonction émotive…… fonction poétique …… fonction conative

fonction phatique

fonction métalinguistique

Figure 14 : Les fonctions du langage selon Jakobson.

[50] Roman Jakobson est né en 1896 et mort en 1982.
Le schéma et les explications suivantes sont inspirés ou citées des sites http://fr.wikipedia.org. et http://www.site-magister.com (31.01.07).

Le linguiste russe a développé un point de vue centré non pas sur la transmission d'un message, mais sur le message lui-même. Il se compose de **6 facteurs**. Pour lui, la communication s'organise selon six pôles auxquels correspondent des fonctions différentes :

- le **destinateur** est celui qui parle, le locuteur. Lorsque le message trahit les pensées ou les sentiments du locuteur, lorsqu'il est teinté de subjectivité, on parle de fonction **émotive** (ou **expressive**).
- le **destinataire** est celui à qui le locuteur parle : à savoir l'allocutaire s'il n'intervient pas, l'interlocuteur s'il y a échange verbal. Au destinataire correspond la fonction **conative** (du latin *conor* signifiant *s'efforcer de*). Est conatif ce qui est destiné à produire un certain effet sur le récepteur. Cette fonction est fondamentale : parler est un acte dirigé vers l'autre pour produire des effets variés : une réponse, une émotion, une action, une reconnaissance … Le **contexte** est à prendre au sens large du terme : ce peut être la situation d'énonciation, comme tous les objets ou manifestations du monde observables, auxquels renvoie une forme linguistique.
- la fonction **référentielle** d'un message a trait à l'aspect purement informatif de l'énoncé, à ce à quoi il fait référence. Le **message** est l'énoncé. Si l'on s'intéresse au message pour lui-même, aux signifiants plus qu'aux signifiés, c'est la fonction **poétique** de l'énoncé qui est prise en compte en rapport avec l'esthétique.

- la fonction **phatique** (en grec : *phasis* = parole) permet d'établir ou de maintenir le **contact** avec l'interlocuteur et de vérifier qu'il vous écoute.
Le **code** est la langue que nous utilisons pour communiquer avec l'autre, à savoir un système conventionnel de règles et de signes permettant la production et la compréhension du message.
- la fonction **métalinguistique** est l'emploi réflexif du langage, c'est-à-dire un rapport entre « code » et « métalinguistique ».
Ces différents usages montrent la complexité de l'activité de langage. Parmi ces six pôles, le travail sur le code – et donc la fonction métalinguistique – sont particulièrement travaillés en classe.

Selon Rolland (2003), « L'approche énonciative prend en compte le rôle actif de l'enfant sur le plan discursif. » Adamczewski, Gabilan (1992) soulignent que l'énonciateur est bien plus qu'un simple locuteur. Pour le premier cité (voir annexe 4), « La langue (lexique et grammaire) implique des opérations de mise en discours (chiffrement/encodage) qui amène ce dernier (énoncés produits). »

Chez les théoriciens de l'énonciation, l'énonciateur est **responsable** de ce qu'il produit. Il utilise les ressources de la langue pour **construire** un discours. Adamczewski (1992) explique que « pour qu'il y ait **discours** (c'est-à-dire fabrication d'énoncés oraux ou écrits), il faut qu'il existe dans la tête du locuteur une **génératrice** capable de les produire. Cette génératrice, c'est la **langue**. » Ce qu'il va résumer par le schéma suivant (1992: 11) :

Langue

(lexique et grammaire)

↓

opérations de mise en discours

(chiffrement /encodage)

↓

discours

(énoncés produits)

Ce concept s'oppose à la notion chomskyenne de « connaissance tacite ». Pour le linguiste américain, le locuteur n'a qu'une connaissance inconsciente des règles qui déterminent la grammaticalité des phrases. Chomsky considère la compétence linguistique comme innée et non acquise. L'approche énonciative du langage (in Paveau, Sarfati [2003 : 169-173]) « implique également une théorie du sujet, puisque ce sont ses marques d'inscription dans l'énoncé qui constituent alors l'objet du travail du linguiste ».

Selon Culioli (1982), dans le cadre d'une théorie des opérations énonciatives, « Le langage, activité signifiante de représentation, ne nous est accessible qu'à travers des textes, c'est-à-dire des agencements de marqueurs : ces agencements sont la trace d'opérations. » La TOE a pour objet l'étude systématique et rigoureuse des marqueurs et opérations dont ces derniers sont la trace à partir de corpus divers, écrits mais aussi oraux, que la langue utilisée soit soutenue ou familière. Les opérations énonciatives renvoient au travail de mise en discours de l'énonciateur, acteur primordial avec le locuteur et le coénonciateur. L'énonciateur est directement responsable du passage de la langue en discours par un filtrage plus ou moins important en fonction des effets voulus (d'où l'importance de la modalité en TOE).

Dans un cadre théorique proche de la TOE, Adamczewski (1992) décrit l'énonciateur comme « l'homme-orchestre qui, à partir des **éléments de langue**, construit le **discours**, c'est-à-dire l'ensemble des messages destinés au coénonciateur. » Il le considère aussi comme un « chiffreur » expliquant que (*op. cit.*),

> Les énoncés d'une langue sont [donc] autant de messages chiffrés adressés à un coénonciateur qui doit disposer du même code – des mêmes procédés de chiffrement – que celui de l'énonciateur pour être en mesure de déchiffrer les messages.

Il résume ce processus par le schéma suivant (Adamczewski, Gabilan [1992 : 12]) :

Enonciateur-chiffreur (encodeur)	opérations d'encodage (langue /discours) ↓
Message chiffré	(énoncé) ↓
Coénonciateur déchiffreur (décodeur)	opérations de décodage (discours : langue) ↓ sens du message

Les différentes opérations effectuées, signalées par des « marqueurs » ou des « traces » portent sur N ou la notion nominale, sur V ou la notion verbale, et enfin sur la relation S/P ou relation prédicative. A partir de ces « indices », le linguiste reconstruit les différentes étapes à l'origine de la construction d'un énoncé. Dans *The Secret Architecture of English Grammar* (2002), Adamczewski explique que le linguiste

métaopérationnel recherche la « pierre de Rosette qui peut l'aider à découvrir les véritables étapes de la construction de phrase[51] ».

Les notions pures sont des « êtres » plus abstraits que des unités lexicales. Elles ne renvoient à aucune catégorie morpho-lexicale, comme nous le verrons dans le chapitre deux. N'importe quelle notion X se présente toujours de façon « basique » sous la forme prédicative « être-X ». Il faudra ensuite construire le « domaine » (p, p') de cette notion en un ensemble d'occurrences qui, à leur tour, pourront être délimitées de deux façons distinctes :

- spatio-temporellement : de façon quantitative, soit QNT ;
- par différenciation avec ce qui « n'est pas-X » (choix de p') : de façon qualitative, soit QLT.

L'identification et la différenciation, opérations de repérage, « reposent sur la structuration du domaine notionnel en zones distinctes » (Fuchs, Le Goffic [1992 : 150]). Nous reviendrons en détail sur ces différentes opérations – processus centraux des théories de l'énonciation – dans notre chapitre deux à propos de la détermination nominale. Suivant Fuchs et Le Goffic,

> L'énonciation […] permet au locuteur de s'approprier la langue pour la convertir en discours, et d'énoncer sa position de locuteur à travers cet ensemble de signes particuliers qui constitue « l'appareil formel de l'énonciation ».

---

[51] "*A metaoperational linguist is searching for the 'Rosetta stones' which can help him discover the real processing stages of sentence construction*." H. Adamczewski, *The Secret Architecture of English Grammar*, (Précy-sur-Oise: Editions EMA, 2002), p. 62.
Culioli (2005) décrit une **trace** comme « la face sensible de ce qui se passe, ailleurs, dans cette zone intermédiaire de l'épilinguistique [**Epilinguistique**, définition : activité métalinguistique intuitive et non consciente distincte du concept chomskyen de connaissance tacite innée. » Culioli cité par Y. Rolland, *L'anglais à l'école*, (Paris : Belin, 2003), p. 286.], domaine d'abord informulable où se mêlent pensées, affects, production et reconnaissance des formes … », ou encore (2005), « Voilà, c'est tout simplement ça : la trace c'est la relation entre ce qui est là et d'un autre côté ce qui n'est pas là, mais qui d'une autre façon a été là. »

Les textes sont traités comme des agencements de marqueurs représentant les opérations sous-jacentes à l'activité langagière. L' « appareil formel de l'énonciation » (expression de Benveniste) est structuré selon une hiérarchie ainsi schématisée (Fuchs, Le Goffic, [1992 : 147]) :

relations primitives[52]
entre notions

instanciation ↓

lexis (= famille d'énonçables)

énonciation ↓

énoncé (séquence préterminale)

linéarisation ↓

énoncé linéarisé

A chaque étape, on passe d'un type de représentation à un autre par une **série d'opérations :** opération d'instanciation (voir glossaire linguistique), puis d'énonciation, et enfin de linéarisation. Les lexis, structures construites par l'opération d'instanciation, définissent des familles d'énonçables. Les opérations d'énonciation permettent de passer de la lexis à des énoncés bien formés. Nous y reviendrons de façon détaillée dans le chapitre suivant.

Trois niveaux différents structurent le langage selon les théories des opérations énonciatives (Cotte *et al*. [1993 : 65-66]),

---

[52] Pour Culioli, les relations primitives constituent une classe finie. Il en propose la typologie provisoire suivante :

- relations spatiales ;
- relations inter-sujets ;
- relations de repérage.

Culioli cité par Fuchs, Le Goffic, (*ibid*.).

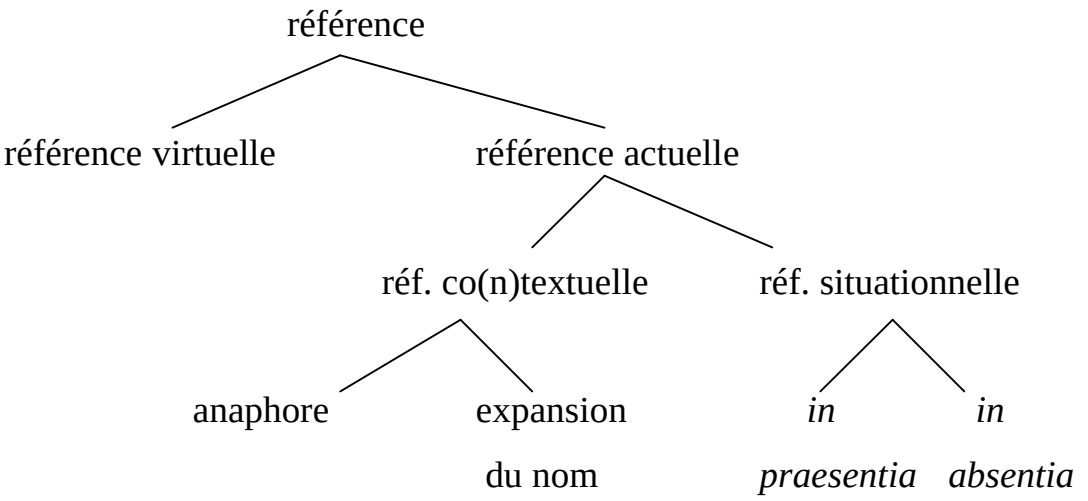
- Niveau 1 (langage) : celui des représentations mentales, de la cognition (ou connaissance) au sens large (notions, fantasmes, expériences, images que l'on se fait du monde, rapport à ce qui nous entoure, etc.). A ce niveau, antérieur à la catégorisation en mots, s'effectuent des opérations de mise en relation entre propriétés, de composition, d'enchaînement, etc. Ce premier niveau ne nous est pas directement accessible ;
- Niveau 2 (langues) : celui du texte, des représentations « linguistiques », ou, si l'on préfère, des agencements de marqueurs qui sont l'une des traces perceptibles des représentations et des opérations du niveau 1 ;
- Niveau 3 (métalangue) : celui de la construction du système de représentation métalinguistique (terminologie, notations, catégories, opérations, etc.), construction acquise par un va-et-vient constant entre observation et théorisation. Elle devra permettre de représenter les phénomènes linguistiques, mais aussi d'en rendre compte et, en particulier, d'effectuer des calculs dépassant la simple intuition sémantique.
  L'idée consiste à simuler, au moyen de la relation que l'on établira entre le niveau 3 et le niveau 2, celle qui existe entre le niveau 2 et le niveau 1.

Dans la construction d'un énoncé, on a affaire, au départ, à des notions (voir glossaire et chapitre 2) représentant un « ensemble de propriétés physiques et culturelles » (Culioli 1992) du domaine de la représentation, faite de propriétés constitutives de ces notions en *être-N*. On construit un domaine autour de cette notion qui va permettre d'effectuer des opérations – ou calculs – de quantification et de qualification. Il sera alors possible d'extraire des n de N ou d'émettre une opinion quant à son appartenance ou non au domaine constitué (référence à l'Intérieur, à l'Extérieur et à la Frontière du domaine notionnel). Ce niveau – *être-N* – précède la construction de la relation prédicative, ou « relation minimale », formée d'un sujet (généralement un nom) et d'un prédicat (voir glossaire), le plus souvent formalisé par un verbe. Le sujet peut aussi être un verbe à l'infinitif ou un gérondif. D'après Bouscaren (1991 : 13), « Les mots **sujet** et **prédicat** désignent des fonctions. La fonction de prédicat est une fonction de mise en relation. […] Les mots **nom** et **verbe** désignent des catégories grammaticales. » Elle ajoute la définition suivante (*op. cit.*) : « on dit qu'une relation prédicative est

validée quand elle est valable, c'est-à-dire quand elle se vérifie pour un repère donné. »

Pour conclure nous citerons Adamczewski (1992) : « La grammaire d'une langue est [ici] **l'ensemble des opérations mises en œuvre par cette langue** » (nous soulignons).

Au niveau du texte, les théories des opérations énonciatives ne reconnaissent que deux moyens de repérer un objet de discours : soit en avoir déjà parlé, soit pouvoir le désigner dans le monde qui nous entoure. Plus précisément, selon Perret (1994) « on distinguera pour un même groupe nominal, **sens** et **référence** », concepts datant de plusieurs siècles. La linguiste illustrera son propos du schéma suivant (Perret, *op. cit.*) :



Lorsque le locuteur présentera les objets comme non identifiables par l'allocutaire, il emploiera comme prédéterminants ce qu'on appelle des **quantifiants,** à savoir :

- les articles indéfinis ;
- les numéraux ;
- les déterminants indéfinis (plusieurs, quelques, beaucoup de, etc.).

Lorsque le locuteur présentera les objets comme identifiables par l'allocutaire, la construction de la référence pourra se faire de deux façons :

- de façon purement contextuelle ;
- en renvoyant à la réalité extérieure (réf. situationnelle).

C'est donc par le choix du déterminant que se précisera le type de référence que l'on entend donner au N énoncé (Perret, *op. cit.*).

III. A. 2. Exemples en anglais et en français.

En anglais, la notion de sphère de l'énonciateur est introduite en Sixième par un schéma en forme de triangle de façon à faire la différence entre *I* et *you*, qui ne sont pas vraiment « des pronoms mis à la place d'un nom » ou proformes, et les anaphoriques. Ce triangle va représenter mentalement la place de chacun, énonciateur (S_0) et coénonciateur (S_1) dans la production d'un énoncé, ou plus simplement à un niveau scolaire, dans une conversation.

Dans le domaine de la détermination nominale, par exemple, l'article « zéro » - comme on le nomme dans les grammaires scolaires - est présenté comme un véritable outil. Associé au pluriel, il permet très vite de confronter, puis de manipuler la combinaison indéfinie *a* N sing./ Ø N pl. Le renvoi à la notion pure en Sixième est expliqué comme utile pour « identifier plusieurs choses ou plusieurs personnes », ou pour « parler de quelque chose en général » (*New Wings 6e*).

Au lycée, l'emploi du « déterminant zéro » est défini comme un symbole théorique. Il est suivi de nombreux exemples comme dans *Voices 1re* (2002). Pour résumer le manuel, ce que nous considérons comme « l'absence d'article » s'applique :

- à l'emploi générique ;

- à la nature ou à la qualité de l'objet (on oppose qualité à quantité soit (QLT, (QNT)) ;
- aux noms abstraits ;
- aux noms associés dans des « paires » ou séries ;
- aux noms propres (références aux noms autodéterminés ou singletons, c'est-à-dire uniques représentants de leur classe ou sous-classe[53]).

A aucun moment, dans les ouvrages cités, le renvoi à la notion pure ne se présente sans article précédant N. L'absence de déterminant, symbolisée de façon pratique par Ø (*would you like Ø tea or Ø coffee* ?[54]) est enseignée en collège et en lycée comme une place laissée libre ayant une signification particulière, comme si un symbole pouvait passer du domaine métalinguistique à la langue. Cette « place » est représentée par Ø, qui est ainsi devenu le troisième article de l'anglais au même titre que *a*/*an* et *the*. L'ambiguïté de l'utilisation de ce symbole, élevé au rang de déterminant, pousse certains apprenants zélés de second cycle à « truffer » leurs productions écrites de Ø devant les notions pures et autres substantifs non quantifiables.

Nous pensons qu'il serait plus simple d'expliquer aux élèves que l'anglais n'a que deux articles : *a*/*an* et *the*, qui ne s'emploient que dans certains cas précis. Il faut aussi ajouter que certains noms ne sont précédés d'aucun article. Eviter de représenter cette place libre - qui n'en n'est pas une - par Ø, montrera de façon évidente, que les notions lexicales peuvent ne pas être déterminées ou limitées dans leur signification, et définira, à nouveau, le sens même du mot « déterminant », méconnu de l'ensemble des apprenants.

---

[53] Ces exemples concis sont tirés du précis grammatical de *Voices 1 re*, (Paris : Bordas), p. 210.
[54] Exemple du Pr. Watbled.

Le manuel de grammaire destiné au second cycle *L'anglais pratique grammaire expliquée* (Longman, 1990) introduit ses pages sur l'article par la définition suivante :

> L'article sert à déterminer une classe ou à en isoler un élément. Dès lors que l'on ne peut visualiser ni les limites de la classe, ni en extraire un élément ou une partie, il n'y a, en anglais, aucun article.

Cette explication suppose que l'élève ait acquis la notion d'extraction et de renvoi à la notion pure des théories de l'énonciation. Cet ouvrage est de douze ans antérieur à *Voices 1re*. Lorsque l'on compare les deux explications linguistiques concernant l'article, on constate un retour à l'explication grammaticale scolaire plutôt traditionnelle. Peut-être est-ce dû à la difficulté de compréhension de ces concepts pour des élèves habitués, au collège, aux descriptions grammaticales traditionnelles et aux listes d'exceptions du type : *il est Ø médecin* (renvoi à la notion pure) en français, se traduit en anglais par *he is **a** doctor* (extraction) en anglais.

Certains didacticiens ont déjà tracé les limites des TOE appliquées à l'enseignement/apprentissage. En effet, Puech (1998) souligne que les dernières *IO*, « convergent […] vers une promotion de l'énonciation comme appropriation ultime de la signification et du monde culturel dans sa totalité ». Il critique le fait que le champ scolaire soit, en fonction de l'époque et des théories en vigueur, le lieu des extrêmes et parfois des excès. Il justifie son point de vue par l'existence, selon lui, d'une théorie homogène de l'énonciation, ou d'un « sens univoque » associé au terme de *discours* particulièrement dans l'enseignement du français.

III. A. 3. Théorie cognitive et didactique de l'anglais L2.

Le programme de la grammaire cognitive sert à décrire ce « qui se passe dans la tête des gens » (*Spring 3e*) et mettre en relation les formes grammaticales avec notre façon de concevoir ou penser le monde. Le latin *cogitare* « penser », forme de base de cette expression, donne l'adjectif *cognitif* en français traduit par *cognitive* en anglais. Dans le domaine de la linguistique et des travaux appliqués aux grammaires scolaires, ce programme est le résultat des recherches de Lakoff, de l'université de Berkeley aux Etats Unis, ainsi que des publications de Sweetser, ou de Langacker de l'université de San Diego, père fondateur de cette grammaire. Selon Fuchs et Le Goffic (1992),

> A l'heure actuelle, au sein de la linguistique, deux grands courants se disputent ce que l'on pourrait appeler le champ énonciatif au sens le plus large : le courant énonciatif (à strictement parler, au sens étroit du terme) et le courant pragmatique.
> Pour schématiser, nous dirons que le courant énonciatif est d'inspiration grammairienne néo-structuraliste européenne, plus particulièrement de langue française (on pourrait retracer parmi les « marginaux » du structuralisme européen toute une lignée allant de Bally à Culioli, en passant par Benveniste et Guillaume), cependant que le courant pragmatique est au moins au départ d'inspiration logico-philosophique et s'inscrit dans une mouvance anglo-saxonne bien implantée aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne et en Allemagne (et, à date plus récente en France) ; que le premier part de l'analyse de sous-systèmes ou d'expressions de langue participant du statut de « catégories énonciatives » (comme par exemple les « indiciels » ou les modalités) et tente de construire progressivement des modèles locaux de l'énonciation, cependant que le second cherche plutôt à retrouver, au niveau du « langage en acte » les traces linguistiques de certains mécanismes langagiers généraux (conversation, argumentation, …).

La revue *Les grands dossiers des Sciences Humaines* (2006 : 29) donne les explications suivantes :

> Les sciences cognitives forment un vaste continent de recherche qui intègre plusieurs disciplines : psychologie, neurosciences, intelligence artificielle, linguistique, philosophie de l'esprit. L'objectif est d'étudier toutes les formes de la cognition (perception, mémoire, apprentissage, résolution de problèmes, langage, conscience) de leurs bases neurobiologiques jusqu'aux « états mentaux » : les représentations mentales. Durant une première époque (1960-1975), le modèle de référence des sciences cognitives était celui du cerveau-ordinateur. Puis, avec l'essor des neurosciences et des modèles connexionnistes, les réseaux de neurones ont eu le vent en poupe. Aujourd'hui, avec l'élargissement des champs d'étude (émotion, motricité, conscience, plasticité cérébrale, etc.), les sciences cognitives entrent dans une nouvelle période.

Jerome Bruner, un des pères fondateurs de la psychologie cognitive, a publié en 1956 l'ouvrage *A study of thinking* traitant de la catégorisation et de l'acquisition des concepts, dans une époque dominée par la vision béhavioriste (qui s'intéresse exclusivement aux comportements). Il a montré que les sujets mettent en œuvre des stratégies mentales afin de résoudre activement des problèmes. Cette étude a bouleversé une tradition bien ancrée et ouvre de nouvelles voies de recherche, qui conduiront à l'émergence de la psychologie cognitive (voir Lecomte in Ruano-Borbalan [2001 : 184]).

Le glossaire de l'ouvrage *L'intelligence de l'enfant. Le regard des psychologues* (2006), donne la définition suivante de « cognitivisme » :

> Dans un sens général, le cognitivisme est assimilé aux recherches menées en sciences cognitives et qui adoptent l'idée de traitement de l'information. Dans un sens plus restreint, il est assimilé au « computationnisme » ou modèle computo-représentationnel. Ici, les hypothèses sont plus restrictives. Ce modèle postule :
>
> 1) l'existence d'états mentaux ;
>
> 2) que ces états mentaux sont traités sous forme de représentations symboliques et d'attitudes propositionnelles ;
>
> 3) que des opérations logiques (association, implication) forment un « langage de la pensée » similaire à un programme d'ordinateur.

Dans ce même glossaire, au terme « cognition » sont apportées les explications suivantes (Fournier, Lecuyer [2006 : 304-305]) :

> La cognition désigne l'ensemble des actes qui relèvent de la connaissance, de sa genèse, de sa mémorisation, de ses utilisations, de sa transmission…
>
> Ce terme, très utilisé depuis l'apparition des sciences cognitives dans les années 1970, réhabilite la vie mentale (laissée de côté par les béhavioristes) et son rôle dans les comportements des individus.

Les théories cognitives de l'apprentissage ont fait ressortir davantage l'importance d'enseigner les stratégies et les processus. Les enseignants sont censés distinguer les connaissances déclaratives (le savoir) des connaissances procédurales (le savoir-faire). L'attention des élèves a été également attirée sur les raisons et l'opportunité de l'emploi de telle ou telle stratégie. Selon Goupil, Lusignan (in Ruano-Borbalan [2001 : 87]),

> Les théories cognitives distinguent plusieurs types de connaissances : déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les connaissances déclaratives correspondent à des savoirs donnés (connaître l'histoire de la Seconde Guerre mondiale), les connaissances procédurales portent sur le « savoir-faire » (comment apprendre une leçon d'histoire), les connaissances conditionnelles indiquent à quel moment et pourquoi on doit faire appel à elles.

Bruner a décrit les quatre modèles de l'esprit humain en matière d'apprentissage (in Ruano-Borbalan, *op. cit.*). Ils conditionnent quatre formes de pédagogie :

> Une première conception revient à considérer que l'enfant apprend par imitation, en regardant agir un adulte ou un jeune plus expérimenté. L'éducation vise alors surtout à lui faire acquérir des savoir-faire. On peut également estimer que l'apprentissage consiste surtout à acquérir un savoir formel, déjà présent dans des livres et dans la tête de l'enseignant. […] Une troisième démarche est de considérer que l'enfant est avant tout un penseur. […] Le rôle du maître est donc d'aider l'enfant à mieux comprendre. […] Une dernière conception est de considérer que l'enfant est capable de savoir. Selon cette perspective, l'enseignement devrait aider les enfants à saisir la différence entre ce qui est un savoir personnel et ce que l'on doit savoir selon la culture d'appartenance.

Les auteurs de *Spring 3e* (*op. cit.*) reconnaissent que l'accès à la C.G. (*cognitive grammar*) est difficile, même pour les spécialistes, et recommandent de ne s'inspirer que de certains aspects plus « concrets » de la théorie. Lemarchand *et al.* (2003) expliquent, par exemple, dans le fichier pédagogique de Troisième à l'usage des enseignants qu'

> […] un cognitiviste ne se contente pas de noter que *back* et *ahead* sont des " unités adverbiales" ou des "localisateurs". Il en fait les révélateurs de la manière dont nous conceptualisons l'espace et le temps.

Les mots-outils sont appelés des *grams*, et la désinence *-ing* qualifiée de « lettres-outils ». Les deux auteurs se sont inspirés de la thèse de doctorat de Sweetser pour expliciter la signification des modaux, par exemple, utilisant « forces, barrières, obstacles ». *Must* signifie « pousser à l'action » ou « mettre la pression » (*ibid.)*. *Can't* est décrit comme « une barrière en travers du chemin » (2002) parce que : « Les mots de grammaire nous renseignent sur la façon dont nous pensons le temps, l'espace, les relations, etc. En observant la grammaire, on voit comment travaille l'esprit » (*op. cit.*). Si l'on fait remarquer aux apprenants que la particule anglaise *back* est issue du substantif *back* : *le dos*, par exemple, il leur sera plus facile de la mémoriser. *Ahead* aurait tout aussi bien pu être choisie comme illustration.

III. A. 4. Tableau récapitulatif.

A ce stade de notre étude, nous proposons un tableau récapitulatif de l'évolution générale de la pédagogie des langues depuis l'antiquité jusque dans les années 80 (Quivy, Tardieu in Bailly [1997 : 52-53]) :

Méthodes	Date	Grammaire	Traduction	Support
Préceptorat	Jusqu'au XIXe siècle	Pas d'enseignement systématique, prise de conscience intuitive des régularités	Pas de traduction, importance du non-verbal.	Oral, interaction entre partenaires de la communication authentique.
Grammaire-thème	XVIIIe siècle	Apprentissage déductif, enseignement explicite. Références constantes à la langue maternelle.	Mot à mot. La traduction sert de méthode d'apprentissage.	Ecrit. Morceaux choisis. Documents didactiques pour l'approche lexicale.
Grammaire-version	XVIIIe siècle	Apprentissage inductif, enseignement explicite. Références constantes à la langue maternelle.	Mot à mot. La traduction devient méthode d'apprentissage de langue étrangère mais aussi de langue maternelle (beau français).	Ecrit, morceaux choisis, authentiques. Documents didactiques pour l'approche lexicale.
Lecture-traduction	XIXe siècle	Apprentissage déductif. Terminologie calquée sur la langue maternelle.	Traduction fournie par le maître. C'est la compréhension qui prime.	Ecrit : textes adaptés ou authentiques. Développement d'une compétence de lecture.
Méthode directe	1902-1925	Apprentissage inductif. On suggère visuellement une régularité.	La langue maternelle est proscrite.	Oral. Développement du non-verbal, des gestes… Documents didactiques (tableaux…).
Méthode active	1925-1969	Apprentissage inductif, enseignement explicite. Analyse systématique des formes linguistiques.	Recours à la version.	Tous supports mais l'écrit est privilégié. Documents didactisés ou didactiques. Textes d'auteurs.
Méthode audio-orale.	1950-	Apprentissage béhavioriste. Grammaire inductive implicite.	Pas de traduction systématisée.	Oral prépondérant. L'écrit est vu comme un oral scripturé. Documents didactiques.
Structuro-global audiovisuel	1969-	Apprentissage gestaltiste. Grammaire en situation, inductive implicite.	Le sens naît de la situation. Pas de traduction.	Oral et visuel (films fixes). Supports du non-verbal. Documents didactiques.
Approche communicative et cognitive.	1975-	Apprentissage inductif, enseignement, soit intuitif implicite, soit explicite.	La traduction vient confirmer la compréhension.	Oral et écrit, visuel… Tous supports, de préférence légèrement didactisés ou authentiques.

Figure 15 : Evolution générale de la pédagogie des langues depuis l'Antiquité.

Morandi dans son ouvrage *Modèles et méthodes en pédagogie* (2005 :124-126), propose les tableaux suivants :

MODÈLES ET MÉTHODES EN PÉDAGOGIE					
Principes	**Processus**	**Méthodes**	**Repères socio-culturels**	**Systèmes de pensée**	**Repères pédagogiques**
MODÈLE TRADITIONNEL (CULTUREL, FORMEL, TRANSMISSIF)					
• **Tradition culturelle** • **Connais-sance**	– maïeutique – dialogue – réminiscence – culture	– méthode dialectique	– *paideia* – éducation privée – citoyenneté	– ontologique	– encyclopé-distes – sophistes – philosophes – Platon – Aristote – Isocrate
• **Quelques « précur-seurs » de la pédagogie scolaire**	– instruction religieuse (le livre) – « une tête bien faite »	– didactique comme méthode universelle (*l'ars d'ensei-gner*) – Montaigne contre les pédants	– Comenius – opposition culture-école	– sensoriel – rationnel – analytique – former le jugement	– grammaire – scolastique – humanisme: « Il est bon qu'il le fasse trotter… »
• **XVIIe-XVIIIe siècles Les lumières de la raison**	– formation intellectuelle scientifique – autonomie morale – lumières	– méthode nor-male « élémen-taire »	– opposition sco-lastique/ rationalisme – instruction publique (idéal)	– analytique – politique – d'Alembert – Condorcet – universalité – droits de l'Homme	– le maître d'école – pédagogie traditionaliste
• **XIXe-XXe siècles L'instruction scolaire**	– culture forma-trice – entrée par les contenus – transmissif	– degrés formels de l'enseigne-ment (Herbart) – discipline et disciplines – pédagogie frontale	– instruction vaut éducation – instruction pri-maire obliga-toire – laïcité – machinisme, – développement industriel	– culturel – analytique – disciplines scientifiques – positivisme – instruction publique – taylorisme	– algorithme herbartien – pédagogies transmissives – courant « tra-ditionnel moderniste » – initiation scientifique – étude et ensei-gnement magistral

Modèles et méthodes en pédagogie

Principes	Processus	Méthodes	Repères socio-culturels	Systèmes de pensée	Repères pédagogiques
Modèle d'éducation nouvelle et pédagogies actives					
• 1900-1975 L'Éducation nouvelle	– activité – besoins de l'enfant – entrée par l'enfant et le groupe classe – éducation fonctionnelle	– méthodes naturelles – situation problème – méthode globale – techniques et méthodes – méthode «scientifique»	– école/société coopération – mouvement de l'Éducation nouvelle – l'école libératrice – les grands pédagogues – courant anti-pédagogique	– avènement des sciences humaines : psychologie affective, cognitive, sociale – constructivisme – psychanalyse – psychologie humaniste – Rogers – dynamique de groupe – analyse institutionnelle	– pédagogies et pédagogues : Dewey, Decroly, Montessori, Freinet – pédagogies actives (expérimentation du savoir par l'expérience de l'enfant et la coopération dans la classe) – pédagogies libératrices – écoles parallèles
Modèle de maîtrise (organisation, différenciation)					
• 1975 L'organisation : « management » du savoir, et systèmes de formation	– système analytique – entrée dans le savoir : mise en perspective des effets chez l'apprenant	– méthodologie de contrôle expertise des fins : objectifs opérationnels, taxonomies, référentiels – élucidation du système enseignement/apprentissage	– fin de l'ère industrielle – démarche de qualité – compétitivité – contrôle – nouvelle organisation du travail	– organisationnel – linéaire – interactif – adaptatif – structurel – programmation – planification	– le maître d'école – pédagogie traditionaliste

MODÈLES ET MÉTHODES EN PÉDAGOGIE					
Principes	**Processus**	**Méthodes**	**Repères socio-culturels**	**Systèmes de pensée**	**Repères pédagogiques**
• 1985 Différenciation Intégration au projet	– co-structuration – variables méthodiques cognitives – entrée dans le savoir : individualisation des parcours – ordre pluriel – construction du savoir – compréhension – école plurielle	– gestion des méthodes d'apprentissage – planification – pédagogie variée, diversifiée, différenciée – groupes de besoin – gestion des méthodes (enseignement/apprentissage didactiques)	– société plurielle post-industrielle – intégration sociale et système éducatif – décentralisation « culture de projet »	– complexité et variation – sciences cognitives – éducabilité – sociocognitif – médiation cognitive – traitement de l'information – psychologie différentielle	– pédagogie selon les objectifs – pédagogie de maîtrise – pédagogie différenciée – pédagogie de projet – néo-constructivisme – représentation – concept – compréhension
MODÈLE GLOBAL ET AUTONOMISATION					
• 2000 De l'information au savoir : complexité et autonomisation	– information – local et global – intelligence distribuée – autonomisation	– gestion de l'information – recherche de l'information – aide et médiations – autonomie – savoir plus que savoirs – compréhension – accompagnement	– société de l'information – surface informationnelle – médias, technologies d'information et de communication, multimédia	– réseau – complexité et systémique – liens hypertextuels, hyperculturels – intelligence collective partagée	– individualisation – aide – méthodes de travail personnel – tutorat – apprentissages en situation – pédagogies de l'autonomie – éducation fractale

Figure 16 : Trois tableaux à propos des méthodes et modèles en pédagogie.

III. A. 5. La réforme des langues vivantes : bilan.

Aujourd'hui, pour résumer, l'objectif prioritaire de la réforme des programmes de langues vivantes au lycée est le développement des compétences de communication orale et écrite chez les élèves, ce qui n'obère naturellement pas la dimension culturelle, dans la mesure où elle reste indissociable de la langue (Leclercq, Pigearias 1990),

> Les trois grands objectifs, linguistique, culturel, conceptuel, peuvent être présentés en termes simples : on apprend à comprendre des documents authentiques, écrits et oraux, on apprend à s'exprimer de façon plus développée, plus précise, plus argumentée qu'au collège, […]. Quel que soit le document, l'élève devra faire la preuve qu'il en a compris le contenu, le sens explicite et implicite et qu'il est capable de les restituer en une langue orale, et avec les mots dont il dispose[55].

Les pédagogues, affirmant que l'apprentissage linguistique lutte contre l'ethnocentrisme et contre l'égocentrisme par « **décentration** », vont parfois plus loin : « La décentration consiste à être soi-même, à avoir conscience de soi tout en ayant intégré que les autres sont, à la fois, distincts de moi et identiques à moi » (Porcher, Groux *op. cit.*). Grâce aux langues étrangères, les élèves peuvent aussi se rendre compte peu à peu de « leurs propres appartenances dans leur diversité qui s'inscrit pourtant dans l'identité d'une culture nationale » (Porcher, Groux, *op. cit.*). C'est, aussi semble-t-il, le premier pas vers l'autonomie de l'apprenant.

III. B. Vers un éclectisme en pédagogie.

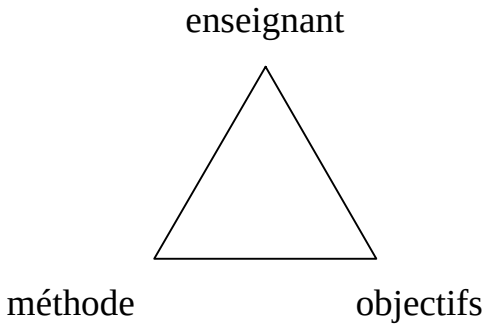
Ces dernières années, il semblerait que les enseignants aient tendance à « s'inspirer » de certaines méthodes et pratiques, plutôt que de se conformer aux théories sous-jacentes au manuel scolaire, choisi par l'équipe pédagogique de leur établissement d'exercice, ou à celles développées à l'IUFM. Rolland (2003) parle de la « juxtaposition de plusieurs approches », ou de « cohabitation linguistique », qu'il juge réalistes mais aussi « déroutantes » et « contradictoires », ce que Germain (1993) décrit par :

[55] *B.O.* spécial n° 3 du 9 juillet 1987.

> […] les enseignants auraient vraisemblablement tendance à puiser où bon leur semble sur le plan des principes, compte tenu de leur formation et de leur expérience, plutôt que d'appliquer scrupuleusement les principes de telle ou telle méthode ou approche.

Les raisons de cette cohabitation linguistique pourraient se trouver dans l'excessive hétérogénéité de certaines classes, comme en Sixième ou en Seconde, dans l'aspect souvent opaque des *I.O.* et dans les différentes formations pédagogiques des enseignants âgés de trente-cinq à cinquante ans, aux cursus différents, particulièrement dans le domaine de la linguistique appliquée à l'enseignement. Cet éclectisme semble être la réponse aux différents paradoxes soulignés plus haut ou inhérents à un réel pédagogique difficile à réduire et complexe dans sa représentation. Il pourrait représenter une réaction des adultes aux méthodes axées sur la communication « à tout prix », au détriment de la correction grammaticale, sachant les difficultés rencontrées dans ce domaine par les apprenants du second cycle et des premières années d'université. Selon nous, la méthode unique, la bonne théorie, intrinsèquement valide, n'existe pas. Morandi (2005 : 94) le confirme d'ailleurs : « on ne peut plus penser, s'organiser à travers un discours sur *la* seule méthode, mais contextualiser le guidage, considérer les méthodes par rapport à des plans de travail adaptés aux élèves. » Nous pensons qu'il n'est pas possible de juger de l'efficacité d'un procédé dans l'absolu mais dans un système, en fonction de son adaptation à des besoins et à un objectif. Chacun peut trouver une efficacité linguistique au sein d'une routine d'interaction pédagogique dans ce que l'auteur irlandais James Joyce qualifiait d'« épiphanie de l'ordinaire » (Bruner [2005 : 111]).

Nous pouvons représenter l'interdépendance entre la méthode utilisée ou mise en place, les objectifs et l'enseignant par le triangle suivant :



L'expression « pédagogie différenciée » a d'ailleurs été introduite en 1973 et reprise par des publications ultérieures, afin de souligner les problèmes encourus par l'unification du collège et des méthodes encouragées à cette époque. Pour Puren (2002),

> […] la DLE[56] [doit] être conçue désormais, dans une perspective de gestion complexe de l'éclectisme, comme un carrefour où tous les parcours sont possibles, et où en particulier les rapports entre théorie (didactologique ou méthodologique) et pratique (d'enseignement) peuvent se déhiérarchiser parce qu'il n'y a ni chemin tracé ni direction donnée.

Il fait remarquer également que les innovations dans le domaine de la didactique entraînent un coût pour les enseignants[57], que ce soit en formation, en heures de préparations de cours, et en adaptation à la conduite de classe quotidienne, que certains refusent de payer. Comme le souligne Galisson (in Puren, *op. cit.*),

> […] La pédagogie, comme la politique, peut bien transiter par l'utopie, à un certain moment, elle doit s'inscrire dans la réalité des êtres et des choses, une réalité qu'il y a lieu d'analyser de près, pour éviter les dramatiques décalages entre le souhaitable et le possible.

L'auteur illustre ses propos par la différence de mise en œuvre entre des méthodologies cohérentes aux niveaux linguistique et métalinguistique

---

[56] **D**idactique des **L**angues **E**trangères.
[57] La loi d'orientation de 1989 met l'enfant « au centre du système éducatif ».

mais inapplicables en classe de langue ou de français langue étrangère pour des raisons de maturité cognitive du public ciblé, et d'efficacité par rapport aux objectifs pédagogiques visés, sans parler du côté dissuasif sur la grande majorité des enseignants des théories verbalisées. Troger (in Fournier, Troger [1980 :137]) parle de « l'improvisation réglée et le bricolage », expression empruntée au sociologue Perrenoud. L'opinion de Tardif, Lessard (in Ruano-Borbalan [2001 : 336]) est la suivante :

> […] les enseignants doivent souvent agir avec leurs élèves en caméléons professionnels et devenir tout à la fois psychologues, travailleurs sociaux, parents, pédagogues, surveillants, policiers, confidents et sexologues. Ils se trouvent alors aux limites de leur action et de leur identité. Est-il encore possible d'«enseigner » dans ces conditions ? Si oui, comment et à quel prix ?
>
> […] Ils [les enseignants] sont donc bien souvent renvoyés à eux-mêmes et doivent inventer sur le tas des identités et des projets composites à partir de leurs propres ressources et expérience. Pour survivre, certains se rabattent sur les recettes et routines éprouvées, tandis que d'autres, désireux d'innover, sont confrontés à l'inertie de leurs collègues ou des établissements, sans parler des blocages du système : administration, syndicats, etc.

Galisson (1980 : 137) « milite » pour davantage d'éclectisme et de pragmatisme, perçus comme plus productifs, et encourage à « privilégier les réformes de comportement plutôt que les réformes méthodologiques globales. », ce que Girard (in Bailly [1997 :27]) justifie par :

> Parler d'une Didactique des langues, c'est envisager notre discipline dans sa spécificité, en revendiquant le droit de puiser librement parmi les apports des recherches sur le langage sans être nécessairement inféodé à une théorie linguistique particulière. C'est là pour moi un projet très important car c'est la seule façon de sortir de la « crise » […].

Tardif, Lessard continuent leur analyse par (*op. cit.*) :

> L'école est perpétuellement confrontée à des transformations […]. Mais aussi au niveau des programmes scolaires, de la formation des maîtres et des pratiques scolaires, curriculaires et pédagogiques, et des tentatives répétées de rénovation de l'enseignement. Ces réformes témoignent que les fondements de la culture scolaire sont aujourd'hui fragilisés : entre une étroite culture d'élite et une culture-cafétéria, entre la nostalgie des classiques et les encyclopédies sur CD-Rom, les choix abondent mais aucun ne fait l'affaire.

Fournier (2005 : 110) cite deux sociologues pour lesquelles :

> On aura beau changer les programmes scolaires, prôner la professionnalisation de l'enseignement, exiger des innovations pédagogiques, ouvrir l'école sur la communauté locale, aussi longtemps que les enseignants seront enfermés seuls dans leurs classes, avec les mêmes moyens et dans les mêmes conditions qu'autrefois, nous aurons un métier à évolution lente, une sorte d'artisanat survivant au sein de la grande industrie scolaire.

Le projet américain, baptisé ***Follow Through***, a consisté en une vaste évaluation des pratiques pédagogiques. Selon Fournier (2006), c'est « la plus vaste expérimentation à grande échelle jamais effectuée dans le domaine de l'éducation en Occident ». Cette étude, régulièrement poursuivie de 1967 à 1995, avait pour but d'analyser et comparer l'efficacité d'une vingtaine d'approches pédagogiques impliquant quelque 70 000 élèves de maternelle et de primaire issus de milieux défavorisés. Les modèles pédagogiques ont été regroupés en deux grandes catégories :

- les approches centrées sur l'enseignement (*basic skills models* ou modèles académiques), orientées vers une initiation systématique aux apprentissages de base (lecture, écriture, mathématiques) ;
- les approches centrées sur l'élève, appelées modèles cognitivistes (*cognitive skills models*) ou modèles affectifs (*affective skills models*).

Les premiers étaient axés sur le respect du niveau de l'enfant et de son style d'apprentissage ; les seconds, sur le respect du rythme de chacun,

de ses besoins et de ses intérêts. Au niveau des performances des élèves, les approches axées sur l'enseignement ont – largement – obtenu les meilleurs scores. Mais il y a plus : les experts chargés d'analyser les résultats (appartenant à un cabinet indépendant pour éviter tout risque de partialité) ont constaté avec étonnement, dans les modèles centrés sur l'élève, de faibles performances pour les habiletés cognitives et l'estime de soi, inférieures à ceux qui avaient eu droit à une pédagogie pourtant censée être moins à l'écoute des enfants…

Aujourd'hui, les enseignants francophones font de plus en plus valoir « la vie de classe », au détriment d'une pseudo-situation authentique avec ses normes, ses rituels et ses lois inscrites dans le règlement intérieur des établissements scolaires. Ils reconnaissent que les échanges pendant l'heure de cours sont plus largement chargés de « **densité métalinguistique** » (Rey in Besse, Porquier 1991) que la communication de base de la vie courante. Pour les auteurs de *Grammaires et didactique des langues* (*op. cit.*),

> Toutes les évaluations du professeur, qu'elles soient explicites ou purement gestuelles, ont un caractère métalinguistique marqué, puisqu'elles se réfèrent précisément à des productions langagières.

L'univers de la classe de langue étrangère est un lieu où se développe la fonction métalinguistique, selon la théorie de Jakobson (1963). Elèves et enseignants travaillent sur le code pour le code. La langue est objet d'enseignement/apprentissage, et « moyen par lequel on enseigne et on apprend » (Besse, Porquier, *op. cit.*). Cette attitude explique le succès des théories énonciativistes dans l'enseignement.

Selon Girard (in Bailly 1997), à propos de la théorie des opérations énonciatives de Culioli :

> Cette dernière est particulièrement séduisante pour les enseignants de langue parce qu'elle intègre les derniers apports de la recherche linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique, et étudie le langage dans sa fonction de communication. On peut cependant craindre, *a priori*, que l'on soit trop tributaire des démarches de la recherche linguistique pour pouvoir en même temps tenir suffisamment compte des nécessités de l'apprentissage. Car le problème est bien là : il s'agit pour la Didactique des langues[58] d'élaborer sa propre théorie, en échappant à l'emprise de la linguistique tout en faisant son profit de tout ce que la recherche fondamentale peut lui apporter.

Les connaissances de plus en plus précises dans le domaine du traitement de l'information, puis de la fixation des acquis par le cerveau, ont permis d'élaborer des méthodes pédagogiques appropriées en fonction des élèves concernés, de leur âge, de leur spécialité d'enseignement (pour ceux du second cycle). Elles sont aussi à l'origine des méthodologies du XXe siècle, souvent qualifié d'ère scientifique. Que les moyens d'enseignement soient centrés sur la nature de la langue anglaise ou sur son apprentissage, ils sont depuis une trentaine d'années maintenant, axés sur les besoins des apprenants, soit en privilégiant l'activité cognitive, soit en donnant la priorité à la linguistique.

C'est au milieu des années 70 que les travaux du Conseil de l'Europe donnaient les bases de l'approche communicative utilisée en classe aujourd'hui par le biais des manuels scolaires (voir aussi chapitre 3). Ces derniers sont pensés et composés dans le but, premièrement de fournir à l'enseignant de lycée un support didactique de type

---

[58] Bailly donne la définition suivante : « **Le chercheur didacticien** [nous soulignons] conçoit [en effet] la Didactique comme le domaine qui, **partant** des besoins propres de la classe, en appelle à diverses disciplines théoriques – « ressources » pour mieux comprendre la nature profonde de l'objet d'enseignement/apprentissage, dans toutes ses facettes, tant manifestes qu'abstraites, et pour mieux appréhender la nature des processus en jeu dans l'appropriation de cet objet par les élèves. » D. Bailly, *Didactique de l'anglais, vol. 1 : Objectifs et contenus de l'enseignement*, (Paris : Nathan Pédagogie, 1997), pp. 29-30.

« authentique » et conforme aux *Instructions Officielles*[59], satisfaisant au niveau linguistique et littéraire, puis deuxièmement, de plaire au public auquel ils s'adressent : les élèves.

Nous allons consacrer l'ensemble du chapitre 2 à l'analyse de la théorie des opérations énonciatives ou TOE, telle qu'elle a été élaborée par Antoine Culioli. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux opérations de détermination de N, c'est-à-dire aux articles et démonstratifs tels qu'ils sont appelés dans les grammaires scolaires.

[59] « […] les chercheurs ont l'habitude de distinguer trois sortes de curriculum : le « *curriculum* » prescrit par l'institution (programmes et instructions officielles) ; le « *curriculum* réel » (ce qui est vraiment enseigné et évalué dans les classes) et le « *curriculum* caché » ce que construisent les élèves, à partir de leur propre expérience de la scolarité, de ce qu'ils ont appris ou omis, de ce qu'ils ont vécu aussi sur les bancs de l'école… ». Fournier « Les savoirs scolaires sous le feu des critiques », in M. Fournier, V. Troger, *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, (Auxerre : Sciences Humaines Editions, 2005), p. 161.

Ce premier chapitre de thèse a permis de présenter les différentes théories linguistiques en vigueur depuis plus de quarante ans avec leurs fondements scientifiques, pédo-psychologiques et pédagogiques. Nous avons passé en revue les diverses théories didactiques des méthodologies traditionnelles à l'approche communicative en passant par les célèbres méthodes audio-orales des années 70-80.

La dernière partie de ce chapitre a été consacrée aux influences linguistiques dans l'enseignement de l'anglais depuis une vingtaine d'années. Les théories énonciativistes, telles qu'elles ont été élaborées par Antoine Culioli, semblent avoir le plus influencé les conceptions linguistiques et les recherches de l'anglais actuel, ainsi que l'élaboration des manuels scolaires utilisés en collèges et lycées. Nous avons donc voué un paragraphe conséquent à la description et à l'explicitation de la TOE ou théorie des opérations énonciatives. Les concepts développés et les définitions apportées serviront de base au travail d'analyse linguistique du chapitre deux et à l'ensemble de notre thèse.

Le bilan de ces trente dernières années dans le domaine de la didactique montre enfin que la réalité pédagogique a conduit à un éclectisme praxéologique officieux mais réel, adapté aux conditions de travail quotidiennes des enseignants et au niveau des apprenants, ceci, quelles que soient les théories linguistiques développées et encouragées par les textes officiels ou par les préfaces des fichiers pédagogiques rédigées par les auteurs des manuels scolaires du secondaire.

CHAPITRE DEUX

LA DÉTERMINATION NOMINALE

> […] on n'a jamais affaire aux phénomènes autrement que dans leur matérialité.
> (Culioli [2002 : 165])

Notre étude sur l'acquisition de la détermination nominale puise ses principes méthodologiques et conceptuels dans la linguistique de l'énonciation. Au niveau grammatical, le phénomène relève d'une réflexion sur la composition de la phrase dans l'énoncé (c'est-à-dire une relation prédicative située ou mise en relation avec des coordonnées énonciatives[60]), et plus particulièrement sur l'analyse du syntagme nominal. « Comprendre une phrase, c'est [en effet] savoir comment les différents mots qui la constituent s'organisent en **groupes significatifs** » (Dubois-Charlier, Vautherin 2000).

La première partie de ce chapitre sera consacrée à une brève présentation superficielle du groupe nominal anglais en syntaxe selon des théories anciennes, reconnues, et déjà largement commentées par divers auteurs. Nous consacrerons l'essentiel de notre analyse à l' « énonciativisme », en théorie d'abord, puis à travers des exemples issus de romans[61].

Nous étudierons les différents marqueurs de détermination de l'anglais contemporain et – par comparaison – du français dans leur spécificité, dans un souci constant de pédagogie appliquée à l'enseignement, ainsi que les opérations dont ces articles sont la trace, selon la théorie des opérations énonciatives développée par Culioli. Nous rappellerons brièvement ce qu'Adamczewski a nommé « la théorie des phases » dans le but de compléter la description et la représentation des déterminants analysés. Nous continuerons par un bref résumé

---

[60] Une relation prédicative est une relation repérée selon une variable spatio-temporelle et une variable subjective et intersubjective, ou encore <a r b> $\subseteq$ Sit (T/S).

[61] Nous utiliserons les théories de Culioli et d'Adamczewski pour nos analyses mais reconnaissons la dette que doivent les énonciativistes modernes aux pionniers que furent Guillaume (annexe 2) et Benveniste (annexe 14).

diachronique des trois principaux marqueurs anglais étudiés puis par l'examen de *this* et de *that* — déictiques ancrés dans la sphère de l'énonciateur – pour affiner la réflexion sur le syntagme nominal, leitmotiv de ce chapitre.

Tout au long de ce travail nous mettrons en relief les points communs et les différences entre la détermination nominale en anglais et en français d'un point de vue représentatif, fonctionnel et didactique. Par l'étude de notre corpus, nous ferons ressortir les difficultés pour les apprenants francophones à saisir, assimiler puis restituer les faits de langue, caractéristiques de la langue 2 par rapport à la langue 1.

IV. Le syntagme nominal.

Tous les déterminants – et plus particulièrement les articles – sont les « traces » d'opérations sous-jacentes. Le début de ce chapitre aura pour but d'expliciter le rôle et le fonctionnement de chacun de ces marqueurs au sein du syntagme nominal.

IV. A. Définition.

D'après Groussier et Rivière (1996), un syntagme est :

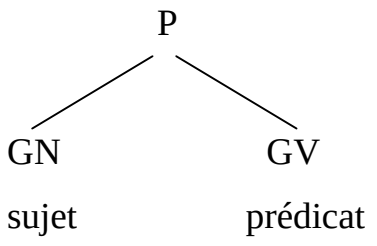
> […] un groupe organisé autour d'un noyau d'éléments liés entre eux par des relations diverses, le groupe ayant la propriété d'assumer les mêmes fonctions syntaxiques que le noyau.

Pour Bassac (2004 : 21), un « **syntagme** peut [alors] se définir comme une suite d'éléments unis par des relations qui justifient leur co-présence ». Le linguiste complète sa définition par une « deuxième clause » (*op. cit.*) : « il existe un schéma sous-jacent, un « patron » théorisable qui autorise la succession de deux éléments dans la chaîne

parlée ; en l'absence d'une telle relation la succession est illicite. » Dans notre sujet d'étude, le syntagme nominal sera dominé par le nom (le noyau), son déterminant, et d'éventuels modifieurs[62]. Cotte (1997) illustre la création d'un syntagme nominal par :

> De même, l'énonciateur utilisant un nom se met en phase avec un référent réel ou imaginaire, concret ou abstrait, complexe ou simple, il le vise et il fait de lui le thème d'une partie de son énoncé. En s'appliquant au référent, le nom le dénomme, le relie à un type abstrait qui dit son identité et le « désigne » de façon exclusive. Cependant cette désignation exclusive est globale ; le nom reste à la surface, il occulte la complexité du référent ; il est synthétique. Associé à un déterminant, il suffit ainsi à constituer un syntagme nominal et il est régulièrement seul de son espèce dans son syntagme.

La phrase de base – que ce soit en français ou en anglais – est constituée de « deux blocs fondamentaux » (Cotte, *op. cit.*) : le groupe nominal sujet et le groupe verbal prédicat. Nous pouvons la représenter par le schéma suivant :



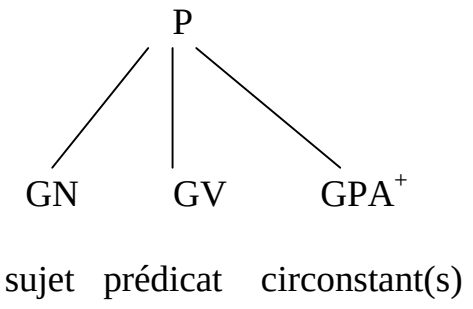
IV. B. Description morpho-syntaxique du syntagme nominal.

Le syntagme nominal (voir annexe 3) s'articule en un **groupe significatif** (Dubois-Charlier, Vautherin [2000 : 1], ou renfermant un minimum de signification au sein même de la phrase. Le groupe nominal (GN) est le groupe du nom et des éléments qui lui sont associés. Dubois-Charlier, Vautherin (*op. cit.*) le rappellent,

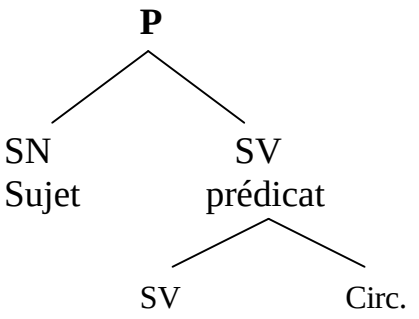
[62] Les modifieurs du nom sont les adjectifs épithètes, les compléments prépositionnels et les relatives.

> Tous les groupes syntaxiques sont construits sur le même principe : ils ont un élément **tête** (qui donne son nom au groupe), accompagné de divers « satellites », facultatifs ou obligatoires selon les cas.

Le schéma suivant montre qu'une proposition, élément unique de la phrase dite « simple » ou élément composite de la phrase complexe, est composée de la combinaison de base : Sujet + Prédicat (+ Circonstants) :



Nous proposerions plutôt cette interprétation :



D'après Roggero (1985), « Le groupe nominal se présente finalement comme ayant *trois constituants* : un *déterminant*, un *nom*, et le *nombre*. » Ils sont obligatoires tous les trois :

Dét.	N	Nb	Exemple
the	*cat*	Sing	*the cat*
a	*cat*	Sing	*a cat*
the	*cat*	Pl.	*the cats*
Ø	*cat*	Pl.	*cats*

Figure 17: Constitution du groupe nominal selon Roggero.

Un groupe nominal (ou GN) présente souvent une structure plus complexe. Il existe des constituants facultatifs qui, « en s'ajoutant les uns aux autres et en se multipliant par coordination, finissent par donner des groupes longs et complexes » (Roggero, *op. cit*). Il s'agit, soit de compléments, soit d'appositions. Les compléments sont placés avant ou après le nom. Ceux qui sont placés après sont des compléments prépositionnels, ceux qui sont avant portent la marque du génitif ou ne portent aucune marque propre. Le spécialiste rappelle que,

> La notion de *fonction syntaxique* est, [on l'a vu], avant tout une question de *position dans la phrase*. C'est surtout à propos des groupes nominaux que l'on parle de fonction ; le seul autre cas est celui des deux fonctions, *épithète* ou *attribut*, des adjectifs.

Persec, Burgué (2003) proposent aux étudiants de Deug[63] la définition suivante :

Tout groupe nominal est construit sur le modèle suivant :

DETERMINANT | QUALIFIANT (mot en fonction d'adjectif) | NOM

[63] Diplôme d'**E**nseignement **U**niversitaire **G**énéral.

Cotte (1997) rappelle longuement les propriétés évidentes de tout groupe nominal :

> Rien ne distingue les déterminants, les adjectifs et les noms quand on les considère comme des signes. Unités de la langue enregistrées dans le dictionnaire, tous sont également abstraits et potentiels, et l'énonciateur est susceptible de les employer, de les actualiser dans le discours, chaque fois qu'il souhaite montrer, attacher à une personne, quantifier, dénombrer, ou encore dénommer des qualités. En tant que signes, ils sont égaux et ils ne se distinguent pas non plus de ces autres signes que sont les conjonctions, les adverbes ou les verbes. Tout change quand on se demande dans quelle intention un énonciateur les emploie. On observe alors qu'ils fonctionnent ensemble : ils se lient en un syntagme nominal construisant une unité de référence, à laquelle ils contribuent de façon différenciée.

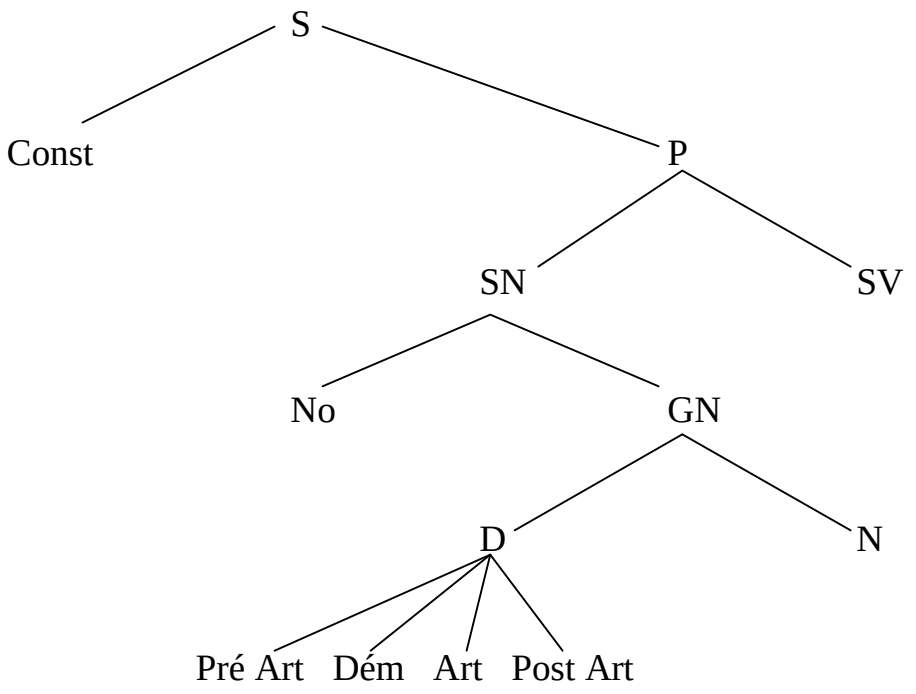
Après cette brève description syntaxique superficielle, il convient de nous intéresser à la détermination du nom.

IV. C. Les déterminants en syntaxe.

A l'intérieur du groupe ordonné D + N, le déterminant constitue à lui-seul un groupe syntaxique. Pour reprendre la terminologie utilisée par Dubois-Charlier, Vautherin (2000), le groupe D est composé de la tête (le déterminant central lui-même), et de ses satellites qui sont les « prédéterminants » et « postdéterminants », l'ordre étant **déterminant + déterminé**. Les deux linguistes proposent divers types de quantifieurs en anglais comme *all the girls* et *both the girls* (Dubois-Charlier, Vautherin [2000 : 40]) en tant que prédéterminants et les cardinaux (*the three girls*), les ordinaux (*the third girl*) et autres quantifieurs tels que *many*, *few*, etc. pour postdéterminants. Dubois-Charlier, Vautherin (*op. cit.*) proposent la règle de réécriture du déterminant (D) suivante :

D → (Pré Art) + (Dém) + Art + (Post Art)

Cette formule illustre-t-elle tous les schémas du syntagme nominal anglais si souple dans sa formation ? Nous nous demandons si cette règle pourrait s'appliquer à un exemple comme *this friend of mine*. Cette formule – que nous remettons en question – signifie que la règle de réécriture de D comporte plusieurs constituants : l'un, Art, est obligatoire, les autres sont facultatifs. Les auteurs de *Eléments de linguistique française : syntaxe* (Duboit, Duboit-Charlier, 1970), rappellent que « dans la règle de réécriture les symboles sont ordonnés », signifiant que « dans la structure profonde tout préarticle est écrit avant le démonstratif ou avant l'article et que tout autre ordre est agrammatical. » La grammaire relève-t-elle de la structure profonde ?
Nous aurions la représentation structurelle suivante :



Nous tenons à préciser, pour clore ce paragraphe succinct à propos de la syntaxe, qu'une formule comme celle-ci est très ancienne et dépassée depuis longtemps par le modèle chomskyen.

A ce stade de notre étude, nous allons nous intéresser à la détermination nominale et, plus précisément, aux opérations sous-jacentes justifiant tel ou tel déterminant.

V. La détermination nominale.

> […] la théorie du langage recherche une connaissance immanente de la langue en tant que structure spécifique qui ne se fonde que sur elle-même.
> Hjelmslev (1971 : 31)

Avant d'approfondir l'étude de la détermination nominale, il convient d'en donner une définition générale selon différentes théories, dont celle des opérations énonciatives, puis d'appliquer plus précisément cette dernière aux articles.

V. A. Définition

D'après le *Robert 1 de la langue française* (1977), déterminer revient à « marquer les limites de… », « délimiter », « marquer » ou « spécifier », le verbe est emprunté au latin *determinare* qui signifie « marquer des limites, borner ». Pour les auteurs de *Grammaire et textes anglais. Guide pour l'analyse linguistique* (1987), « Déterminer un nom, c'est en **construire l'existence par rapport à un repère**, cette construction revenant en fait à une opération de quantification/qualification sur la **notion**. » Le *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (1974), propose la définition suivante de *determiner*: "*word that determines or limits the noun that follows*."

Selon Alamichel (1999), les déterminants du nom permettent à l'énonciateur « d'apporter des limites, des bornes au concept exprimé par

le nom, d'individualiser ce nom qui suit ». Ils sont les **spécifieurs** du nom. Pour Roggero (1985), « La *détermination* est une information donnée sur le groupe nominal, elle renseigne l'interlocuteur sur le degré de *généralité* et le degré d'*identification* du groupe nominal considéré. » Groussier, Chantefort (1975) proposent :

> On dira qu'un substantif peut être affecté de différents degrés de détermination, à partir de la généralité absolue, ou renvoi pur et simple à la notion, jusqu'à l'autodéfinition du nom propre. Les divers degrés de détermination sont indiqués par un système de marqueurs comprenant :
>
> - les marqueurs de nombre […] ;
> - les déterminants du substantif.

Dans le domaine du nombre, Cotte (1997 : 71-72) développe :

> Un syntagme nominal a une unité référentielle et il désigne toujours une réalité unique. Au singulier l'unicité du référent est parfois dite par l'article indéfini, *a*(*an*). D'origine numérale celui-ci désigne dans les cas prototypiques, un <u>individu</u>, qui a en lui-même le principe de sa singularité quantitative (sa quantité est discrète, limitée) et, partant, d'une singularité qualitative que le nom identifie. Au pluriel l'unicité du référent est dite par le nom lui-même. Pour parler des objets devant moi je peux dire *a book*, *another book*, *a third book*, avec trois syntagmes au singulier. Si je dis (*three*) *books* je regroupe les trois syntagmes en un seul en raison de leur identité sémantique. Le nom *book*, qui dit cette identité, fonde l'ensemble unique référé par le syntagme. Si devant moi étaient *a book*, *a pen* and *a glass*, je pourrais dire (*three*) *things* et c'est *thing*, nom plus abstrait, qui dirait cette fois l'unicité du référent du syntagme. Parce que le nom construit cette unicité, le morphème du pluriel s'y attache (*books*). Il signifie que le référent est un ensemble unique <u>procédant du nom</u>, qui est la véritable tête du syntagme pour cette raison. Ainsi on peut opposer *a book*, où le principe d'unicité est extérieur au nom (*a*) et *books*, où ce dernier le constitue.

Les grammaires scolaires du français donnent les explications suivantes : « **Les déterminants** font entrer le nom dans la phrase. Ils sont toujours placés avant le nom commun dont ils marquent le genre et le nombre » (*Grammaire 6e* : 2000). Dans le domaine de la morphologie anglaise, les déterminants appartiennent aux classes fonctionnelles à faible extension.

Le nombre d'éléments de ces classes ne pouvant être augmenté, elles sont dites fermées. Mais aussi (*Grammaire 6e, op. cit.*) :

> - Pour être employé dans une phrase, le **nom commun** a presque toujours **besoin d'un déterminant**.
> - Le déterminant **précède le nom**. Il fournit sur lui des indications de genre, de nombre, parfois de possesseur.
> - Parmi les déterminants, les plus employés sont les **articles** (indéfinis, définis et partitifs) et les **déterminants démonstratifs et possessifs**.

Déterminer « c'est apporter des précisions : le déterminant fournit sur le nom qu'il précède des indications telles que le genre, le nombre, parfois le possesseur » (*Grammaire 6e, op. cit.*). Cotte ajoute (1997) que « De façon très générale, les déterminants concernent l'inscription du référent dans le monde. L'inscription est d'abord une actualisation : le référent est ou non ; […] » il conclut son paragraphe par : « Les déterminants peuvent se chevaucher ou se cumuler, mais tous parlent du rapport entre le référent, l' «existant » fictif ou réel, et le monde substrat susceptible de l'accueillir ».

En Sixième, on enseigne aux élèves que le déterminant permet de reconnaître le nom dans une phrase mais aussi de transformer en nom un mot d'une autre nature. Beaucoup d'ouvrages en français ou en anglais destinés aux apprenants n'expliquent pas la signification du verbe déterminer. Ils passent directement aux explications grammaticales. Par exemple, dans *Grammaire 6e* (2000), le paragraphe sur les déterminants se présente comme suit : les articles se décomposent en trois catégories,

> - L'article indéfini : *un, une, des*.
> Le groupe nominal introduit par un article indéfini évoque un être ou un objet qui n'est pas encore identifié.
> - L'article défini : *le, la, les* …
> L'article défini sert à introduire un nom ou un groupe nominal désignant :
> - une chose ou un être déjà identifié ;

- un être ou une chose que la suite de la phrase permet d'identifier ;
- une catégorie générale d'êtres ou de choses.

-L'article partitif : *du, de la, de l'*

L'article partitif introduit un groupe nominal qui désigne une partie ou une quantité de quelque chose qu'on ne peut pas compter. L'article partitif est toujours au singulier.

Les auteurs de *Grammaire 6e* (2000), proposent à propos de l'article indéfini le tableau récapitulatif suivant :

	Formes simples	Formes élidées*	Formes contractées
Masculin singulier	**le**	l'	**au** (à + le) **du** (de + le)
Féminin singulier	**la**	l'	-
Pluriel (masculin et féminin)	**les**		**aux** (à + les) **des** (de + les)

* devant une voyelle ou un h muet

Figure 18: L'article défini en français.

Grammaire 3e (2003), précise que les déterminants indéfinis « comportent souvent une indication de **quantité.** » Un ouvrage tel que *Open the window 2nde* (1998), n'inclut pas de rappels grammaticaux dans sa table des matières. Il faut feuilleter le livre pour trouver les cours et les exercices correspondants. Seuls les thèmes abordés sont mis en valeur. Le précis grammatical situé en fin de manuel offre une description rapide du groupe nominal, du groupe verbal et de la phrase.

En Première, *Broadways 1re L, ES, S* (2002) précise que les déterminants « sont nécessaires à l'emploi d'un nom en contexte. » Au lycée, les précis grammaticaux, situés en fin de manuel abordent systématiquement les catégories dénombrables et indénombrables, fait plus rare dans les toutes premières années du collège. *Wide Open 1re* (2002), offre à ses lecteurs des *green pages* (révisions grammaticales) très complètes. Les articles, démonstratifs, interrogatifs, possessifs et le génitif sont

regroupés sous l'appellation « déterminants grammaticaux ». Le tableau concernant les articles est très intéressant[64], parce que très complet :

4. LES ARTICLES Ø , A / AN, THE

article	catégorie du nom qu'il détermine	degré de détermination	valeur du nom	exemple
Ø	- dénombrable - indénombrable - nom propre	indétermination indétermination autodéfinition	- renvoi à la notion - notion brute - autodéfini	*I like Ø cakes.* *I also like Ø ice cream.* *Ø Queen Elisabeth II*
A / AN	- dénombrable (au singulier)	détermination minimale	- sélection des éléments d'un ensemble - introduction d'une notion dans un contexte (pour la 1ère fois)	*We have a nice house* *We also have an automobile*
THE	- dénombrable ou indénombrable - nom propre	détermination maximale détermination maximale	- reprise d'un élément particulier déjà identifié (dans le contexte ou la situation) - référence culturelle	*The house is in the country* *The Queen of England*

*Moving on 2de* (2001) explique aux apprenants que « La détermination permet à l'énonciateur de préciser la façon dont est utilisé le nom. » Le manuel est complété d'un glossaire bilingue anglais/français, inclus dans les pages *Navigator*, afin de fixer les acquis. Les termes, classés par ordre alphabétique vont de *action verb* (verbe d'action) à *tense* (temps) en passant par *determiner* (déterminant) et *noun phrase* (groupe nominal).

Larreya, Rivière (2003) répondent à la question : « *à quoi servent les déterminants* ? » par deux réponses :

- [à] indiquer la quantité, c'est-à-dire opérer une délimitation à l'intérieur de l'ensemble ou de toute la masse des êtres, objets, matières, idées, actions, etc. que représente le nom […] ;
- [à] indiquer comment ces êtres, objets, idées, etc. se situent par rapport à l'énonciateur et à son interlocuteur (c'est-à-dire comment ils se définissent) : s'agit-il d'objets, etc. particuliers ou bien parle-t-on en général ? Sont-ils ou non déjà (supposés) connus ?

[64] Il est à remarquer que *Wide Open 2de* (2001) offre le même précis grammatical que *Wide Open 1re*.

Pour Lhérété, Ploton (1990), « Les déterminants servent de cadre à l'image évoquée par la réalité décrite par le nom : ils déterminent un ensemble ou en sélectionnent un élément ». D'après Wilmet (1986), un déterminant est un « Accompagnateur du substantif qui le circonscrit dans son extensité et/ou dans son extension ». Dans l'index terminologique de *La détermination nominale* (*op. cit.*), le linguiste propose comme définition du terme « extension » :

> Ensemble des êtres ou des objets auxquels un substantif, un adjectif ou un syntagme nominal sont applicables en énoncé.
> Equivalents : *étendue* (Port-Royal), *latitude d'étendue* (Beauzée), *ensemble partagé* (Hawkins), *référentiel* (Bonnard).
> Les substantifs ont une extension directe ou *immédiate*, les adjectifs une extension indirecte ou *médiate* (par le truchement d'un substantif).
> Equivalence : *incidence* (Guillaume).

Suivant les théories des opérations énonciatives (TOE), un déterminant est (Groussier, Rivière 1996) :

> [le premier élément] d'un syntagme nominal constituant, en combinaison avec le marqueur de nombre, le marqueur du **degré de détermination énonciative** (nous soulignons) de la notion à laquelle renvoie le nom. »

Selon Groussier *et al*. (1975), un marqueur est l'

> Elément d'un mot (désinence, affixe, accentuation) ou d'un **énoncé**, ou d'une partie d'énoncé (mot, groupe de mots, ordre des mots, accentuation, intonation) indiquant la valeur de ce mot ou de cet énoncé par rapport à une ou plusieurs catégories grammaticales.

Si nous prenons un exemple dans le cadre de la détermination nominale, la phrase :

Two lazy cats were sleeping on the sofa; la désinence *–s* de *cats* indique que :

- cats est un pluriel (référence à la catégorie du nombre) ;
- *cats* étant un pluriel, il est par le phénomène **de l'accord**, déterminé par *two* et C_0 de *were sleeping*[65];
- l'indication de ces relations syntaxiques de surface renvoie à une **opération d'extraction** effectuée sur la classe /cat/ ainsi qu'au choix de l'élément *cat* comme point de départ dans la **relation de prédication** entre *cat* et *sofa*. Cette relation est indiquée en surface par le verbe *sleep*[66].

D'après cette définition, il faut comprendre que le déterminant ne constitue qu'une partie des marques de détermination avec le marqueur de nombre dans le cadre de l'opération de détermination[67]. Le degré de détermination est : « le degré de généralité/spécificité référentielle entre d'une part la singularité absolue et d'autre part la singularité absolue de l'occurrence individuelle irréductible à toute autre » (Groussier, Rivière [1996 : 58]). Avec la présence de l'article, la notion n'est plus autonome. Elle dépend de l'énonciateur qui émet un commentaire métalinguistique à son sujet. Pour Culioli (1999), « toute opération de détermination [au sens large] porte sur la construction d'un "quelque chose", situé dans l'espace-temps pour un énonciateur. » Le choix de toute détermination se situe au niveau énonciatif.

Suivant la théorie des opérations énonciatives, le déterminant est **la trace** d'une **opération de repérage**[68] sur le domaine notionnel, c'est-

---

[65] Le complément de rang zéro ou C_0 (le « sujet » grammatical) est indispensable dans toute phrase. Le terme est une dénomination syntaxique, il est à gauche du verbe. « Au niveau prédicatif, le C_0 renvoie au premier argument. Celui-ci a généralement aussi la fonction de thème excepté dans les énoncés de prédication d'existence […] » M.- L. Groussier, Cl. Rivière, *Les mots de la linguistique*, (Gap : Ophrys, 1996), p. 29.

[66] Exemple analysé selon la méthode détaillée de M.- L. Groussier *et al*., *Grammaire anglaise thèmes construits*, (Paris : Hachette Université, 1975), p. 225.

[67] Culioli précise : « on considérera que la détermination est un *ensemble d'opérations élémentaires.* » A. Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation, tome 2*, (Gap : Ophrys, 1999), p. 38.

[68] Définition : « […] on se repère par rapport à un point donné qui sera soit la situation dans laquelle se trouve celui qui parle, soit une autre situation définie dans l'énoncé. **Le repérage, c'est la marque du point de vue de l'énonciateur qui prend en charge l'énoncé**. » J. Bouscaren, *Linguistique anglaise. Initiation à une grammaire de l'énonciation*, (Gap : Ophrys, 1991), p. 6.

à-dire une opération de quantification/qualification sur la notion. Selon Chuquet (1986),

> Tout énoncé suppose la construction d'un système de repérage par rapport à une situation d'énonciation qui définit elle-même un espace, un temps d'énonciation, au moins un énonciateur-origine et un coénonciateur : ce système de repérage va pouvoir orienter, déterminer, donner à l'énoncé ses valeurs référentielles. […] Le terme « repérage » implique une relation entre un terme x, repère organisateur de la relation et un terme y repéré par rapport à x qui ainsi le définit, le détermine.

Repérer consiste à éliminer de l'indétermination et à actualiser avec un **contenu sémantique minimal** (Flaux *et al.* [1997 : 10]) :

> Les articles, considérés comme « actualisateurs », sont des instruments permettant de constituer des objets de pensée. Or chaque article détermine une manière particulière de passer du concept à l'objet, et comme l'objet ne préexiste pas à sa visée, il y a autant d'objets généraux différents qu'il y a de moyens linguistiques différents pour les élaborer.

V. B. Les degrés de détermination nominale : notion de hiérarchie.

Le fait que l'on puisse supprimer un élément d'un syntagme nominal prouve qu'il est hiérarchisé : certains membres de ce syntagme sont obligatoires (le noyau), d'autres facultatifs ou contingents. Dans *The lazy cat is sleeping on the sofa*, on peut enlever *lazy* sans que l'ensemble ne cesse d'être grammatical. Mais supprimer *the* poserait un problème.

La détermination est liée à des opérations particulières dont on peut rendre compte dans le cadre d'une théorie des opérations énonciatives, elle apparaît comme qualitative (soit QLT) ou quantitative (soit QNT[69]).

Le repérage est un concept fondamental en TOE, car l'opérateur E est à la base de la construction de la référence (voir glossaire linguistique). La notion auquel renvoie le nom ainsi repéré se voit attribuée différents degrés de spécificité qualitative et quantitative, sachant que la détermination qualitative est primaire car elle constitue le degré le plus bas de détermination (renvoi à la notion pure).

[69] QNT marque la construction d'une occurrence, ce qui induit des discontinuités, par exemple.

Parfois l'une des deux valeurs (QLT ou QNT) se neutralise au profit de l'autre. Il peut aussi y avoir équipondération. L'étude de la nature de l'opération mise en œuvre permettra d'évaluer la valeur de QLT par rapport à QNT. Selon Deschamps (1997),

> Dans la théorie des opérations énonciatives, le passage de la notion abstraite, non fragmentée (représentation purement qualitative) aux diverses constructions attestées met en jeu des opérations successives et ordonnées, permettant de passer du compact strict (notion pure et simple) à la construction d'occurrences différenciées.

Ce processus s'organise selon des degrés : le plus « bas » ou primitif étant le renvoi pur et simple à la notion, le plus « haut » ou sophistiqué étant représenté en anglais par *the* + N (*le* + N en français) renvoyant à l'occurrence spécifique unique[70]. Plus un domaine notionnel sera complété et limité, plus son degré de détermination sera élevé. Ces degrés peuvent apparaître de façon évidente :

1) *We had a fire. We had to look into the fire.* (*Paddy Clarke ha ha ha*, p. 127).

Une première occurrence (entité envisagée de façon abstraite et qualitative)[71] de *fire* est posée avant d'être reprise. Cette étape est symbolisée par l'article *a* (extraction : référence particularisée), puis par *the* (fléchage anaphorique direct : singularisation de la référence à l'exclusion de tout autre). La détermination qualitative (QLT) prime sur la détermination quantitative (QNT) car elle représente une opération de choix de la part de l'énonciateur.

---

[70] **Tout marqueur de fléchage implique une propriété différentielle.**

[71] Pour Culioli, « Il s'agit ici d'occurrences abstraites, c'est-à-dire représentables et possibles. Représentables signifie que les occurrences ont un statut théorique ; possibles marque que le processus dont il est question ici est analogue à la construction des nombres en mathématiques ». Culioli in J. Chuquet, *To et l'infinitif anglais*, Cahiers de recherche en linguistique anglaise numéro spécial, (Gap : Ophrys, 1986), note de bas de page n° 193.

L'opération de détermination intervient à tous les niveaux selon une certaine hiérarchie. La propriété primitive /animé/ constitue une détermination supérieure de la notion (N) à celle qu'apporte la propriété /inanimé/ parce que la propriété /animé/ implique la propriété /discontinu/, alors qu'/inanimé/ est compatible avec /continu/ et /discontinu/. On peut résumer ces exemples dans un tableau tel que :

Propriétés primitives de N	/discontinu/	/continu/
/animé/	+	-
/inanimé/	+	+

Figure 19 : Hiérarchie des propriétés primitives de N.

On constate aussi que les éléments ayant la propriété /animé humain/ sont plus déterminés que ceux ayant la propriété /animé non-humain/. Ces derniers sont, à leur tour, plus déterminés que ceux ayant la propriété /inanimé/. Il y a donc une **hiérarchie** précise, respectée dans tout énoncé produit.

L'enchaînement des opérations de détermination de N selon un **ordre croissant** ou « *an orderly chain* » est un exemple de « construction de formes stabilisées » au moyen d'une « cascade de sites » (Culioli [2000 : p. 183])[72].

Guillemin-Flescher (1993 : 427), affirme que la détermination dans son acceptation la plus restreinte, permet de repérer :

> 1) un ou plusieurs éléments d'une classe d'éléments :
> - « Les tulipes sont des fleurs. » (classe : toutes les unités ayant la propriété /tulipe/) ;

[72] D'après le linguiste (2000 : 119), « […] tout terme entrant dans la relation doit être nécessairement *situé*, c'est-à-dire être stabilisé dans un schéma par rapport à un autre terme. Etre situé, trouver une stabilité, signifie avoir une assiette, ou, dans un style plus moderne, avoir un *site* ».

- « En ce moment il plante des tulipes. » (notion quantifiabilisée : des éléments quelconques de la classe ayant la propriété /tulipe/) ;
- « J'ai mis quelques tulipes dans le vase. » (extraction et contextualisation : des éléments extraits de la classe et repérés dans un contexte ;
- « Je lui ai donné des tulipes. Il les a mises dans un vase. » (fléchage : on établit une relation anaphorique entre l'élément extrait et une nouvelle mention de ce terme) ;

2) une quantité d'un domaine notionnel :

- « Le beurre est une matière grasse. » (notion pure) ;
- « Vous voulez du beurre ou de la confiture ? » (notion quantifiabilisée) ;
- « J'ai mis une cuillerée de beurre dans la soupe. » (extraction) ;
- « J'ai pris le beurre que tu viens d'acheter. » (fléchage).

Ces opérations utilisent des marqueurs pas nécessairement identiques d'une langue à l'autre et qui ne se situent pas toujours au même niveau de détermination. En français, par exemple, on dira : *il est médecin* (renvoi à la notion pure, donc au qualitatif QLT), alors qu'un anglais traduira l'expression par : *he is a doctor* (extraction, donc QNT). Le nouveau manuel de Sixième, *Join the Team* (2006), propose une explication du phénomène avec : « Tu l'utiliseras aussi [le déterminant *a*] pour désigner un élément d'un ensemble, et donc pour dire la profession de quelqu'un. » En français, l'emploi de « l'article zéro » (notion contestée au chapitre précédent mais que nous utiliserons malgré tout pour des raisons de commodité) sera justifié par le fait que *médecin* renvoyant à un autre nom déjà actualisé, il ne sera pas nécessaire de l'actualiser à nouveau, sous peine de redondance de processus. L'article est donc un **actualisateur du substantif** au même titre que l'indicatif en français par exemple, dans le sens où il actualise le procès[73]. Selon Schott-Bourget (2003), « L'article défini est plus actualisateur que l'article indéfini : qu'il rappelle (valeur **anaphorique**) ou qu'il annonce

[73] Selon Schott-Bourget, « Le substantif et le verbe, les deux catégories grammaticales essentielles en tant qu'elles réfèrent respectivement à l'espace et au temps, sont les seules catégories à être susceptibles d'actualisation ou de virtualisation, par le jeu des articles et des modes. » V. Schott-Bourget, *Approches de la linguistique*, coll. 128, (1994, Paris : Nathan Université, 2003), p. 46.

(valeur **cataphorique**), il présuppose l'existence de cette notion. » Comme nous l'étudierons plus loin (paragraphe VII), Adamczewski analyse le processus en expliquant que l'article indéfini est rhématique ou de phase 1 (il annonce), alors que l'article défini est thématique ou de phase 2 (il reprend).

L'émergence de l'article dit indéfini *a* (trace d'extraction) en anglais pose problème pour les plus jeunes apprenants. Ils calquent la traduction de la langue d'arrivée sur la langue de départ (leur langue maternelle), et il n'est pas rare de retrouver cette erreur chez les élèves les plus âgés du cursus scolaire.

Les ouvrages mis à disposition des apprenants réservent au groupe nominal une part relativement restreinte. Dans *Round the Corner 6e* (2006), seuls trois paragraphes destinés aux articles figurent dans le précis grammatical en fin de manuel et constituent – avec le tableau des pronoms personnels sujets – la somme des savoirs à acquérir dans le « palier 1 » (voir à la fin de notre chapitre trois). Le reste du document ne concerne que la conjugaison des verbes et des opérateurs modaux *can* et *must*. *Ready Steady Go 6e* (2006) étend son étude aux composés de *some*, *any* et *no* sans préciser aux élèves que ces marqueurs font partie de l'étude du GN. D'autres livres très complets, comme *New Spring 6e* (2006), *Step in 6e* (2006), et surtout *Sunny Side 6e* (2006), ont des encadrés grammaticaux complets et détaillés. Les élèves peuvent situer leurs recherches en fonction de leurs besoins linguistiques. Une certaine notion de progression grammaticale est même déjà introduite dans les exposés. Les exemples fournis sont ordonnés en fonction des opérations relevées en surface, c'est-à-dire le renvoi à N, l'extraction ou prélèvement et le fléchage.

Les trois opérations de déterminations du nom sont, comme nous l'avons étudié plus haut, ordonnées selon une **hiérarchie**. En anglais au singulier par exemple, on part de l'article zéro + N ou Ø + N (renvoi à la notion pure), à *a* + N (extraction), pour aboutir à *the* + N (fléchage). Ces trois étapes représentent le passage du qualitatif strict (Ø + N), à l'extraction d'un élément de la classe (*a* + N), vers le fléchage (*the* + N). N est d'abord cité, puis nommé, et enfin identifié. Cette hiérarchie peut être représentée au singulier selon le schéma suivant :

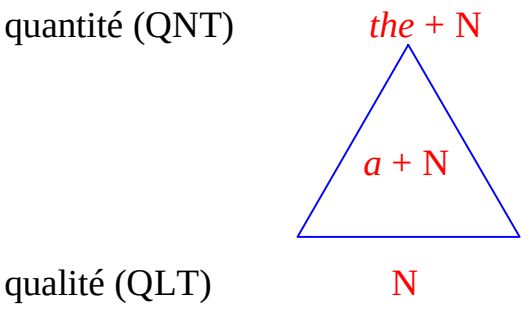


Figure 20 : Détermination nominale : notion de hiérarchie.

A la base de notre dessin se trouve le renvoi à la notion lexicale pure qui se passe de déterminant, mais que les manuels scolaires appellent «article zéro» et représentent de façon pratique par Ø. L'absence de déterminant, à ce stade, est significative. Elle est la trace d'un choix notionnel, c'est-à-dire de l'expression du qualitatif pur. Le phénomène d'extraction est le degré de qualification et de quantification minimale de N. D'après Guillemin-Flescher (1993),

> - Les éléments ayant la propriété animé humain sont plus déterminés que les éléments ayant la propriété animé non humain ;
> - les éléments ayant la propriété animé non humain sont plus déterminés que les éléments ayant la propriété inanimé ;
> - les éléments dénombrables sont plus déterminés que les éléments indénombrables ;

- les éléments désignés par les pronoms de 1re et 2ème personne sont plus déterminés qu'un élément désigné par la 3ème personne[74] ;
- un élément qui régit un procès (et qui se trouve par conséquent en C_0) est plus déterminé qu'un élément régi par le procès (en position C_1).

Les opérations sont donc ordonnées puisque relevant de processus logiques. On peut très bien passer de Ø N à *the* N sans passer par *a* N, la « hiérarchie » s'en trouvera quand même respectée :

2) *Seàn Whelan wore Ø glasses. They were in a black case that he put at the top of the desk above the hollow for pens and pencils. Whenever Henno went near the blackboard Seàn Whelan would pick up the case and when Henno wrote on the board he took the glasses out and put them on.* (*Paddy Clarke ha ha ha*, p. 183).

En 2, nous ne fonctionnons que dans le qualitatif[75] (QLT), les termes ayant été « présentés » et définis dans le contexte-avant.

Il est possible aussi de revenir au qualitatif, sans passer par le fléchage ou reprise anaphorique, pour rester dans le domaine notionnel sans se prononcer pour une occurrence-type[76] ou le haut degré, comme dans la citation suivante :

3) *A cot, a stool and a small desk to support book or candle were all the furnishings, and wide-open door and small, unshuttered window let in light and air* (*An excellent Mystery*, p. 143).

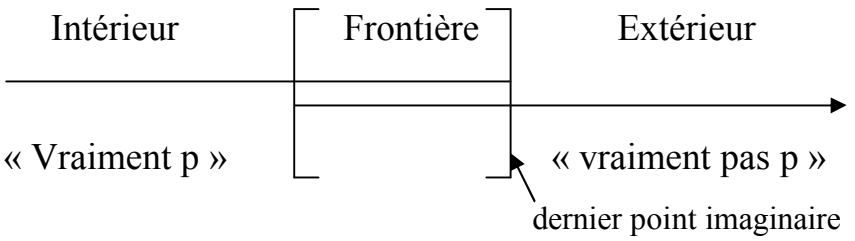
---

[74] Selon l'auteur de la citation, « *je* et *tu* sont définis par rapport à une situation d'énonciation ou de locution » alors que « *il* est en dehors de cette relation ». J. Guillemin-Flescher, *Syntaxe comparée du français et de l'anglais. Problèmes de traduction*, (Gap : Ophrys, 1993), p. 428.

[75] Nous rappelons que **QLT** entre en jeu chaque fois que l'on effectue **une opération d'identification/différenciation portant sur un « quelque chose** » (pour une explication de ce « quelque chose » voir Culioli *infra*.

[76] D'après Culioli, « Le type, c'est une façon de fixer une fois pour toutes. » A. Culioli, Cl. Normand, *Onze rencontres sur le langage et les langues*, (Gap : Ophrys, 2005), p. 104.

Door et *window* sont considérés en tant qu'/indénombrables/, comme aspirés dans leur fonctionnement à droite par *light* et *air*. Ils participent à l'ambiance du lieu et sont assimilés au domaine notionnel du <bien-être> ressenti ou plutôt <ambiance> décrite. Les deux notions sont utilisées pour leurs propriétés, comme des matières génériquement opposées à une autre (soit p' du domaine notionnel p-p'). Cette altérité ainsi posée, N est simplement quantifiée. On est passé de p à « p Situé »[77] dans son domaine constitué, c'est-à-dire, d'un état de chose où p n'est pas le cas à un état de chose où p sera le cas. Chuquet (1986) le confirme, « prendre le fermé de l'ouvert p est une première étape dans la détermination de l'objet linguistique ». Pour le linguiste, « cette fermeture [est] une opération mentale nécessaire à tout énonciateur pour pouvoir construire ses valeurs référentielles ». Il illustre sa démonstration par le schéma suivant, inspiré du séminaire de DEA dirigé par Culioli[78] en 1983-84 :



Dans la théorie des opérations énonciatives, l'Intérieur du domaine est symbolisé par = (soit l'identification), la Frontière construite par ≠ (soit la différence), L'Extérieur du domaine par ω (soit la rupture), **c'est donc un système trivalent** (=, ≠, ω). D'après De Montjou (in Gournay, Merle

[77] Expressions de Culioli.

[78] Deschamps décrit le domaine notionnel comme : « un intérieur I (ce qui possède vraiment les propriétés), un extérieur E (ce qui est totalement autre), une frontière F (ce qui ne possède pas vraiment les propriétés), un centre attracteur I (représentant le type ou le haut degré) et une position décrochée IE à partir de laquelle on peut concevoir l'ensemble du domaine sans entrer dedans. Deschamps « Les modaux de l'anglais » in A. Deschamps, J. Guillemin-Flescher, *Les opérations de détermination : quantification/qualification*, (Gap : Ophrys, 1999), p. 270.
L'article de Forbes « The notional domain of colour » in Cl. Rivière, M. -L. Groussier, dirigé par, *La notion*, (Gap : Ophrys, 1997), pp. 282-289, sera particulièrement éclairant pour illustrer le concept de domaine notionnel.

[2004 : 198]) « Le domaine notionnel est ce qui structure l'idée que l'énonciateur veut transmettre, que cette idée se présente sous la forme d'un mot ou d'une proposition. » Le linguiste cite ensuite la définition du domaine notionnel selon Culioli (*ibid.*) :

> 1) Tout domaine est muni d'une classe d'occurrences, qui rend quantifiable la notion (*telle ou telle occurrence de* / ( ) *être chat/* ; 2) d'un point de vue qualitatif, tout domaine se compose d'un *intérieur*, avec un centre organisateur, d'une *frontière*, d'un *extérieur* : l'intérieur nous donne des occurrences *à la fois* individuables et identifiables les unes aux autres, parce que toutes possèdent une même propriété : *tel ou tel livre, tel ou tel chat*. Le centre organisateur apparaît clairement dans l'opération d'auto-identification ou dans le typage : *un chat est un chat, un chat est toujours un chat* ; *un vrai livre* (pas une brochure), *un livre livre* (c'est-à-dire un livre qui est vraiment un livre). L'extérieur nous fournit, selon les cas, le vide, l'absence l'impossible, l'altérité foncière.
> […] La frontière comprend les valeurs qui n'appartiennent ni à l'intérieur ni à l'extérieur […].

Le fléchage est la trace de l'opération de quantification la plus aboutie sur N en anglais.

En français les trois « étapes » déterminatives sont sensiblement les mêmes avec Ø N pour le renvoi à N, par exemple : *il est enseignant* ; un /une /des N pour l'extraction : *c'est un de mes camarades de classe* ; le /la /les pour le fléchage : *le livre dont tu m'as parlé est intéressant* (avec reprise à droite ou cataphore). Un exemple en français sera éclairant :

4) *Il forgeait <u>des</u> rivets à six pans. Il posait les bouts dans une cloutière, écrasait le fer qui formait la tête, aplatissait les six pans, jetait <u>les</u> rivets terminés, rouges encore, dont la tache vive s'éteignait sur le sol noir ;* […]. (*L'assommoir*, p. 187).

Ou encore :

5) *Mme Boche était Ø concierge de la maison dont le restaurant du Veau à deux têtes occupait le rez-de-chaussée. […] La concierge raconta qu'elle allait à deux pas, rue Charbonnière, pour trouver au lit un employé, dont son mari ne pouvait tirer le raccommodage d'une redingote.* (*L'assommoir*, p. 13).

La difficulté pour les apprenants francophones est de concevoir cette absence d'article comme significative, c'est-à-dire avec un sens et un renvoi à une traduction. Dans l'ensemble, les jeunes débutants en anglais considèrent l'absence d'article comme un défaut, un manque, une exception (il y en a tant en français !). Ils comprennent l'expression *by Ø plane* parce qu'elle ressemble, dans son fonctionnement et sa composition, à *en Ø avion*, mais, en situation de restitution personnelle, ils passeront par la L1. Ils essaieront de combler cette place laissée vide devant le substantif et utiliseront souvent *the* à défaut d'autre chose. Ils donneront comme explication : « il fallait bien mettre quelque chose, il y avait "un trou" ». Avant d'opter pour l'article *the* par défaut ils auront effectué les manipulations paradigmatiques suivantes :

- **par un avion* ;
- **par l'avion.*

L'article impropre *the* va toutefois l'emporter « parce que dans certains cas on peut dire *l'avion* si on change un peu la phrase » [nous citons]. A ce stade les élèves font référence à l'opération de fléchage déictique utilisée dans des exemples du genre : *c'est l'avion* (+ geste de monstration) *qu'on va prendre pour aller en vacances* ! Il faudra encore de nombreuses manipulations pour leur faire assimiler la valeur qualitative et définitoire de Ø + N. Ils peuvent difficilement se défaire du principe qu'en L1 (ici le français) tous les substantifs sont déterminés par

un article malgré l'exemple étudié plus haut (voir annexe 9). Bailly le constate (1990),

> […] le marquage Ø (inapparent) d'une valeur grammaticale donnée suscite des difficultés dans l'acquisition, le sujet parlant **ayant besoin qu'à une entité de signification corresponde une marque bien concrète** [nous soulignons], « en relief » dans la chaîne du discours. Nécessité donc, dans l'acquisition des langues, d'un rapport forme-valeur non seulement stable et univoque, mais aussi manifeste.

Le rappel de l'ouvrage récent *Join the Team 6e* (2006) nous semble plus discutable quand les auteurs affirment, « Le pluriel de **a**(**n**) est l'article **Ø** ». Ce type de remarque ne fait que confirmer le fait que les apprenants vont prendre le symbole mathématique pour un vrai article. C'est introduire le domaine métalinguistique dans le discours. Il serait, peut-être, plus clair d'expliquer aux élèves que le pluriel de *a*(*n*) se caractérise par l'absence de détermination. Si l'on fait remarquer très tôt dans l'enseignement de L2 qu'à *art*. N en L1 ne correspond pas obligatoirement *art*. N en L2 on peut avec le temps éviter ou minimiser les risques d'interférence et de calque.

Traiter du renvoi à la notion pure, surtout dans les cas de non-parallélisme français-anglais est délicat : *par le métro*/*by Ø tube* (Bailly 1990) qui finira en **by the tube* par interférence L1-L2. Le fléchage situationnel large du français s'oppose en fonction au renvoi à la notion pure et l'absence de repérage particulier de l'anglais. Certains élèves ne saisiront jamais la nuance de toute leur scolarité, n'étant pas capables de fonctionner complètement et directement en L2. Ils feront des fautes de calque, par exemple, lors des versions proposées au baccalauréat littéraire ou des phrases à traduire des épreuves scientifiques.

Il convient de revenir en détail sur les différents degrés de détermination de N.

V. C. Les opérations de détermination de N.

Les propriétés primitives des notions conditionnent le fonctionnement des noms auxquels elles donnent naissance. Un nom est porteur de certaines informations avant sa mise en relation avec les autres éléments du syntagme ou de la phrase. Bassac (2004) explique que dans le domaine de l'anglais :

> Ces informations sont des informations concernant les catégories de **nombre** et de **genre** : tout nom présent dans une phrase est interprété comme singulier ou comme pluriel selon sa **référence** et il est **intrinsèquement** masculin, féminin ou neutre. Les valeurs prises par ces catégories se manifestent par la sélection des substituts anaphoriques qu'elles imposent : *they* (substitut de pluriel) vs *he/she/it* (substitut de singulier) pour la catégorie du nombre et *he* (masculin) vs *she* (féminin), vs *it* (neutre) pour la catégorie du genre. Le morphème de nombre se manifeste par divers processus agissant sur le thème[79] nominal.

Il nous faut analyser ce sujet avec précision.

V. C. 1. Les catégories de N.

Cotte (1997) donne une longue définition du nom :

> Le nom est différent [du déterminant]. Peu sensible aux rapports du référent avec le monde, il le considère en soi, intérieurement, du point de vue qualitatif. Il n'est pas d'existant sans quantité et souvent on mentionne ensemble qualité et quantité, mais une différence subsiste : la quantité du référent est la quantité d'espace qu'il occupe et cette catégorie relève bien de l'inscription dans le monde ; la qualité est seulement intérieure et indépendante de l'espace. Cette visée intérieure, cependant, n'est pas un enfermement. La qualité dite par le nom relie le référent à tous ceux qu'elle identifie aussi, si le nom est commun, ou à une première connaissance de celui-là s'il est « propre ». Ce lien est à nouveau un rapport, avec la connaissance encyclopédique de l'énonciateur et d'une communauté culturelle. Il fait de l'existant une <u>occurrence</u> d'un <u>type</u> abstrait.

---

[79] **Thème** : définition : « Le thème est une forme éventuellement susceptible de réduction, qui entre en construction avec un affixe flexionnel. » Ch. Bassac, *Principes de morphologie anglaise*, (Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2004), p. 158.

Le fonctionnement des noms[80] est lié à celui des verbes. Dans un énoncé de type générique, verbes et noms renvoient à du général de façon cohérente. Dans un énoncé spécifique, ils renvoient à des occurrences particulières. Pour analyser un nom, il faut considérer l'énoncé dans son ensemble. Pour analyser le fonctionnement d'un nom, on doit se demander (voir Bouscaren [1991 :7]) :

> 1) A quelle catégorie de fonctionnement appartient ce nom ?
> Les grammaires ne distinguent habituellement que deux fonctionnements : « *countable* et *uncountable* ». Nous verrons qu'il y a en fait trois types de fonctionnements différents :
> - le discontinu ou discret (*countable*) ;
> - le continu dense (ou *uncountable* quantifiable par un dénombreur) ;
> - le continu compact ou prédicat nominalisé (*uncountable* non quantifiable).
>
> 2) A quel type d'énoncé nous avons affaire : spécifique ou générique ?
> 3) A quelle opération correspond le déterminant utilisé ?

Les grammaires scolaires de Sixième fournissent les explications suivantes, dans la partie intitulée *Focus on grammar* (*Sunny Side 6e* 2006) :

> Il y a deux types de noms en anglais : les noms dénombrables et les indénombrables.
> Les dénombrables correspondent à ce que tu peux compter : *cat*, *child*, *chair*.
> Les indénombrables correspondent à ce qu'il est impossible de compter : *pollution*, *weather*, *tea*.
> Le pluriel de la plupart des noms est régulier, il se forme en ajoutant un *-s* à la forme singulier […].
> Quelques noms ont un pluriel irrégulier :
> Child → children au pluriel, man → men, woman → women.
> D'autres noms n'ont qu'une seule forme :

[80] Cotte précise : « L'adjectif est entre le déterminant et le nom. Il est syntaxiquement dans le syntagme nominal de l'anglais contemporain ; il l'est aussi sémantiquement. […] Dans la majorité des cas ils [les adjectifs] sont donc concernés par la qualité et proches des noms ; on a longtemps parlé de "noms adjectifs" et de "noms substantifs". » P. Cotte, *Grammaire linguistique*, (Paris : Didier-Erudition CNED, 1997), p. 67.

[82] Les deux linguistes précisent qu' « On ne peut pas se fier à la simple présence d'une finale en *-s*, [qu'] il faut vérifier la possibilité d'ajouter ou retrancher la marque du pluriel » P. Larreya, Cl. Rivière, *Grammaire explicative de l'anglais*, (1999, Paris : Pearson Education France/Longman, 2003), p. 148.

> *People*, qui a un sens pluriel
> *Sheep, fish*, qui ont soit un sens singulier, soit un sens pluriel.

Certains manuels scolaires développent le paragraphe réservé aux noms dénombrables et indénombrables avec une comparaison intéressante L1-L2. Les rédacteurs de *Enjoy English in 6e* (2006), proposent les définitions ci-dessous :

> On dit que des noms sont dénombrables quand on peut les mettre au pluriel comme *dog* et *guinea pig*. […]
> On dit que des noms sont indénombrables quand on ne peut pas les mettre au pluriel sans changer leur sens. […]
> En français, on peut dire « un cheveu » et « les cheveux », donc le mot « cheveu » est dénombrable. Une même chose peut donc être exprimée par un nom dénombrable dans une langue et un nom indénombrable dans une autre.

Dans *Grammaire 6e* (2000), les auteurs font un rappel de cours sur le nom et le groupe nominal du français avant de proposer des exercices d'application. En voici le contenu :

> - Le **nom** est un mot qui sert à nommer des êtres, des choses, des idées, des sentiments ou des actions.
> - On distingue deux catégories de noms : les **noms communs** et les **noms propres.**
> - Il existe deux **genres** en français : le masculin et le féminin. Pour la plupart des mots, on forme le féminin en ajoutant un -e au nom masculin.
> - Un **groupe nominal** est un ensemble de mots dont le noyau est un nom. On distingue le groupe nominal minimal du groupe nominal contenant des expansions. A l'intérieur du groupe nominal, chaque mot a **une fonction par rapport au nom-noyau**.
> - Le groupe nominal occupe **des fonctions variées au sein de la phrase**.

Dans le manuel *Moving on 2de* (2001), le cours sur le nom du précis grammatical est divisé en deux parties :

- les noms au singulier suivis d'un verbe au singulier ;
- les noms au pluriel suivis d'un verbe au pluriel.

Dans le premier point, les auteurs expliquent qu'

> Au singulier, un nom peut indiquer plusieurs choses :
> - Une quantité égale à un […]. Il est dénombrable (que l'on peut compter).
> - Un ensemble d'éléments ayant au moins une propriété en commun […]. Si l'on veut isoler l'un des éléments constitutifs de l'ensemble, il faudra le nommer à l'aide d'un autre groupe nominal […]. Il est indénombrable (que l'on ne peut compter).
> - Une idée, une abstraction […]. Il permet d'évoquer toutes les propriétés que possède le nom, telles qu'elles sont définies dans le dictionnaire. Il est aussi indénombrable mais renvoie à l'abstrait (que l'on ne peut compter).
> - Tout ce qui peut refléter la qualité exprimée par un adjectif, de façon abstraite […]. Il est indénombrable (que l'on ne peut compter).
> - L'identité unique d'une personne, d'un lieu, d'un objet […]. Il prend alors une majuscule et fonctionne en tant que nom propre.

Dans le paragraphe à propos des noms au pluriel suivis d'un verbe au pluriel, nous pouvons trouver les explications suivantes (*Moving on 2*^{de} 2001) :

> Ils indiquent :
> - Un certain nombre d'éléments partageant les propriétés exprimées par le nom […]. Seuls les noms dénombrables (que l'on peut compter) peuvent prendre la marque du pluriel.
> - Des éléments identifiés en tant que groupe. Ils ne partagent pas obligatoirement les mêmes caractéristiques […]. Ce sont des collectifs pluriels. On ne peut envisager l'unité.
> - Des groupes humains possédant la qualité exprimée par un adjectif […]. Ces noms sont des collectifs pluriels. On ne peut envisager l'unité.

Bassac (2004 : 184) propose la définition du nombre suivante :

> En anglais tout nom porte obligatoirement une indication de nombre : il est soit singulier, auquel cas il est non marqué, soit pluriel. Cette opposition singulier/pluriel n'est pas une mimésis de la réalité référentielle mais résulte d'une organisation en système parmi d'autres possibles.

Broadways 1re (2002), répond à la question : « qu'est-ce qu'un indénombrable ? » par la définition suivante : « C'est un mot qui désigne un objet ou une activité vu dans son ensemble, comme un tout qu'on ne peut pas compter et qui est toujours au singulier […]. » Plus loin, il est précisé que (*Broadways 1re L-ES-S, op. cit.*),

> Les indénombrables sont **incompatibles** avec :
> - l'article indéfini *A/AN* et *one* ;
> - Le pluriel (et donc avec *A FEW, FEW, MANY, SEVERAL, TWO, THREE*, etc.).

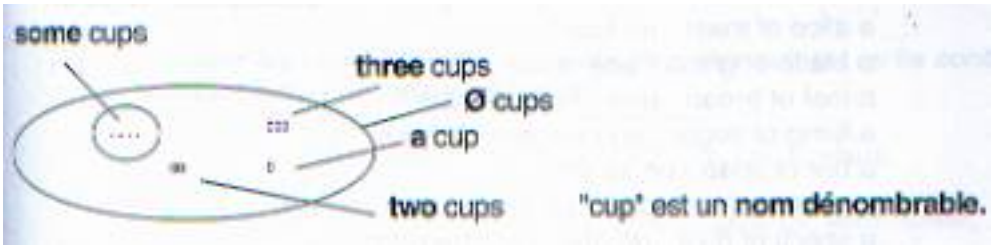
L'ouvrage insiste aussi sur le fait que certains mots peuvent être dénombrables ou indénombrables selon les contextes, ce que nous traduisons de façon plus personnelle par « N est malléable ». Enfin, la *Grammaire commentée de l'anglais* (1996) destinée à des apprenants de second cycle, donne la série de définitions succinctes :

> On appelle groupe nominal un groupe constitué au minimum d'un nom. […] Il peut s'agir d'un nom propre. […]
> Ce groupe peut également être constitué de déterminants, d'adjectifs et de compléments du nom.

Dans le domaine des noms communs, les auteurs précisent (*op. cit.*) :

> Certains réfèrent à des animés (humains ou animaux) […]. D'autres réfèrent à des inanimés (objets ou notions) […]. Ces noms communs sont soit dénombrables, soit indénombrables, mais certains changent de catégorie selon le contexte. Ces valeurs (dénombrable/indénombrable) conditionnent l'utilisation de déterminants.

Dutoit *et al.* (1996) illustrent leurs propos par « L'idée de réalité dénombrable ». Elle peut être illustrée à l'aide d'un schéma :



Il est à remarquer que dans cette grammaire, les explications concernant les articles sont découpées en valeur générique et valeur spécifique pour *a*/*an* (avant de passer aux emplois du déterminant), à la détermination contextuelle ou situationnelle pour *the* (situation large ou étroite). « L'article Ø » est étudié devant les dénombrables pluriels et devant les indénombrables. Les énoncés à valeur générique ont un paragraphe à part entière à la fin du chapitre.

Les classes de noms se définissent à l'aide de trois critères (Larreya, Rivière 2003) :

- une alternance singulier / pluriel[82] ;
- compatibilité ou incompatibilité avec certains déterminants (article *a* / *an*, numéral *two*, etc., démonstratifs *this* / *these* et *that* / *those*, quantificateur *much* ou *many*) ;
- accord du verbe (ainsi que la forme du pronom personnel en cas de reprise).

D'après Bassac (2004 : 187), les manifestations morphologiques du pluriel sont :

- des allomorphes[83] conditionnés phonologiquement, /iz/, /z/, /s/ ;
- des allomorphes non conditionnés phonologiquement, Ø, /Fn/, ainsi que les morphes[84] isolables des pluriels des mots empruntés (*curricula*, *media*, etc.). Il y a parfois dans ce cas une concurrence entre les deux formes de pluriel (voir la coexistence des deux formes de pluriel *fungi* et *funguses*, *automatons* et *automata*) ;

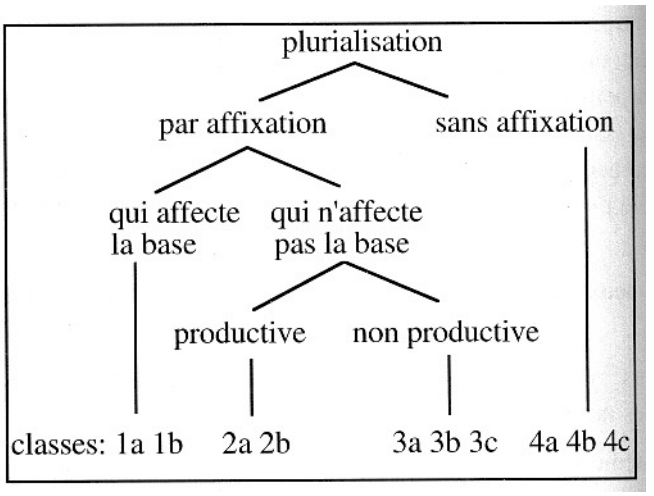
[83] **Allomorphe** : définition : « chacune des réalisations particulières d'un même morphème. » Ch. Bassac, *Principes de morphologie anglaise*, (Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2004), p. 337.

[84] **Morphe** : définition : « forme phonique sous laquelle s'actualise le morphème [unité minimale de signification, mise en évidence par une variation de sens corrélée à une variation de forme]. » Bassac, (*op. cit.*), pp. 341-342.

- un changement du noyau vocalique comme dans (*wo)man, foot, goose, mouse, tooth, louse*.

Le linguiste poursuit ses explications par (*op. cit*) :

La mise au pluriel d'un nom peut se manifester par un processus qui consiste en une affixation qui n'affecte pas la base et qui peut être productif (classes 2a et 2b ci-dessous) ou non productif (3a et 3b ci-dessous). Elle peut se manifester également par un affixe et un changement de la base (classe 1 ci-dessous) ou par un changement de la base seule (classe 4 ci-dessous). Les diverses manifestations du processus de pluralisation sont résumées dans le schéma ci-dessous :



Ci-dessous figure un représentant de chaque classe :

Classe 1a = {child}	Classe 1b = {brother}
Classe 2a = {plot, bed…}	Classe 2b = {arena, museum}
Classe 3a = {sheep…}	Classe 3b = {ox}
Classe 3c = {curriculum, …}	
Classe 4a = {man…}	Classe 4b = {tooth, …}
Classe 4c = {mouse, …}	

Figure 21 : Classes morphologiques des noms.

Les commentaires qui illustrent ce schéma sont les suivants (Bassac [2004 : 188]) :

1a et 1b : les éléments de ces classes se caractérisent par la présence d'un affixe[85] isolable par segmentation et un changement affectant la base[86] qui n'est pas explicable en synchronie. L'allomorphe de pluriel [voir note 162] présent ici n'est donc pas conditionné phonologiquement. Ces classes sont réduites chacune à un seul élément : *child* (1a) et *brother* (1b).

2a et 2b sont les classes des pluriels caractérisés par la présence d'un affixe isolable sans changement affectant la base. Les allomorphes du pluriel des éléments de cette classe sont conditionnés phonologiquement. L'extension des éléments de ces classes est la plus vaste de toutes les sous-classes.

3a, 3b, et 3c sont les classes des pluriels dans lesquels la présence d'un affixe est encore isolable, mais les allomorphes du morphème de pluriel ne sont plus conditionnés phonologiquement.

3a est constitué des éléments dont l'allomorphe de pluriel est l'allomorphe Ø. L'extension de cette classe est réduite : *sheep*, *deer*, *cod*, les noms de nationalité tels que *Chinese*, *Swiss*, *Vietnamese*, *Japenese*, etc.

3b est réduite à *oxen*.

3c est constituée des éléments empruntés dont la forme de pluriel est la forme de pluriel dans les langues d'emprunt. L'extension de cette classe est réduite et la mise au pluriel par réanalyse fait donc passer certains de ces mots dans la classe 2b. […].

4 est la classe des éléments dont le processus de mise au pluriel ne se manifeste pas par une affixation mais par un changement qui affecte la base. L'extension de cette classe est faible : elle est réduite à (*wo*)*man*, *goose*, *mouse*, *foot*, *tooth*, *louse*.

On peut distinguer trois catégories de substantifs (Cotte *et al*. [1993 : 73]) :

a. la catégorie du /discret/, appelé aussi /discontinu/ : on peut « individuer » les occurrences des classes choisies, c'est-à-dire les séparer. Elles représentent des unités discrètes. On peut les dénombrer,

[85] **Affixe** : définition : « morphe lié associé à une base dans le procédé de construction de mot appelé affixation. » Bassac, (*op. cit.*), p. 337.

[86] **Base** : définition : « élément sur lequel s'applique une affixation dérivationnelle ou flexionnelle ; peut être libre, liée, constituée d'un ou plusieurs morphèmes. » Bassac, (*op. cit.*), p. 338.

les compter[87]. Cette catégorie accepte un fonctionnement au singulier ou au pluriel[88].

b. la catégorie du /compact/ : on a affaire à de l'insécable au sens strict qui n'autorise aucune forme de découpage, qu'il s'agisse d'**individuation** (on ne peut pas distinguer d'occurrence en tant qu'unités discrètes) ou de **prélèvement**[89] (on ne peut pas renvoyer à une « portion de » au moyen d'un dénombreur du type, en anglais : *a piece of* ; en français : un morceau de). Cette catégorie se caractérise comme indénombrable ou non comptable, termes utilisés en grammaire scolaire[90]. Ce sont des prédicats nominalisés, c'est-à-dire des nominalisations (voir glossaire) de verbes ou d'adjectifs très courants en anglais tels que *happiness.* Ces termes n'ont qu'une **valeur qualitative** et ne se quantifient pas[91]. Ce sont en général des nominalisations :

- d'adjectifs (*happy → happiness*) ;
- de verbes (*know → knowledge*) ;
- et des mots assimilés (*fun → to have Ø fun*).

c. la catégorie du /dense/ : catégorie composite qui possède certaines des propriétés du /compact/. On a donc affaire à du non-individuable donc indénombrable, d'où la parenté avec le /compact/. Mais les substantifs en question réfèrent à des notions qui ont la propriété d'être sécables, et qui permettent d'effectuer un prélèvement ou une extraction à l'aide d'un dénombreur[92], ou « partitif[93] » comme, en anglais *bread* (pain) quantifiable avec *a loaf of*, ce qui permet de faire passer le mot d'une catégorie à une autre. En français le mot *pain* pourrait subir le

---

[87] Bassac précise : les noms corrélés à la sous-catégorie de dénombrables réfèrent « **cumulativement** : on entend par là que toute somme de parties du référent d'un nom sous-catégorisé comme indénombrable (de l'eau par exemple) est encore identifiable par ce nom (référence cumulative), ce qui n'est pas le cas avec les dénombrables : toute somme de parties d'une voiture (dénombrable) n'est pas une voiture. » Ch. Bassac, *Principes de morphologie anglaise*, (Pessac : Presses Universitaires d Bordeaux, 2004), p. 50.
Van De Velde précise : « Le propre d'une quantité continue étant [au contraire] l'homogénéité de n'importe laquelle de ses parties, qui peut toujours subir une division ultérieure sans que jamais on atteigne la limite d'une unité minimale hétérogène […] ». Van De Velde, « Articles, Généralités, Abstractions » in N. Flaux *et al.* , *Entre général et particulier : les déterminants*, Coll. « Etudes littéraires et linguistiques », (Arras : Artois Presses Université, 1997), p. 116.

[89] Pour Van De Velde, « Le propre d'une quantité discontinue étant que sa division s'arrête à des unités minimales non sécables parce qu'hétérogènes, au sens où leur division produirait des unités d'une autre nature, inversement l'addition de telles unités minimales les unes aux autres, étant une addition de touts achevés, produit un résultat nécessairement discontinu : quand on ajoute un chapeau à un chapeau, le résultat n'est pas un chapeau (plus grand), mais deux chapeaux […]. » Flaux, (*ibid.*).

[90] Doetjes précise que les noms non-comptables « ne doivent pas être considérés comme des singuliers, mais comme des noms qui ne sont pas marqués pour le nombre. » Doetjes, « La distribution des expressions quantificatrices et le statut des noms non-comptables », in G. Kleiber *et al*., sous la direction de, *Typologie des groupes nominaux*, (Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2001), p. 119.
Ces noms ont en commun avec les singuliers comptables qu'ils entraînent l'accord au singulier.

[91] Perret fait remarquer qu'il suffit de la simple présence d'une expansion du GN (adjectif, relative, complément adnominal) pour transformer un massif en nombrable. M. Perret, *L'énonciation en grammaire du texte*, coll. 128, (Paris : Nathan, 1994), p. 34.

[92] Autres exemples de dénombreurs (*partitive*) : *a pound of*, *a spoonful of*, *a lump of*, *a bunch of*, *a slice of*, *a piece of,* etc., opérateurs aussi appelés « classificateurs » car ils ont la propriété de faire « passer de la notion à la quantification. » H. Adamczewski, *Grammaire linguistique de l'anglais*, (Paris : Armand Colin, 1982), p. 220.

[93] Terme utilisé dans les précis grammaticaux des manuels scolaires de second cycle en France.

> même changement (passage de /dense/ au /discret/). C'est par **construction** que l'énonciateur peut passer d'une catégorie à l'autre.

Le /discret/ permet d'associer une classe d'occurrences à la notion envisagée, alors que cela n'est normalement pas possible avec le /compact/ et le /dense/[94]. Fuchs, Le Goffic (1992) soulignent que :

> - une unité fonctionne comme « discrète » s'il y a délimitation indissociablement quantitative et qualitative d'occurrences […] ;
> - une unité fonctionne comme « dense » s'il y a délimitation soit quantitative soit qualitative induite de l'extérieur […] ;
> - une unité fonctionne comme « compacte » lorsqu'il y a délimitation purement qualitative interne à la notion.

Nous pouvons récapituler ce dernier paragraphe par le tableau extrait de *Grammaire explicative de l'anglais* (voir Larreya, Rivière 2003) :

[94] Ce type de catégorisation en /compact/, /discret/ et /dense/ peut également s'appliquer au domaine verbal et aux types de procès décrits par les verbes.

12-A Récapitulation sur les classes de noms

1. Dénombrables
(ex : *student, book, idea*)

a **Nø *is*** Ø
three **N-*s are***
many

Attention aux invariables avec ou sans *–s* ►liste en 12.2.2.

2. Collectifs

a. Collectifs facultatifs (ex.: *family, government*)

a **Nø is** Ø *the* **Nø *are***
three **N-*s are***
many

(groupe unique) (plusieurs groupes) (membres du groupe)

b. Collectifs obligatoires (ex.: *peoples, police, clergy*)

Ø
three **Nø *are***
many
(groupe ou membres du groupe)

3. Indénombrables au pluriel
a. Indénombrables au pluriel stricts (ex. : *goods, savings, clothes*)

Ø
?many **N-*s are***
**three*

Selon les mots, variations individuelles dans l'emploi des déterminants.
b. Objets doubles (ex. : *trousers, scissors*)

Ø **N-*s are***

4. Indénombrables au singulier
(ex. : *luggage, news, milk, courage*)

Ø **Nø *is***
much

5. Noms propres (personnes et pays)
(ex. : *Margaret, Belgium*)

Ø **Nø *is***

Figure 22 : Récapitulation sur les classes de noms par Larreya et Rivière.

Les noms ont tendance à fonctionner dans une catégorie plutôt que dans une autre. Leur usage est souple, particulièrement en anglais. Ils sont soumis aux découpages et aux effets voulus par l'énonciateur.

En français, Perret (1994) précise que « Du point de vue des prédéterminants, les nombrables admettent tous les prédéterminants référents (ou désignateurs) et tous les quantifieurs » alors que,

> Les massifs n'apparaissent qu'au singulier et n'admettent que l'article défini (le, la) et, en guise d'indéfini, du et de la (traditionnellement appelés articles partitifs). Les numéraux singuliers ou pluriels sont exclus.

Les deux dernières catégories décrites plus haut posent le plus de problèmes aux apprenants, surtout quand en L1 les critères différentiels ne sont pas maîtrisés.

C'est l'énonciateur qui, par choix, décide de « jouer » avec les catégories étudiées ci-dessus pour donner un certain effet à ce qui est dit. Le nombre participe activement à la détermination des noms. Il intervient dans leur actualisation et dans leur quantification.

Si l'on cherche la référence du mot *dark* dans le dictionnaire on va trouver le symbole [U] avant la définition, ce qui signifie que le mot est *uncountable* ou non-comptable. Nous observerons la même situation pour *darkness*, ce qui n'empêche pas de trouver dans la littérature des exemples comme :

6) *From his hiding place Adam could see only a darkness in the dark* (*East of Eden*, p. 30).

Le mot *darkness* est traité comme du /continu/ avec une opération d'extraction par rapport aux situations possibles. Il est considéré comme un échantillon de la classe. *A* est un marqueur de fragmentation de N. En tant que quelconque, ce représentant met en évidence le qualitatif (QLT) tout en privilégiant le quantitatif (QNT). La propriété commune entre

/*darkness*/ et /*dark*/ suffit à rendre plausible l'appartenance du premier au domaine notionnel du second globalisant et servant d'occurrence-type : /*darkness*/ ⊂ /*dark*/, ce qui justifie le fléchage de *dark*. Cette recatégorisation du mot n'est pas complète. Elle n'est valable que dans ce contexte particulier. Il ne serait pas question de dire **one darkness*, **two darknesses*, etc.
On retrouve le même phénomène dans :

7) *He submitted to being handled with a wry and patient smile, as to a salutary discipline.* (*An excellent Mystery*, p. 143).

L'opération d'extraction symbolisée par *a*, a été précédée par celle de quantifiabilisation ou fragmentation, par laquelle on passe du qualitatif strict (renvoi à N ; usage « classique » de *discipline*) au qualitatif quantifiable, ce qu'en grammaire scolaire on appelle « le changement de catégorie ». Cette opération « rend la notion apte à fournir des occurrences situées : on passe ainsi de la notion pure, strictement prédicative, à un domaine notionnel d'occurrences abstraites, c'est-à-dire d'occurrences possibles » (Culioli [1999 : 103]). En faisant subir aux notions l'opération de **quantification** on construira, soit la classe des occurrences de N, soit celle des quantités.

La différence entre noms comptables ou non-comptables est pertinente en français, mais, selon Bouscaren *et al*. (1996), « le français et l'anglais ne découpent pas la « réalité » de la même façon ». Les mots suivants : *luggage*, *news*, *advice* (Bouscaren *et al.*, *op. cit.*) s'avèrent être de véritables pièges dans les traductions des élèves, qu'ils soient en fin de premier cycle ou au lycée. De plus, en français, nous ne faisons pas de différence entre le /continu dense/ et les prédicats nominalisés. Pour

reprendre la citation n°7, il faudrait traduire *smile* et *discipline* par *un sourire* et *une discipline*, même si les substantifs n'appartiennent pas à des catégories de noms identiques en anglais. Enfin, (Bouscaren *et al*., *op. cit*.) il est à remarquer qu'en français, « on utilise peu le renvoi à la notion pure uniquement qualitative, sauf dans certains cas comme : […] il y a **délit** lorsque …. ».

V. C. 2. Opération de quantification.

L'opération première est la **quantification**, opération de détermination consistant à attribuer à une notion pure une valeur quantitative. L'opération « renvoie, non pas à la quantification logique, mais à l'opération par laquelle on construit la représentation de **quelque chose** que l'on peut distinguer et situer dans un espace de référence » (Culioli in Deschamps *et al*. [1999 : 4]). Culioli (1999) explique ce « quelque chose » par :

> […] **quelque chose** renvoie à une occurrence de quoi que ce soit qu'un sujet peut appréhender, discerner (percevoir comme une forme singulière par rapport à un entourage), distinguer (éliminer de l'indétermination) et situer (un sujet situe ce quelque chose dans un espace-temps, qui peut être imaginaire).

Cela revient, lorsqu'il s'agit de /discontinu/, à isoler un certain nombre d'éléments de la classe des occurrences et lorsqu'il s'agit de /continu/, à isoler une quantité de la classe des quantités. Pour les notions exprimées par des noms, la **quantification primaire**[95] est inséparable de l'opération d'extraction (ou prélèvement) trace de la différence unique/multiple, ou de l'indication d'une quantité non identifiée ou « certaine quantité de ». En anglais ces déterminants sont exprimés par

[95] Une notion **P** aura la propriété d'être insécable et sera alors désignée par la notation « **être P** » (ou « seulement QLT »).

les marqueurs *a*(*n*)…Ø pour le singulier et Ø… s[96] pour le pluriel. En français, les marqueurs sont un(e)…Ø et des…s. Nous citerons Deschamps (1997) pour résumer le processus étudié :

> […] l'opération de **quantification**, Qnt, (souvent définie comme une extraction) permet de prendre en compte une occurrence individuée, d'en prédiquer l'existence, donc de passer de rien à quelque chose qui est le cas. Cette construction suppose une prise en charge de cette occurrence, c'est-à-dire que l'événement est situé par rapport à une origine, à un ensemble de coordonnées énonciatives (sujet, temps, lieu).

La quantification permet de construire l'existence d'une occurrence en la situant dans l'espace-temps énonciatif. Celui-ci sera construit par un énonciateur par rapport à un coénonciateur[97]. Les déterminants sont les marqueurs[98] d'opérations sur N.

V. C. 3. Opération de quantifiabilisation.

La quantifiabilisation (ou fragmentation) est une opération de détermination qui porte sur les propriétés primitives de N. Pour les notions auxquelles est associée la propriété /discontinu/, quantifiabiliser reviendra à construire la classe des occurrences constitutives de N. Pour les notions relevant de la catégorie /discret/ (ou /continu quantifiable/), l'opération reviendra à construire la classe des quantités. Par exemple, en détermination nominale anglaise, la construction de la classe des occurrences est indiquée par l'absence d'article et le -*s* du pluriel, comme dans *cats are lazy animals*.

---

[96] Il est à remarquer que **l'absence de déterminant n'implique pas l'absence d'alternance de nombre**.

[97] Culioli (*op. cit.*) ajoute que « Construire l'existence consiste donc à faire passer une occurrence de **rien** à **quelque chose** dans l'espace de repérage. ».

[98] Si l'on fait correspondre les représentations de niveau 1 et les marqueurs de niveau 2, on obtient une catégorie. Selon Culioli les marqueurs sont disposés en « réseaux propres à une langue donnée : on aura donc un jeu spécifique de marqueurs, auquel on associe un réseau de valeurs. » A. Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation*, T. 2, (Gap : Ophrys, 1999), p. 164.

propriété /discontinu/
→ classe des occurrences

Quantifiabilisation

propriété /continu quantifiable/
→ classe des quantités

La quantifiabilisation (voir glossaire) est une opération abstraite qui va permettre de construire des occurrences de N, soit dans la production, soit dans la reconnaissance d'énoncés. Culioli cite souvent l'exemple d'une notion P qui a la propriété d'être insécable et que l'on va désigner par la notation explicite « être-p » qui illustre le caractère prédicatif et qualitatif uniquement des notions. Par une opération abstraite d'individuation, on va fragmenter la notion de sorte qu'on puisse construire des occurrences de N dans la production ou la reconnaissance d'énoncés ; ce qui renvoie aux opérations d'extraction puis de fléchage étudiées dans ce chapitre. Selon le linguiste (1999 : 83), « l'opération de fragmentation [ou quantifiabilisation] est triple :

> (a) elle nous permet de passer d'une Qualité insécable à une Qualité fragmentée ;
> (b) elle permet de construire des occurrences quelconques ;
> (c) elle permet de construire des occurrences différenciées [|…].

La quantifiabilisation, opération précédant la quantification, consiste à attribuer à une notion quantifiabilisée une valeur quantitative. Selon Culioli (1999 : 83),

> La quantification permet, en second lieu, de construire l'existence d'une occurrence (occurrence d'une notion fragmentée), en la situant dans l'espace-temps énonciatif qu'un sujet énonciateur construit par rapport à un coénonciateur. Construire l'existence consiste donc à faire passer une occurrence de rien à quelque chose dans l'espace de repérage.

quantifiabilisation : (construction d'une classe d'occurrences ou quantité)

↓

quantification : (obtention d'une valeur quantitative)

quantification → isoler un certains nombre d'éléments
quantification → isoler une quantité de la classe des quantités

Lorsqu'il s'agit de /discontinu/, quantifier revient à isoler un certain nombre d'éléments de la classe d'occurrences et lorsqu'il s'agit de /continu/, à isoler une quantité de la classe des quantités. D'après Groussier et Rivière (1996),

> Pour les notions exprimées par des noms, la quantification primaire est inséparable de l'opération d'extraction. La valeur quantitative attribuée est le minimum de détermination quantitative, c'est-à-dire, pour le discontinu, la distinction unique/multiple, pour le continu, l'indication d'une quantité non identifiée.[99]

V. D. La notion pure.

Culioli, a particulièrement approfondi le concept dans sa théorie des opérations énonciatives. L'ensemble de ses travaux est essentiellement constitué d'articles et de conférences. Il est parti des productions du sujet parlant pour élaborer une « architecture tripartite » (Paveau, Sarfati [2003 : 80]). Le rôle du linguiste consiste à dégager, à partir des traces visibles en surface des énoncés, les systèmes profonds

[99] « En anglais ces déterminations sont exprimées par la combinaison de marqueurs *a*(*n*)…Ø pour le singulier et Ø…S pour le pluriel […]. En français actuel les mêmes indications sont assurées par les marqueurs *un*(*e*)… Ø et *des*…S. » M. -L. Groussier, Cl. Rivière, *Les mots de la linguistique Lexique de linguistique énonciative*, (Gap : Ophrys, 1996), p. 171.

du langage. La notion pure, par exemple, est un concept dont nous n'avons que la trace. Il faut la reconstituer grâce au domaine notionnel. L'analyse de Bronckart révèle (1977 : 321-322) que,

> Culioli ne semble pas admettre [tout d'abord] la distinction tranchée entre structure profonde et structure de surface ; pour lui, la grammaire se présenterait plutôt comme une succession de niveaux, du plus profond, qui serait de nature extra-linguistique (ou cognitivo-culturelle) au plus superficiel, constitué par un énoncé d'une langue particulière, avec toutes ses caractéristiques, prosodiques, phonétiques et morphosyntaxiques. Les niveaux intermédiaires se définiraient essentiellement comme des « lieux » d'application d'opérations de prédication, de repérage ou d'énonciation […][100].

Une notion pure (N) est une représentation mentale de niveau 1, niveau auquel nous n'avons pas accès car des plus primitifs (minimum de détermination requis avant détermination supplémentaire : qualification[101]/quantification) sauf grâce aux traces relevées dans les énoncés (de niveau 3), ce que Chuquet (1986) explique par,

> Nous avons là ce qui constitue une [autre] propriété de la notion, celle de ne présenter au départ aucune coupure, aucun élément isolable qui puisse la rendre quantifiable : il s'agit de continu « compact » à partir duquel aucun prélèvement n'est possible.[102]

Bronckart (*op. cit.*) considère la notion pure comme « des entités cognitives » qu'il appelle « représentations », « car elles résultent en

---

[100] La lecture des ouvrages de Culioli nous semble, au contraire, établir que le linguiste fait très nettement la différence entre structure profonde et structure de surface même s'il situe certaines opérations à des niveaux intermédiaires.

[101] Culioli (*op. cit.*) définit la **qualification** par : « Cette dernière entre en jeu chaque fois que l'on effectue une opération d'identification/différenciation portant sur quelque chose (tel que nous avons défini ce terme plus haut) ».

[102] Chuquet ajoute : « Une autre caractéristique de la notion mérite notre attention : c'est le fait qu'elle soit **une représentation subjective** [nous soulignons], comme nous l'avons vu, et construite par chaque énonciateur. Cela a pour conséquence qu'au lieu d'être « contenue » dans une définition-formule qui lui fixerait des limites claires, elle ne peut être définie que par approximations et oppositions successives à ce qui n'entre pas dans la représentation de cette notion : c'est ainsi que l'on parle de la construction du domaine notionnel. On ne peut en effet envisager la représentation d'une notion sans en même temps construire son complémentaire. » J. Chuquet, *To et l'infinitif anglais*, Cahiers de recherche en linguistique anglaise numéro spécial, (Gap : Ophrys, 1986), p. 94.

réalité de l'articulation d'images individuelles et de représentations socio-culturelles, [et] elles sont dotées d'une certaine organisation ; elles s'insèrent dans les réseaux de relations primitives. »

La notion pure, à ce stade, se conçoit et ne s'appréhende que par son **domaine notionnel,** « qui se présente d'abord avec un ensemble de propriétés non quantifiables » (Culioli 2000) et à une **classe d'occurrences**. Le linguiste propose la définition de N (*op. cit.*) :

> Les notions […] sont des systèmes de représentation complexes de propriétés physico-culturelles, c'est-à-dire des propriétés d'objet issues de manipulations nécessairement prises à l'intérieur de cultures […].[103]

Dans le tome 3 de *Pour une linguistique de l'énonciation* (1999), il complète par « [ce faisceau de propriétés physico-culturelles] que nous appréhendons à travers notre activité énonciative de production et de compréhension d'énoncés. » Le linguiste termine par la définition d'un énoncé (Culioli [1999 : 9]) : « Un énoncé est un événement qui, à travers la trace qui le matérialise, ajuste les représentations d'un locuteur à celles d'un interlocuteur. » Bronckart (1977 : 324) analyse le processus par :

> […] toute notion est munie de « possibilités de fonctionnement », et le choix de l'une de ces possibilités est déterminé au moment de la production. Comme l'affirme Rouault, « au moment de la production d'un discours D, il y a création de classes de notions[104] et validation de certaines relations entre ces classes.

La notion pure – construit théorique – se situe « à l'articulation du (méta) linguistique et du non linguistique, à un niveau de représentation hybride

---

[103] Pour compléter cette définition le linguiste propose : « Une notion est antérieure à la catégorisation en nom, verbe, etc. Elle est définie en intention et n'est pas quantifiable. A partir d'une notion, on construit un domaine notionnel, muni de propriétés formelles […]. A. Culioli, *Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe*, (Paris : Université Paris 7, 1982), p. 8.

[104] Les « classes de notions » citées pré-existent-elles au discours ou sont-elles toutes créées en discours ?

[...] » (Culioli [1999 : 9]). Elle est qualifiée de la sorte car elle renvoie aussi bien à un réseau de propriétés relevant de l'expérience, du vécu de chacun, que de la première étape d'une représentation métalinguistique sans contours précis et non quantifiée, purement qualitative[105]. Pour résumer, Culioli explique que (Culioli, Normand [2005 : 27]) « la notion, c'est ce qui nous permet de penser la relation entre le sensoriel (qualitatif), l'existant (il y a ceci) qui est qualitatif et quantitatif, et le représenté, décroché de l'existence située dans le spatio-temporel ». Il décrit les occurrences d'une notion pure par :

> Les occurrences d'une notion sont construites dans leur variété (degré d'adéquation par rapport à cet absolu qui ne renvoie qu'à lui-même ; intensité d'une propriété graduable ; valuation subjective), et s'ordonnent en un gradient qui ne comporte pas de premier point origine, mais un *attracteur*, qualificatif, inaccessible aux différenciations et aux déterminations, régulateur imaginaire de nos représentations. Alors que le type induit un fonctionnement en tout ou rien, l'attracteur introduit le continu, l'orientation vers le centre ou vers l'extérieur, bref des propriétés topologiques, qui rendent le système plastique et dynamique, tout en permettant la stabilisation intersubjective.

On ne peut saisir les notions pures que par les domaines qui les constituent ou les structurent. Culioli commente (1999 : 54) :

> A partir de la notion, on construira un domaine notionnel qui a, entre autres, les propriétés suivantes : 1) tout domaine est muni d'une classe d'occurrences, qui rend quantifiable la notion […] ; 2) d'un point de vue qualitatif, tout domaine se compose d'un *intérieur*, avec un centre organisateur, d'une *frontière*, d'un *extérieur* : l'intérieur nous donne des occurrences *à la fois* individuables, *et* identifiables les unes aux autres, parce que toutes possèdent une même propriété […]. Le centre organisateur apparaît clairement dans l'opération d'auto-identification ou dans le typage […]. L'*extérieur* nous, fournit, selon les cas, le vide, l'absence, l'impossible, l'altérité foncière […]. La *frontière* comprend les

[105] Selon Culioli (*op. cit.*) « Ce passage d'une représentation mentale, incorporelle, à une activité permettant de référer [correspond] à une « mise en forme » de la notion […]. » Il ajoute, « QNT correspond à un mode d'appréhension de QLT à travers ou sous le mode d'un agrégat d'occurrences de P (ce que j'ai appelé plus haut classe d'occurrences. […] » Ou encore, « **Quantification** renvoie, non pas à la quantification logique, mais à l'opération par laquelle on construit la représentation d'un **quelque chose** que l'on peut distinguer et situer dans espace de référence ».

> valeurs qui n'appartiennent ni à l'intérieur ni à l'extérieur, mais, selon l'action des énonciateurs au cours d'un échange, d'une discussion, d'une argumentation, la frontière pourra être rattachée soit à l'intérieur, soit à l'extérieur.

Il précise aussi (2000),

> Les propriétés qui régissent le domaine [notionnel] se tireront de diverses catégories : […]. Etant donnée une catégorie notionnelle P, on distingue une propriété « *p* »[106] selon le domaine :
> - sémantique : /être chien/, /être liquide/, /lire/
> - notion grammaticale : aspectualité, modalité
> - notion quantitative/qualitative : évaluation du degré d'intensivité ou d'extensivité (achèvement).[107]

Pour illustrer ces dernières explications générales à propos de N nous proposons l'exemple de la notion prédicative qui, selon Chuquet (*op. cit.*), « se présente toujours comme (p, p') [les deux valeurs étant] indissociables tant qu'il n'y a pas eu un certain nombre d'opérations de détermination pour décider du choix de l'une ou de l'autre »[108].

Toute notion pure suppose donc un travail hiérarchisé de détermination que ce soit QLT ou QNT. Par exemple, l'article déterminant N variera en fonction de la prépondérance ou de l'équipondérance d'un des opérateurs.

---

[106] Le « droit » est la façon de noter les catégories de l'ordre de l'énoncé alors que le « bouclé » illustre la façon de noter les catégories de l'ordre de l'énonciation.

[107] Dans le tome 3 de *Pour une linguistique de l'énonciation*, l'auteur précise : « On a vu qu'un domaine notionnel est issu de la fragmentation d'une notion : on obtient ainsi un agrégat d'occurrences possibles. Ces occurrences peuvent être quelconques, au sens où elles sont indiscernables qualitativement , donc, strictement équivalentes. » A. Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation*, T. 3, (Gap : Ophrys, 1999), p. 104.
Ce phénomène a <u>deux conséquences</u> :
- il n'existe pas d'occurrence isolée ;
- toute occurrence est située par rapport à une autre occurrence.

[108] Pour être plus précis quant au choix entre p ou p', Chuquet (*op. cit.*) précise que « le choix de /p/ indique que l'on distingue une valeur positive (appartenance au domaine construit), le choix de /p'/ que l'on distingue une valeur négative, étant entendu que /p'/ ne découle pas de la négation de /p/ mais d'un choix à partir de la notion (p, p'). »
Le choix de p' doit d'abord se présenter comme la combinaison (p, p').

Il existe des notions simples que l'on peut identifier aux mots, et des notions complexes constituées d'un ensemble combiné de notions simples. C'est le travail sur la classe d'occurrences qui permet de saisir N au niveau métalinguistique. Culioli en donne la définition suivante (*op. cit.*) :

> La classe d'occurrences est aussi ce qui permet d'appréhender la notion. Etant donné une notion P, on note par *k* la construction de la classe d'occurrences qui permet sa désignation. Une occurrence est à chaque fois une opération de repérage [voir glossaire] à travers une Situation (abstraite et pas nécessairement matérielle).

Une notion pure, construite à partir d'un domaine, est constituée de propriétés d'abord non quantifiables[109]. Pour rendre une notion quantifiable, il faut lui attribuer une classe d'occurrences[110]. Cette dernière va pouvoir se structurer ou s'organiser grâce à **l'opération de repérage** (voir glossaire), et plus précisément par l'intermédiaire des valeurs d'identification, de différenciation ou de rupture. Soit l'opération : a r b ; on aura soit a = b, a ≠ b ou enfin a ω b ; ce qui signifie que a est repéré par rapport à b, qu'il est différent de b (mise en relation de deux termes avec maintien de l'altérité) ou qu'il est en rupture avec b. En TOE, « r », c'est-à-dire l'opérateur de repérage trace de l'opération de repérage, est symbolisé par « E renforcé », epsilon ou Є, par epsilon miroir[111] ou Ɜ et par oméga (ω) symbole de rupture.

Au départ, les termes (a, b, r) entrent dans une relation non orientée puisque l'énonciateur n'a pas encore choisi une notion plutôt

---

[109] La notion n'est pas un « terme primitif » car « […] les termes primitifs sont vraiment extrêmement faibles en nombre, puisque même la notion, elle est munie d'une structure. » A. Culioli, *Variations sur la linguistique*, (Paris : Klincksieck, 2002), p. 213.

[110] Selon Culioli, **une occurrence** est « un événement énonciatif qui délimite une portion d'espace/temps spécifiée par la propriété P. Inversement, la propriété P est insérée dans un texte grâce à un jeu de déterminations qui lui donne un statut d'occurrence (mention du dictionnaire, titre, membre d'un énoncé). » A. Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation,* T. 3, (Gap : Ophrys, 1999), p. 11.

[111] Le dual de l'opérateur abstrait epsilon est aussi appelé « epsilon converse ». L'orientation de l'epsilon (Є ou Ɜ) détermine la position (à droite ou à gauche) de l'élément repère.

qu'une autre comme terme de départ, en fonction de la diathèse sélectionnée[112]. Cela sous-entend qu'il n'y a pas de détermination établie au niveau de chaque notion pure. Pour Culioli (2002 : 207),

> Alors dans la relation de repérage, il y a deux choses. Il y a d'un côté relation, et par là on est amené à poser qu'il n'existe pas de terme isolé, tout terme est nécessairement pris dans une relation.
>
> […] Et puis il y a le concept de repérage, c'est-à-dire de mise en relation entre un terme qui sert de repère, et un autre qui est repéré par rapport à ce repère.
>
> Ou plutôt, pour poser dans l'ordre auquel on pourrait s'attendre, il y a un *repéré*, un « localisé », et ce repéré est repéré par rapport à un repère. On n'a pas d'abord des repères et ensuite des repérés, c'est dans le sens inverse que ça se produit : on a d'abord un terme qui est localisé, et puis on regarde par rapport à quoi on le localise.

Le repérage peut être illustré des deux façons suivantes (Bouscaren *et al*. [1996 : 15-16]) :

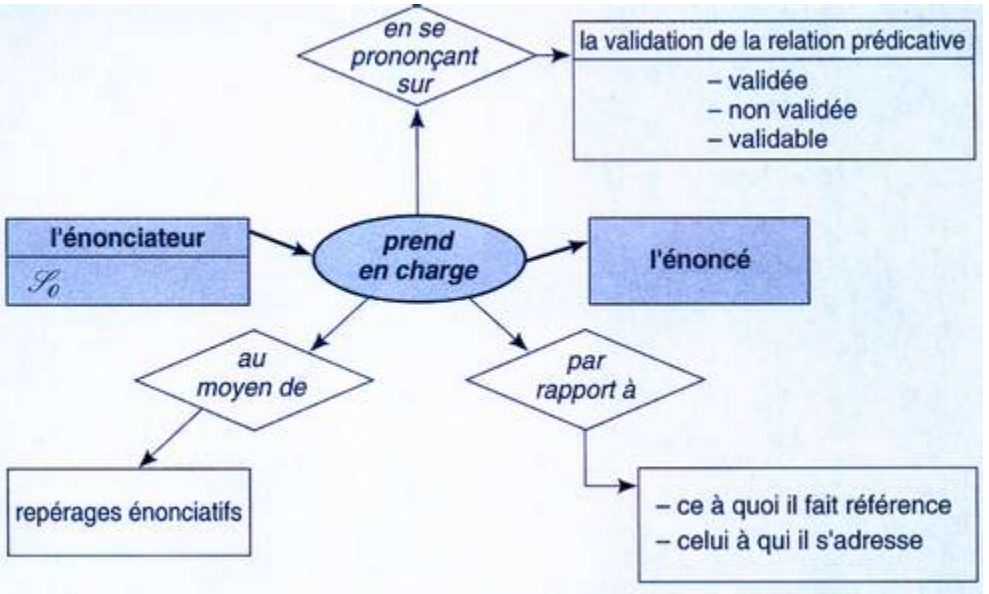


Figure 23 : Repérages énonciatifs

---

[112] Par exemple, si le terme de départ est choisi selon une relation prédicative orientée :

- par rapport à son terme but, la diathèse sera passive ;
- par rapport à la source, la diathèse sera alors active.

Chuquet (1986) en conclut donc que « construire la relation prédicative, c'est l'orienter […]. »

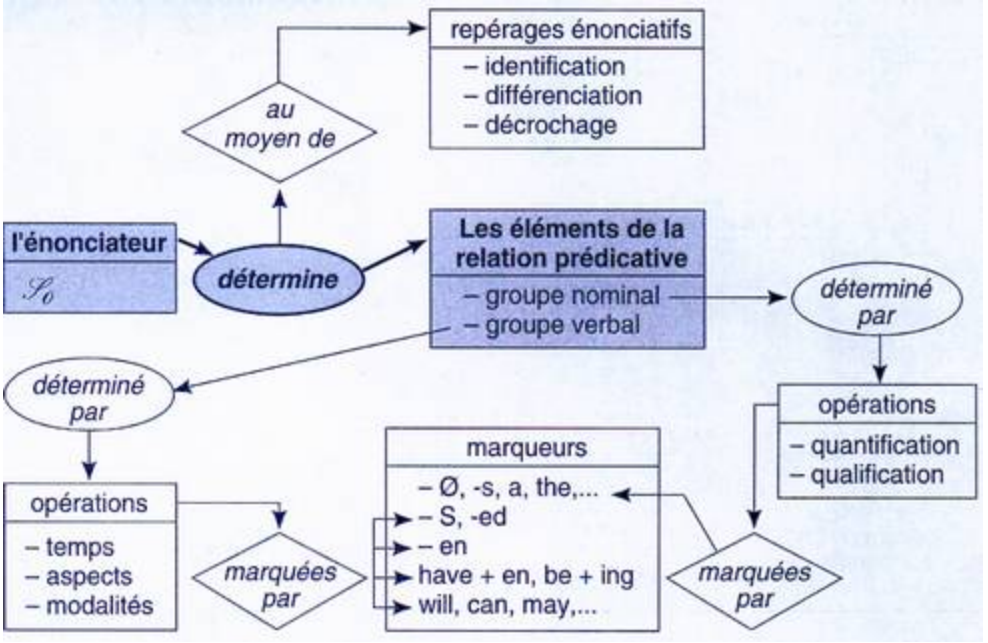


Figure 24 : Repérages énonciatifs.

L'opération de repérage met en relation les deux termes fondateurs de la lexis[113] (voir glossaire), symbolisée par λ, qui devient alors une relation prédicative[114] (voir glossaire). Pour résumer (Culioli 1999),

> Une lexis est donc à la fois ce qu'on appelle souvent un contenu propositionnel (en ce sens, elle est proche du *lekton* des Stoïciens) *et* une *forme* génératrice d'autres formes dérivées (famille de relations prédicatives, d'où constitution éventuelle d'une famille paraphrastique d'énoncés). Toute relation qui a cette propriété est une lexis, qu'elle devienne un syntagme ou une phrase.

---

[113] Ce terme a été emprunté aux stoïciens et « désigne "le dit", c'est-à-dire le noyau ou relation essentielle d'un énoncé. » J.-P. Bronckart, *Théories du langage*, (Liège : Mardaga, 1977), p. 324.
Danon-Boileau définit la lexis comme « **la conjonction d'une forme et d'un contenu** » (nous soulignons), L. Danon-Boileau, *Enonciation et référence*, (Gap : Ophrys, 1987), p. 17.
Il définit aussi l'opération de repérage selon la conception de Culioli comme « une opération qui suppose :

- une origine
- un élément à repérer
- un opérateur susceptible de prendre différentes valeurs. Chacune de ces valeurs indique une position de l'élément à repérer par rapport à l'origine retenue. Les valeurs sont au nombre de quatre (égal, différent, en rupture, indéfini).

Le repérage intervient à différentes étapes de la constitution de l'énoncé. » (*op. cit.*), p. 62.

[114] « Tout terme constituant une relation prédicative appartient à un domaine notionnel, ainsi toute relation prédicative présuppose une relation entre domaines ; c'est-à-dire en dernier ressort, entre les faisceaux de propriétés constitutifs des notions. On appellera relation primitive une telle relation […]. » A. Culioli, *Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe,* (Paris : Université Paris 7, 1982), p. 8.
Danon-Boileau (1987 : 18) définit la relation prédicative comme « un réagencement de la lexis qui permet de définir deux ensembles : d'une part le terme autour duquel s'organise l'énoncé, ce terme est dit terme de départ, ou encore **thématisé**. D'autre part, les deux termes restant ».

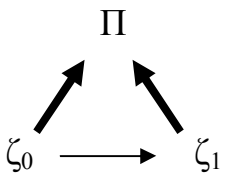
Pour illustrer cette citation nous pouvons prendre l'exemple de « quelque chose est le cas » (construction avec *be,* en anglais ou *il y a,* en français). Nous allons alors (Culioli, Normand [2005 : 230] :

> […] situer ce quelque chose (une occurrence d'une relation prédicative non encore identifiée) dans un espace référentiel ; d'un autre côté, on construit une occurrence (en suspens) d'une relation prédicative spécifique, en attente d'un éventuel repérage de validation (ce que j'appelle une lexis).

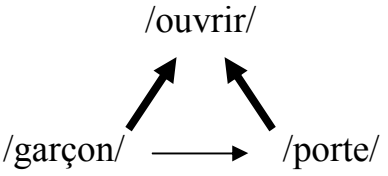
Bronckart (1977 : 325) décrit la lexis par :

> Le noyau grammatical que constitue la lexis est le **produit de deux opérations** [nous soulignons] ; l'*instanciation d'un schéma de lexis* par des notions organisées en relation primitive d'une part, et le *repérage* conférant à la relation une *orientation prédicative* d'autre part.
>
> Le schéma de lexis est une sorte de moule, une enveloppe, qui symbolise la contrainte linguistique minimale, à savoir la disposition linéaire des éléments.

La lexis est obtenue par l'**instanciation** du schéma suivant (Bronckart, *op. cit.*) :



L'instanciation représente la projection d'un triplet de notions sur les places vides du schéma. Si les trois notions projetées sont /ouvrir/, /garçon/, /porte/, nous aurons – dans le cadre d'une relation primitive attribuant à /garçon/ le statut d'agent et à /porte/ le statut d'agi ou patient – la lexis suivante :



La lexis a la forme (a, b, Π) où Π représente un prédicat, a et b respectivement les premiers et seconds arguments de ce prédicat[115]. Dans notre exemple, /garçon/ est la source, /ouvrir/ le relateur et /porte/ le but. Selon Culioli, « toutes les opérations linguistiques peuvent se ramener à une procédure simple de *repérage*, c'est-à-dire à l'établissement d'un rapport entre deux entités » (in Bronckart [1977 : 326]). Le spécialiste poursuit l'analyse par (*op. cit.*) :

> Le premier repérage, qui est constitutif de la lexis, consiste à *orienter* la relation de départ, et à lui donner un statut de relation *prédicative*. Cette orientation consiste en réalité à désigner l'élément à partir duquel on va effectuer la séquence d'opérations qui vont nous conduire à l'énoncé.

Une lexis peut être composée avec une autre lexis. On peut donc construire une relation de repérage entre lexis. Toute lexis est repérée par rapport à un système complexe comprenant un repère situationnel (origine Sit_0), un repère de l'événement de locution (Sit_1) et un repère de l'événement auquel on réfère (Sit_2). Il faut savoir que chaque repère comprend deux paramètres : S pour le sujet énonciateur ou locuteur et T pour les repères spatio-temporels de l'origine énonciative, de l'acte de locution ou de l'événement auquel on se réfère. « Ce système est minimal et peut être enrichi de façon réglée par la construction d'autres repères » (Culioli [2002 : 105]).

[115] « En réalité, la forme que prennent les trois termes de la lexis dans les structures de surface, dépend de la suite de filtres que constituent les opérations linguistiques et les règles de réalisation particulières des langues. » J.-P. Bronckart, *Théories du langage*, (Liège : Mardaga, 1977), p. 326.

La relation de repérage est toujours binaire, ce qui fait dire à Culioli (1999 : 98), « quand nous parlons de repérage, nous renvoyons à la fois à la constitution d'une relation et à la relation constituée ». Grâce à l'opération de repérage, on pourra construire la catégorie de la personne, de la modalité, des déictiques, etc., selon les domaines notionnels sur lesquels porte le calcul.

Les termes a et b (dans le schéma a r b) occupent deux places susceptibles de devenir les arguments d'un prédicat. D'après le linguiste (1982), « produire ou reconnaître un énoncé, c'est construire, ou reconstruire, des agencements de marqueurs, qui sont la trace d'opérations auxquelles nous n'avons pas accès. » Danon-Boileau explique (1987) qu'au stade de la relation énonciative :

> L'article permet [en effet] de définir la place de l'argument qui lui est associé au sein de la lexis et de la relation prédicative qui lui correspond. La définition de cette place au sein de chaque relation garantit en retour la référence de l'argument.

Quel que soit le type de relation envisagée, celle-ci vient s'inscrire dans un système encore plus complexe faisant intervenir une relation prédicative et enfin des coordonnées spatio-temporelles et « *inter*subjectives » (Culioli 1999). Lorsqu'on a un repérage réflexif et symétrique, on a **identification**, alors qu'avec un repérage de non-symétrie, on a **différenciation**[116].

A l'intérieur du domaine notionnel, les opérations décrites ci-dessus auront une représentation, selon Culioli divisée en quatre zones : un centre, un Intérieur (p), une Frontière séparant l'Intérieur de l'Extérieur et un Extérieur (non-p). Ces concepts topologiques

[116] « Que le lien ait une valeur d'identification ou de différenciation, il y a de toute façon un lien entre la situation d'énonciation et la situation de l'énoncé. » J. Bouscaren *et al.*, *Pratique raisonnée de la langue. Initiation à une grammaire de l'énonciation pour l'étude et l'enseignement de l'anglais*, (Gap : Ophrys, 1996), p. 6.

(empruntés aux mathématiques) servent à délimiter les notions pures. Si l'on prend la notion /chat/ par exemple, le domaine notionnel construit sera décrit par Dortier (2006 : 45) :

> On n'appelle pas un chat un chat pour le plaisir de la dénomination mais pour les informations qui en découlent : il manifeste son contentement en ronronnant, court après les souris, griffe si on l'agresse, retombe sur ses pattes, a un caractère indépendant… Toutes ces informations peuvent être projetées sur une entité dès lors qu'elle est catégorisée comme chat même sans l'avoir observé sur ce chat en particulier. […] Le concept de repérage est lié au concept de localisation relative et à celui de détermination.

Ces différentes opérations sur N « aboutissent à la production-reconnaissance d'un énoncé » (Culioli [2002 : 208]). Bouscaren *et al.* (1996) distinguent trois étapes dans la construction d'un énoncé :

> a) Première étape : notion pure et domaine notionnel ;
> b) Deuxième étape : relation prédicative ;
> c) Troisième étape : construction de l'énoncé[117] final.

Ils donnent les explications suivantes (Bouscaren *et al.*, *op. cit.*) :

> Au départ on a les mots du dictionnaire, des « formes nues », qu'on appelle des **notions**. Une notion désigne un ensemble de propriétés physiques et culturelles ; elle appartient au niveau des représentations mentales (domaine cognitif et non pas linguistique) : c'est lors de sa mise en relation avec d'autres notions, que l'une ou l'autre de ces propriétés sera activée.

La notion pure – du domaine cognitif – n'est pas utilisable directement dans un énoncé. Il faudra la délimiter en construisant un **domaine notionnel**, c'est-à-dire un domaine d'occurrences de notion pure. Les linguistes (*op. cit.*) proposent le schéma récapitulatif suivant :

---

[117] Bouscaren précise la différence entre phrase et énoncé : « Une **phrase** est uniquement considérée comme bien formée ou mal formée ; si elle est mal formée, on dit qu'elle est agrammaticale. » alors qu'un énoncé est « une suite de termes qui peut être prononcée et comprise par tout locuteur de la langue donnée. Un énoncé est **forcément repéré** par rapport à une situation d'énonciation (Sit_0) ». Bouscaren (*op. cit.*), p. 7.

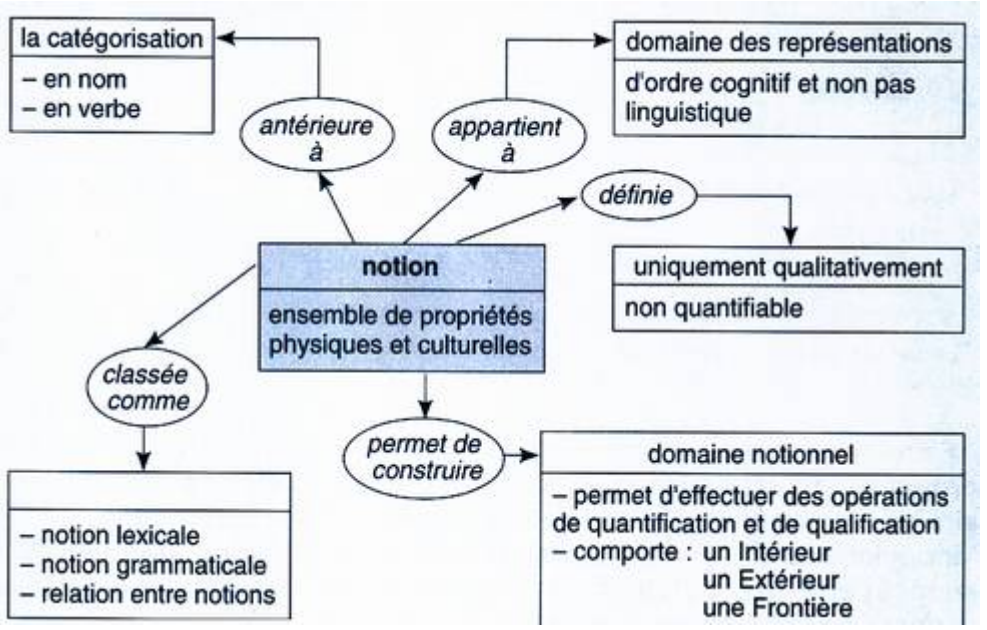


Figure 25 : Domaine notionnel.

Qu'il s'agisse d'une notion pure qu'on envisage comme un nom ou comme un verbe, il faudra délimiter des **occurrences** :

- soit de façon essentiellement quantitative (en situant dans l'espace et le temps l'occurrence de ce que l'on construit) ;
- soit de façon essentiellement qualitative (en comparant les occurrences à une valeur « type[118] » [voir glossaire]. On identifie ou on différencie l'occurrence qualitativement à cette valeur type).

Une **relation prédicative** est une ébauche d'énoncé qui provient de la mise en relation de trois notions. Selon les propriétés des notions, l'une servira **d'argument sujet**, l'autre **d'argument complément** et elles seront mises en relation par une notion qui fera office de prédicat[119]. Une relation prédicative est formée d'un sujet et d'un prédicat et,

[118] « Le type a la propriété d'exister, c'est-à-dire d'être posé **quantitativement**, en étant repéré dans l'espace et le temps. » alors que « L'attracteur n'est pas défini dans l'espace et le temps. C'est une représentation imaginaire construite par l'énonciateur, pour travailler en plus ou moins sur l'intérieur du domaine notionnel. L'attracteur n'est pas un point stable, c'est un gradient qui fonctionne **qualitativement.** » Bouscaren *et al*. (*op. cit.*), p. 9.

[119] « Sujet », « prédicat », « complément » sont des fonctions alors que « nom », « verbe » désignent des catégories grammaticales.

éventuellement, d'un complément. Quand on construit une relation prédicative, le choix du terme de départ fera qu'on aura une **voix active** ou une **voix passive** : si la notion pure, prise comme terme de départ, a les propriétés d'agent, on aura la voix active[120]. Elle peut se résumer par (Bouscaren *et al*. [1996 : 15]) :

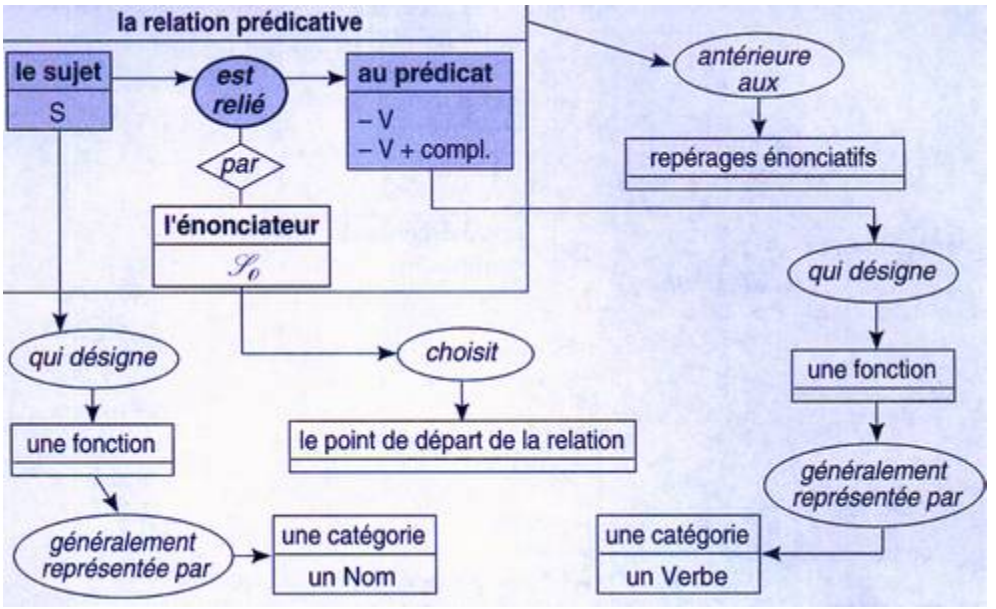


Figure 26 : Relation prédicative.

Dans ce contexte, nous pouvons proposer la notion de « protagoniste » plutôt que celle d'« agent ». En effet, le protagoniste n'est pas toujours un agent comme, par exemple, avec les verbes *voir*, *aimer* etc.[121] Pour que l'énoncé existe, il faut que la relation prédicative « Sujet-Prédicat » soit **validée** ou **non validée** par l'énonciateur. Quand on pose une relation prédicative, elle est validée, ou non validée, ou validable. Quand un énonciateur **prend en charge** la validation de la relation prédicative,

[120] « Si on a deux notions qui ont les mêmes propriétés agentives ou les mêmes propriétés non-agentives, l'énonciateur construit la relation selon ce qu'il veut dire. » Bouscaren *et al.* (*op. cit.*), p. 9.
[121] Communication personnelle de J.-Ph. Watbled.

on a une **assertion**. Elle est la première modalité, celle du certain. La construction finale de l'énoncé consiste, pour l'énonciateur, à choisir toutes les déterminations :

- l'énonciateur choisit pour le verbe une **première modalité** : assertion ou assertion négative ou interrogation.
- Il choisit aussi la modalité du certain ou du non-certain (modaux).
- Il choisit également l'**aspect** pour dire comment il voit le déroulement du procès ;
- Il choisit un **temps** : *present* ou *past*.
- Enfin l'énonciateur choisit la façon de **déterminer les noms**[122].

Le choix de la voix, de la modalité, du temps et de l'aspect constituent les déterminations effectuées sur le verbe. En rapport avec la détermination opérée sur le verbe, l'énonciateur effectue des déterminations sur les noms : ces deux types de détermination ne doivent évidemment pas être contradictoires.

Il convient à ce point de notre travail d'étudier en détail ces opérations de détermination et de repérage. Les concepts utilisés sont tirés de la théorie linguistique des opérations énonciatives de Culioli et Adamczewski pour la fin du chapitre. Certains sont même inspirés de la théorie des ensembles.

V. E. Le renvoi à N.

L'absence d'article est significative en anglais, c'est-à-dire que ce n'est pas un choix par défaut mais la marque d'une détermination nominale « première ». L'énonciateur réfère à la notion pure ou plus précisément à un domaine « qui se présente d'abord avec un ensemble de

[122] Pour tous ces concepts linguistiques liés à la Théorie des Opérations Enonciatives, voir le glossaire linguistique.

propriétés non quantifiables » (Culioli [2000: 59]), muni de propriétés formelles, et symbolise ce choix par le degré zéro de la détermination nominale[123]. « Une notion est antérieure à la catégorisation en nom, verbe, etc. Elle est définie en intention et n'est pas quantifiable » (Culioli [1999 : 100]). D'après les auteurs de *Faits de langue en anglais* (1993), « [Ø] relie des contenus ou propriétés à des entités sans signaler de dénombrement ou d'acquis et induit un refus de prendre en compte une individualité. » Pour Lhérété, Ploton (1990), « Dès lors que l'on ne peut visualiser ni les limites de la classe, ni en extraire un élément ou une partie, il n'y a, en anglais, aucun article ».

Avec l'absence d'article, ce sont des propriétés qui sont en jeu plutôt que des individus différents. Ø rejette l'idée d'unité, alors que *a* implique une classe et donc une pluralité implicite. En anglais actuel, l'absence d'article renvoie toujours **soit à l'indétermination quantitative** (la notion pure est quantifiable mais non quantifiée), **soit à l'absence de toute quantification**, ce qui fait ressortir l'aspect qualitatif de l'opération et on obtient un schéma ((QNT) QLT)[124]. La détermination qualitative est **primaire** par rapport à la détermination quantitative car elle intervient **dès le niveau notionnel**. La détermination quantitative ne peut s'effectuer que sur des notions pures auxquelles est associée la propriété /discontinu/ ou /continu quantifiable/ (voir glossaire linguistique). Le retour au qualitatif ((QNT) QLT) représente un choix de la part de l'énonciateur pour constituer une opération d'identification/différenciation (= ou ≠). Culioli l'a expliqué (in Deschamps, Guillemin-Flescher [1999 :6]), « qualifier, c'est déclencher

[123] L'article zéro est le déterminant des noms propres ou « autodéterminés » car ils renvoient à l'unique élément d'une classe (singleton) sur lequel on ne peut faire – sauf cas particuliers – ni extraction ni détermination particulière telle que le fléchage.

[124] Pour Roggero, « Une forme zéro est l'absence d'une forme en un point où on trouve dans d'autres cas une série de formes effectives, et cette absence même a une signification. J. Roggero, *Grammaire anglaise*, (Paris : Nathan Université, 1985), p. 103.

une chaîne complexe d'opérations ». Pour Fuchs (1999 : 77), « en français moderne, la nature du déterminant choisi permet de distinguer les tours qualifiants (avec déterminant zéro) des tours échantillants (avec déterminant plein) ». Le « déterminant zéro » en anglais traduit aussi bien le « des » partitif signifiant *quelques* que le « des » totalisateur qui signifie *tous les*. L'opération est valable hors situation ou pour toute situation. Ce manque de simplicité dans le signifié grammatical provoque des confusions et des erreurs chez les apprenants francophones, particulièrement ceux qui ne maîtrisent pas parfaitement leur L1.

C'est le contexte de l'énoncé qui indiquera si la valeur de N s'interprète :

- hors situation ;
- pour toute situation ;
- en situation[125].

Dans les deux premiers cas de l'énumération nous avons affaire à un énoncé générique. En français, dans la même situation nous aurons *le*, *la*, *les*, cependant, d'après Fuchs (*op. cit.*),

> […] le français moderne en est venu à privilégier une qualification par attribution d'une propriété notionnelle N, sans construction d'occurrence – ce que marque le déterminant zéro. D'où une double affinité : d'un côté le déterminant plein, marquant la construction d'une occurrence, est en affinité avec les tours échantillants[126], et de l'autre le déterminant zéro, marquant la non-construction d'une occurrence, est en affinité avec les tours qualifiants[127].

Si N dépend de la situation, le nom aura soit déjà été introduit par le contexte, soit il aura fait l'objet d'une extraction préalable (introduction

[125] Induire les processus grammaticaux du contexte exige une grande maîtrise de la langue 1, ce qui constitue une des difficultés majeures de l'apprentissage linguistique.
[126] Nous interprétons cela comme prépondérance de QNT sur QLT.
[127] Nous interprétons cela comme prépondérance de QLT sur QNT.

du paramètre QNT), mais implicite, posant l'existence de N. En français les marqueurs équivalents sont différents[128].

Le renvoi à la notion pure se conçoit à l'intérieur du domaine notionnel (voir glossaire) comme par opposition à « ce qui est autre », faisant apparaître la valeur complémentaire de la notion pure envisagée, soit p'. Cette opération purement qualitative justifie l'absence d'article dans des expressions telles que *school* ou *home* dans l'exemple 8[129] :

8) *There was no more* (Ø) *school. We sat on* <u>*a*</u> *flattened cardboard* <u>*box*</u> *in the field behind the shops to stop our clothes from getting dirty and to stop us from being killed by our mas. There was only* (Ø) *room for three on* <u>*the box*</u> *and there were five of us. Aidan had to stand and Ian McEvoy went home*. (*Paddy Clarke ha ha ha*, p. 195)

ou, plus précisément:

9) *They were going to see fighting they'd never seen before.* (Ø) *Blood and* (Ø) *teeth, torn* (Ø) *clothes.* (Ø) *Things broken.* (*Paddy Clarke ha ha ha,* p. 186).

Dans cet exemple, *blood* du domaine du /compact/, est déterminé de la même manière que *teeth* du domaine du /discret/. L'effet produit est une juxtaposition d'éléments symboliques (relevant de la propriété (QLT)) –

---

[128] Bouscaren propose deux exemples très éclairants :

- *You must put oil in the saucepan first* : on est en situation, il y a prélèvement > traduction : <u>*de*</u> *l'huile* ;
- *Oil makes cooking more tasty* : présent simple, énoncé générique > traduction : <u>*l*</u>*'huile*.

J. Bouscaren, *Linguistique anglaise. Initiation à une grammaire de l'énonciation.* (1991,Gap : Ophrys, 1993), p. 78.

[129] Bailly fait référence à cette opération en tant que « rien-du-tout-système » qu'elle oppose au dispositif flexionnel français « (du /de la /de l') sensible au Genre (arbitraire puisque pseudo-sexuant les objets) et aux lois phonologiques de l'élision. » D. Bailly, *L'acquisition de la détermination nominale,* (Gap : Ophrys, 1990), p. 44.

ou composants notionnels – de la bataille et de la violence sous-entendues, le tout étant annoncé par *fighting they'd never seen before*. La classe est **construite en intension**. Il s'agit d'attribuer une propriété commune à ces termes dans le but de constituer une classe d'emblée, celle définie par la proposition relative. Comme l'explique Gilbert (1993 : 77),

> […] il apparaît très clairement que, dans le cas d'un repérage situationnel spécifique, l'acceptabilité de l'article Ø nécessite des marques contextuelles particulières, qui ont précisément pour fonction de favoriser une interprétation **exclusivement qualitative**.

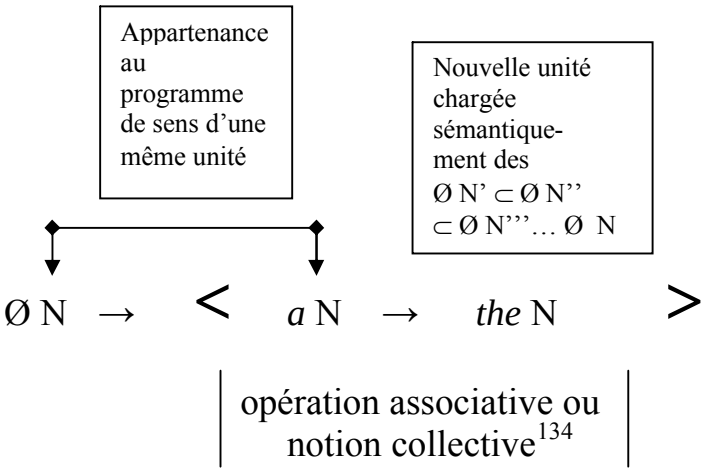
Le pluriel *tooth* + S = *teeth* (-*S* symbole de la marque du pluriel[130]) est à considérer dans sa globalité, c'est-à-dire en tant que classe entière quantifiable, et non pas comme l'addition de tous les éléments de cette classe, ce qui relèverait du parcours. Le discontinu, même s'il indique que la classe associée à la notion pure a été construite, n'est pas nécessairement sécable. Dans notre exemple d'anaphorisation non stricte entre *fighting* et *blood and teeth,* les seconds termes sont repérés par rapport au premier dans une relation qui semblerait à la fois d'inclusion et d'identité (ou $\underline{\in}$). Si a r b, alors a $\underline{\in}$ b (a « est repéré » par rapport à b). Le deuxième élément est, selon Charreyre (1991), « un objet composite » dans le cadre de « concepts reconstructibles par le couple énonciateur-coénonciateur »[131]. Au cas où les objets mentionnés en second ne

---

[130] -*S* est un symbole et pas un affixe renvoyant à la flexion de pluriel. On ne doit pas le confondre avec le -s du pluriel.

[131] Selon Charreyre, l'absence de détermination signifie « qu'entre anaphorisé et reprise il n'y a pas de nouvelle détermination de la quantité, bien au contraire. Tout se passe comme si, de ce point de vue, l'opération se faisait à blanc : c'est ce que symbolise le Ø. L'absence de marqueur dans la langue, en anglais, indique que rien n'oblige à envisager **une différence quantitative entre les deux notions du même objet** [nous soulignons]. […] Passer de la désignation où la quantification est indispensable […], à la représentation de l'essence […] ou de la fonction […] où il n'est plus nécessaire de délimiter les objets puisqu'ils font partie d'une classe construite en intention, **constitue bien un indice d'opération sur la catégorie de la détermination** [nous soulignons], le Ø portant sur le volet quantité de l'entité Qlt. » Charreyre in M.-L. Groussier (dirigé par), *Travaux de linguistique énonciative*, n° 13, (Paris : Institut d'Anglais et Université Paris VII, 1991), p. 37.

rappellent pas directement le premier terme posé dans le texte, ils s'y réfèrent par les concepts ou notions pures qui leur sont associés[132]. En laissant le paradigme ouvert, Ø N permet l'utilisation de ce N dans d'autres circonstances recréées. L'absence de détermination – et donc de limitation – permet d'autres calculs sur le programme sémantique de N et autorise des combinaisons supplémentaires dans le rhématique (voir la théorie d'Adamczewski), confirmées par le thématique, alors que *a* N relancerait les calculs sur N. *The* N fermerait la borne et le paradigme[133].



Il y a ce que nous appellerons un « effet de raccourci » quand les notions individuelles contiennent des sèmes qui leur permettent de signaler leur appartenance au programme de sens d'une même entité :
Ø N ⊂ *a* N ⊂ *the* N.

L'**acquis de construction** – ou anaphore – est prépondérant avec *the*. Le mouvement vers la gauche en fait une relation aboutie,

[132] La relative indique le haut degré du gradient (voir glossaire) de la notion « *fighting* ».
[133] Raisonnement inspiré de l'article de Benayoun, « Enumération et réécriture d'une notion collective » in A.-M. Santin-Guettier, *Hommage à Henri Adamczewski*, (Précy-sur-Oise : Editions EMA, 2004), pp. 10-19.
[134] Voir l'article de Benayoun, (*op. cit.*).

surdéterminée mais bloquée. Une unité de référence est établie et une classe est instaurée. Elle constitue la preuve du filtrage de l'énonciateur. Charreyre explique (1991) que le singulier renvoie « à la quantité minimale dans l'occurrence phénoménale » (*blood*), mais aussi que « La réalisation du nombre par le singulier indique l'homogénéité qualitative, la compacité de l'objet présenté »[135] (Charreyre 1997). Dans l'exemple 9, le pluriel renvoie à une « quantité non minimale » (Charreyre 1991), soit *teeth* dans notre citation. Une matière est génériquement opposée à une autre (p' du domaine notionnel p-p'). L'introduction dans le discours de *teeth,* voire de *blood,* implique la quantification déterminée ou indéterminée. L'aspect purement qualitatif des notions pures en jeu dans ce passage est mis en relief, et explique l'utilisation privilégiée de l'absence de détermination dans les énumérations.

L'enjeu de chaque catégorie de N dépend de l'article qui lui est associé, mais celui-ci est contingent. Les différentes catégories de noms (au sens large de « représentation métalinguistique explicite »[136]) ne sont pas hermétiques mais **malléables**. Plus les changements sont improbables (*blood and teeth* ; *voice and thoughts* [exemple 10] ; *book or candle* [exemple 12]), plus l'effet de style est impressionnant. C'est dans la distance entre ce que l'on attend et le résultat produit que se produit l'effet de style. Nous pourrions citer Culioli à propos de la notion pure (1999 : 24), « C'est parce que les marqueurs (et les agencements de marqueurs) déclenchent des représentations de formes (abstraites) déformables que la stabilisation énonciative peut fonctionner ». Cette autre citation relèvera de la même analyse, mais dans le domaine verbal :

---

[135] Le singulier se réalise comme une forme de nombre renvoyant à la **qualité homogène** (Qlt et rien d'autre), sans trace de quantification.
[136] Expression empruntée à Culioli (1999).

10) *It took him a brief and perceptible struggle to master voice and thoughts,* […].” (*An excellent Mystery* p. 145)

Dans ce type d’énoncé, on s’attend à trouver un possessif (*his*) devant *voice* et *thoughts*. La combinaison <*master voice and thoughts*> est ainsi présentée comme constituant une notion verbale complexe avec unité de référence, pouvant supporter toutes les opérations de détermination d’un V simple. Elle arrive en tant que recharge sémique de *a brief and perceptible struggle.*

Faire référence à l’ensemble des occurrences, cela revient à faire référence à N ou à V dans notre exemple. *Voice* and *thoughts* sont envisagés de façon qualitative pour ce qu’ils représentent au niveau notionnel. Ce dernier exemple sera assez difficile à traduire pour un apprenant francophone qui ne pourra se contenter de calquer L1 sur L2. Une traduction élégante passera obligatoirement par l’étoffement du segment (*du sang et des dents cassées*, etc.).

Dans l’énoncé suivant de type “vérité générale” : *Ø boys will be Ø boys,* on suppose non pas un repérage par rapport à une classe d’occurrences, mais par rapport à l’ensemble des situations possibles, (la classe des situations), ce qui fait de Ø un marqueur de généricité. Ø…s n’effectue pas une extraction d’occurrences multiples et distinctes. Au contraire, ce déterminant renvoie à un pluriel global pour représenter l’ensemble des éléments d’une classe, sans en distinguer aucun (la singularisation implique l’extraction). La traduction en français fera apparaître le marqueur générique *le* / *les* : *les garçons sont les garçons* ! En effet, on renvoie plus difficilement à la notion pure par l’absence d’article en français, alors qu’en anglais Ø renvoie à du qualitatif.

Dans certaines situations précises nous constaterons certaines similitudes comme dans les formules (voir Bailly 1990) *by Ø train,* ou

encore *by Ø bus*, *by Ø tube*, *by Ø car*, *by Ø bike*, etc., c'est-à-dire Ø + N singulier dénombrable (moyen de locomotion[137]), qui se traduiront de façon identique : *en Ø train/ en Ø bus*…, affichant les mêmes opérations de détermination nominale en surface. Dans l'expression *to go to Ø school*, Alamichel (1999 : 51) justifie l'absence d'article par le fait que « l'énonciateur se réfère à la notion et en aucun cas au nombre et à la quantité ». Pour cette spécialiste, « *school* n'évoque pas un bâtiment particulier mais les années d'éducation. » Elle a la même analyse pour les items suivants (*op. cit.*) : *bed*, *church*, *home*, *jail*, *market*, *prison*, *town*, *university*… faisant apparaître les propriétés associées à N et exploitées dans ce type de tournure « dépouillée » ou réduite à sa plus simple expression.

Il en va de même pour les expressions liées aux repas : *have Ø lunch*, *have Ø breakfast* ou *have Ø dinner*, pour les idiomes enseignés en Sixième. Pour les apprenants francophones, passer de *have Ø breakfast* à *prendre le petit déjeuner* pose moins de problèmes, en ce qui concerne l'article, que de passer de *prendre le petit déjeuner* à sa traduction anglaise. Les élèves vont faire correspondre un mot d'une langue avec son soi-disant équivalent en langue 2 et, par calque, feront précéder *breakfast* d'un inévitable *the*. Si l'enseignant leur dit que le travail est faux, ils justifieront leur réponse par : « *le* c'est bien *the*, alors ? » Beaucoup d'apprenants, débutants et avancés, sont persuadés qu'il suffit de remplacer un mot par sa traduction dans la L2 pour savoir parler une langue étrangère. En résumé, maîtriser une langue vivante, n'est qu'un problème de lexique ! Les touristes en vacances à l'étranger se servent d'ailleurs de petits dictionnaires pour trouver les mots adéquats à la situation à laquelle ils sont confrontés, mais appliquent une syntaxe et

[137] Bailly (1990) démontre qu'il ne faut pas généraliser le phénomène car des exemples du type *they go to Ø school / ils vont à l'école*, ou encore *they go to the university* (exemple personnel) ne font plus apparaître de parallélisme français/anglais.

une phonologie française, ce qui donne des conversations parfois pathétiques que nos apprenants reproduisent – eux aussi – régulièrement en cours, en début d'année scolaire.

Passer d'un renvoi à la notion pure à une opération de fléchage apparaît aussi, en Sixième, avec des tournures comme *I speak Ø English quite well* et sa traduction : *je parle* ***l'****anglais assez bien*. L'anglais renvoie au faisceau de propriétés constitutives de <*English as a language*>, alors que le français utilise un fléchage situationnel large : l'anglais que tout le monde connaît. Les différences d'interprétation du marqueur Ø ou plutôt de l'absence de détermination, dépendent de la nature du repère envisagé.

Une des difficultés pour les apprenants francophones est donc de comprendre et d'intégrer le phénomène de renvoi à N par l'opérateur Ø, particulièrement devant les noms compacts, où ils auront longtemps tendance à utiliser un article. Dans l'exemple suivant, tiré d'un exercice du manuel *Voices 2nde* (2001 : 92), […] *people generally prefer* […] *ancient art to* […] *modern art*, la plupart des élèves de Seconde ciblés utiliseront l'article *the* devant *people* et à nouveau *the* devant *ancient art* et *modern art.* Pourtant, dans le précis grammatical du manuel (*op. cit.*), il est bien expliqué que « Ø est une convention utilisée en grammaire pour désigner l'absence d'article » [ce qui rejoint notre opinion à propos de l'utilisation pratique du symbole] et qu'il s'emploie « devant un indénombrable pour désigner une notion ou un concept, une substance ou un matériau »[138]. Le même phénomène sera à appliquer devant des expressions du type *breakfast is ready* qui se traduira systématiquement en français avec l'article *le* défini, l'occurrence étant repérée par rapport

[138] Pour les apprenants de DEUG et de classes préparatoires, l'article zéro sera présenté comme utilisé « pour renvoyer à une notion abstraite : *space* (l'espace), *nature* (la nature). » S. Persec, J.-Cl. Burgué, *Grammaire raisonnée 2*, (Gap : Ophrys, 2003), p. 128.

à la classe des situations, alors qu'en anglais on reste au niveau notionnel, dans le qualitatif pur (QLT). Pour récapituler, nous pouvons proposer le schéma suivant :

Ø → « des » (distribution avec des dénombrables pluriels)
→ « du /de la » (avec indénombrables singuliers)

L'essentiel est de faire saisir à l'apprenant l'**indétermination** sous-jacente, portant soit sur la qualité (QLT), soit sur la quantité (QNT) de N, déterminé par l'absence de détermination symbolisée par Ø. **L'absence de détermination est une opération renvoyant à l'ensemble des éléments d'une classe, à la classe entière ou à une propriété de la classe envisagée**. Elle est toujours effectuée sur le qualitatif (QLT).

Pour résumer, nous affirmons que quand aucun marqueur ne détermine un nom, il n'y a pas de détermination quantitative en jeu. « Cependant, selon le type d'énoncé dans lequel il entre, on interprète ce nom de façon différente (Bouscaren *et al*. [1996 : 96]) :

> - soit un nom qui fonctionne en **continu dense** ;
> • s'il se trouve dans un **énoncé de type générique**, il renvoie à la notion pure, et l'interprétation est totalement qualitative.
> • s'il se trouve dans un **énoncé de type spécifique**, le nom sans déterminant envoie aussi à la notion pure (on est dans le qualitatif), mais c'est **le type d'énoncé en situation** qui sous-entend qu'il s'agit d'une « certaine quantité de ».
> - soit un nom qui fonctionne habituellement en **discontinu** *:*
> • Si on le trouve au singulier et sans déterminant, il s'agit alors uniquement du renvoi à la notion pure. On est dans le qualitatif.
> - soit un nom qui fonctionne en **discontinu pluriel**, sans déterminant :
> • si l'énoncé est générique, il renvoie à la classe considérée. Il n'y a pas de valeur quantitative ;
> • si l'énoncé est spécifique ou en situation, Ø marque aussi le qualitatif. La quantité indéterminée envisagée est symbolisée par le morphème -*s* du pluriel parce que l'énoncé est ancré dans la Situation d'énonciation.

Lorsque nous classons les exemples du corpus analysés dans ce paragraphe, nous obtenons le tableau suivant :

Exemples	Type d'énoncé	Valeur	Type d'opération
8	spécifique	Qualitative + quantitative (sous-jacent)	Renvoi à la notion pure + prélèvement implicite
9	spécifique	Qualitative + quantitative (sous-jacent)	Renvoi à la notion pure + prélèvement implicite
10	spécifique	Qualitative + quantitative (sous-jacent)	Renvoi à la notion pure + prélèvement implicite

Nous expliquons le fait que nos trois exemples sont des énoncés de type spécifique parce qu'issus de fiction et non de dictionnaire ou de recette de cuisine, par exemple. Ils s'inscrivent tous dans la situation d'énonciation. Le symbole Ø indique qu'il n'y a pas de détermination donc pas de quantification. On se situe uniquement dans le qualitatif. Le reste de l'énoncé peut renvoyer à un prélèvement implicite (voir tableau ci-dessus).

L'étape suivante de notre étude consistera en l'étude de l'opération d'extraction ou prélèvement.

V. F. L'extraction.

L'extraction est un degré de détermination nominale « de base », c'est-à-dire que l'on opère à un niveau de quantification primaire (QNT). Cette **opération d'individuation** pose l'existence d'une occurrence en la repérant par rapport à une situation pour en isoler un ou plusieurs

éléments[139]. **La référence du N envisagé vaut pour tous les éléments de l'ensemble**. Le contenu de l'énoncé signifie la présence d'au moins un (ou deux, ou quelques, ou des, ou plusieurs, ou n) N auquel l'énoncé peut s'appliquer comme dans :

11) *Charles stood over him, gulping air like a run-out dog.* (*East of Eden*, p. 30).

N doit pouvoir supporter une quelconque forme d'individuation, qu'il soit dénombrable ou indénombrable (mais compatible avec un dénombreur). Dans notre exemple, *a run-out dog* est repéré par rapport à la situation d'énonciation. L'opération de détermination a une valeur quantitative, mais la comparaison avec *like* fait que la composante qualitative reste tout aussi importante sous la forme des propriétés différentielles et particulières, appliquées aux prédicats nominalisés.

Nous pouvons dire qu'en français, dans la même situation, *un* est un **marqueur de discrétisation**. Le déterminant permet, en effet, de fragmenter, diviser et séparer la notion pure en unités distinctes mais composant un ensemble reconstituable. Le terme « discret » vient du latin *discretus* : « séparé ». En mathématiques, une quantité discrète est composée d'éléments séparés (opposée à une quantité continue)[140]. D'après la TOE, la propriété correspondante appelée /discontinu/ est (Groussier, Rivière [1996 :60]), « une propriété primitive […]. Une notion pure à laquelle est associée la propriété /discontinu/ définit une classe d'occurrences parce qu'il y a, par définition, des occurrences distinctes de cette notion. »

[139] Ce qui pourrait aussi se traduire en termes de logique : (Ex)[N(x)].
[140] Explications tirées du *Petit Robert*, (1977), p 550.

A ce stade, un domaine particulier délimité est laissé ouvert comme le confirme Schnedecker (in Flaux, Van de Velde : 2000),

> Comme l'ensemble des entités auxquelles il est susceptible de s'appliquer n'est pas *a priori* définissable/délimitable, le déterminant indéfini est encore le moyen le plus sûr de laisser la classe ouverte.

Dans ce domaine on prélève un ou des éléments quelconques ou une quantité quelconque et on les installe dans le discours. N est alors quantifiabilisé. Une opération de détermination a été effectuée, elle est indéfinie ou numérale.

Dans le cas de l'article indéfini singulier en grammaire française, Perret (1994 : 36) distingue deux types d'extraction envisageables :

- extraction aléatoire ;
- extraction non aléatoire.

Dans le premier cas, « un » pourrait être glosé par « un quelconque » ou par « n'importe lequel ». On choisit un élément au hasard dans les ensembles préconstruits. En TOE, nous dirions qu'il représente la classe tout entière par gommage des critères différentiels. Dans le cas de l'extraction dite « non aléatoire », « un » peut être glosé par « un certain ». Certains parlent aussi d'emplois spécifiques de l'article indéfini. Le référent est un objet précis, parfois connu du locuteur mais jamais identifiable par l'allocutaire, contrairement au défini. En TOE, « un » est un échantillon représentatif de la classe se rapprochant de l'occurrence-type.

L'extraction sert à attribuer une **détermination quantitative aux éléments prélevés**, ceux-ci étant particularisés ou distingués, mais pas

encore identifiés[141]. La détermination est **différentielle**. Elle est représentée en anglais par la paire *a*/*an* et en français par *un*/*une* et leur pluriel *des*.

La terminologie « article indéfini » en français semble maladroite car le substantif déterminé par *un* ou *une* est déjà distingué, donc borné par l'opérateur de façon quantitative, voire même parfois qualitative. L'article a une réelle valeur d'indication de particularisation ce qui n'a rien d'indéfini car **il souligne la valeur de N**. Le concept d'indéfinitude pourrait, à la rigueur, s'appliquer à l'absence de déterminant en anglais comme en français, c'est-à-dire à l'opération de renvoi à la notion pure.
Pour Larreya, Rivière (2003),

> Quand on utilise un déterminant indéfini on ne fait que délimiter une quantité prise sur un ensemble d'objets (dénombrables) ou une masse (indénombrable) d'un certain type, qui est introduite sans être censée être connue de l'interlocuteur.

Selon la Théories des Opérations Enonciatives, nous avons affaire à **deux types essentiels de repérage** dans l'opération décrite ci-dessus :
- repérage par rapport à une situation d'énonciation particulière : on va extraire ou prélever un ou plusieurs éléments de la classe et donc les quantifier (de façon indéfinie ou numérale). L'énoncé est de type spécifique :

12) *A cot, a stool and a small desk to support book or candle were all the furnishings, and wide-open door and small, unshuttered window let in light and air*. (*An excellent Mystery*, p. 143).

[141] C'est la raison pour laquelle dans un discours nous ne pouvons avoir un élément indéfini en position C_0 car avant de localiser un élément, il faut poser son existence grâce à une opération d'existence de type « il y a » en français, ou « *there is* » en anglais.

- repérage par rapport à la classe des situations possibles : l'occurrence extraite n'est plus singulière mais quelconque et fonctionne comme un échantillon. Elle est alors représentative de l'ensemble de la classe d'occurrences et n'est pas qualitativement distinguable des autres occurrences (voir Cotte *et al*. [1993 : 79]. L'élément prélevé est alors représentatif de N, d'où l'apparition de la notion de qualité (QLT) dans un phénomène, au départ, essentiellement quantitatif (QNT (QLT)). L'énoncé est de type générique : **il s'agit bien de la même opération mais réitérée, donc généralisée** :

13) *A bear is a big mammal*.

La citation ci-dessus est un exemple d'extraction. *A* est « la marque d'une opération analytique dans la mesure où l'énonciateur explore/ analyse une entité de départ […] dont il dissocie/isole/extrait un trait caractéristique/définitoire. » (Lapaire, Rotgé [1992:35]). Ce trait, appliqué à chaque constituant[142] de la classe, en fait l'élément représentatif comme dans l'exemple 13. *A* est la trace visible d'un travail mental invisible. La relation prédicative est validée pour toute situation. L'opération de prélèvement est donc « réitérée, renouvelée et le nom devient un représentant, un spécimen de la classe » (Bouscaren *et al*. [1996 : 79]). Ce type d'explication est valable quand le nom déterminé par *a* est sujet, car nous avons affaire à un énoncé générique.

14) *He felt young and free and filled with a hungry gaiety*.
(*East of Eden*, p. 327)

[142] Le terme est à prendre au sens large.

Gaiety est, normalement, un indénombrable incompatible avec l'article indéfini, ceci « à cause de l'origine numérale de *a*/*an* qui explique cet état de fait » (Alamichel [1999 : 55]. Le substantif (*gaiety*) a ici un fonctionnement en dénombrable ou /discret/ par glissement de catégorie. Comme l'explique Maingueneau (1994), dans la même situation en français, « il arrive que *un* soit associé à des substantifs non-comptables denses ou compacts […] : l'énonciateur ne découpe pas le monde mais exprime plutôt **l'impression produite sur la perception d'un sujet** » [nous soulignons], ce qu'illustre l'exemple 14.

Selon Alamichel (*op. cit.*), « Pour le recours à *a*/*an* + nom, tout dépend donc de ce que l'énonciateur imagine, ou connaît, du degré de connaissance, d'information de l'autre. » Elle fait ici allusion à ce qu'en TOE, les linguistes nomment la « sphère partagée », renvoyant à la co-énonciation au niveau métalinguistique. Dans l'exemple 14, l'adjectif *hungry* permet l'emploi de l'article *a* car il renvoie à une occurrence singulière de *gaiety*. L'article a ici une valeur spécifique. L'expression serait tout à fait correcte sans article : *He felt young and free and filled with Ø gaiety*, ou encore : *with some gaiety*, mais son sens serait légèrement différent, ainsi que l'effet produit sur le lecteur. L'extraction permet aussi de mettre en relief un élément quelconque d'une classe dont il a toutes les propriétés, le déterminant *a* aura alors valeur générique.

Nous pouvons affirmer que *a* annonce, induit le quelconque. C'est la raison pour laquelle il peut être parfois remplacé par *some* en anglais ou par *un certain*… en français.

Toutes ces subtilités entre le quantitatif et le qualitatif rendent les traductions de l'anglais vers le français particulièrement difficiles. Les élèves de Terminale littéraire qui n'ont pas accès à ces raisonnements linguistiques, par exemple, justifient souvent leurs versions par des

comparaisons effectuées avec d'autres textes, par l'esthétisme (« ça fait beau ou pas »), ou par ce qu'ils appellent le *feeling* de l'anglais LV2. Certaines explications comme la théorie des vecteurs rhématiques et thématiques d'Adamczewski (voir la fin de notre chapitre et l'annexe 4) seraient d'une grande utilité aux apprenants et auraient l'avantage d'être applicables au niveau terminal.

Du type de repérage dépendra l'interprétation de l'article *a* :

- le repérage par rapport à une situation particulière sera à l'origine de l'interprétation spécifique de l'article ;
- le repérage par rapport à la classe entière des situations donnera naissance à la valeur dite générique de « *a* » (utilisé comme symbole de l'opération, au singulier comme au pluriel).

Pour les noms comptables la trace de l'extraction sera l'utilisation des marqueurs *a*(*n*)…Ø au singulier et de Ø…s, au pluriel :

15) *He went for a stick; it was my turn. I didn't shove him too hard. I let him get a hold of the stick first.* (*Paddy Clarke ha ha ha*, p. 124)

Une occurrence de *stick* est extraite et posée avant d'être reprise par le procédé de fléchage (le fléchage indique que l'on reprend une occurrence qui est déjà identifiée).

L'opération d'extraction est un processus de **singularisation**. Le fait de mettre en évidence un élément de la classe a pour conséquence divers effets de sens stylistiques (Cotte *et al.* [1993 : 58]) :

a. la présentation d'un élément nouveau, inconnu, insolite ;
b. spécification par mise en relief de la caractéristique ;
c. exemplarité ;
d. classification.

Pour récapituler, l'extraction est une opération de quantification primaire, non aboutie, représentée en anglais par :

- *a*(*n*)…Ø au singulier ;
- Ø…s au pluriel.

La même démarche donnera en français :

- un(e)… Ø pour le singulier[143] ;
- des…s au pluriel[144].

L'absence de détermination au pluriel, en anglais, pose toujours des problèmes de traduction aux jeunes élèves. En effet, ils ont des difficultés à passer de *j'aime les hamburgers* à *I like Ø hamburgers.* Ils cherchent systématiquement un déterminant à mettre devant le nom, et ils finissent souvent par demander : « comment dit-on 'les', en anglais ? » Quand la réponse est : « on ne met rien parce que c'est général », leur réaction est : « oui, mais en français il y a quelque chose. Les Anglais font des fautes ! » La remarque la plus fréquente, dans ce genre de situation est : « c'est bizarre ».

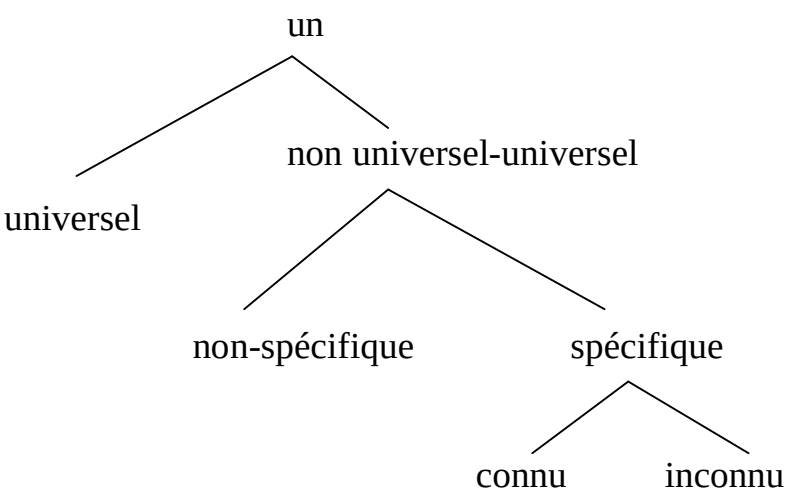
A propos de *un*, article indéfini en français, Mainguenau (1994) explique que le déterminant « permet d'extraire un élément quelconque d'un ensemble préalablement donné qui contient plus d'un objet », mais aussi qu' « en l'employant l'énonciateur présume que l'objet n'est identifié que par son appartenance à cet ensemble ». D'après le linguiste (*op. cit.*), cette opération d'extraction est surtout valable pour les emplois en position non prédicative. En effet, d'après l'exemple suivant : *Jules*

---

[143] Van De Velde cite Martin (1983) et fournit ainsi les précisions suivantes : « L'indéfini *un* présuppose l'existence d'un ensemble d'objets (X) sur lequel a lieu l'extraction d'un élément. […] Le partitif *du* présuppose l'existence d'un objet massif (concret ou abstrait) sur lequel peut s'opérer le prélèvement d'une partie. » Martin in Van De Velde in N. Flaux *et al.*, *Entre général et particulier : les déterminants*, (Arras : Artois Presses Université, 1997), p. 121.

[144] Flaux explique (*op. cit.*) que « Morphologiquement, le paradigme de cet article [indéfini non partitif] est des plus hétérogènes : aux formes UN et UNE du singulier s'oppose au pluriel la forme unique DES, au lieu des deux formes attendues UNS et UNES qui, on le sait, ont existé en ancien français ».

est un plongeur, le segment *un plongeur* est en position prédicative, c'est-à-dire que l'énonciateur « verse un élément identifié dans une classe », ce qui n'est pas une extraction. Quant aux emplois non prédicatifs de *un* en français, Maingueneau (*op. cit.*) soulève quelques différences dans le processus d'extraction. Nous partirons du schéma suivant :



Nous soulignons les avantages et les finesses de cette analyse, supérieure aux notions de « défini » et d' « indéfini », nécessitant examen et décomposition. Le linguiste donne les précisions suivantes à propos de la terminologie utilisée (*op. cit.*) :

- Universel : *Un ami est une douce chose.*

C'est n'importe quel élément de l'ensemble qui est concerné. En revanche, si l'emploi est non-universel, ce qui est dit n'est vrai que d'un seul élément, prélevé dans l'ensemble.

- Non-spécifique : *Jean veut cueillir une fleur*.

L'interprétation est non-spécifique si *Jean* ne vise aucune *fleur* particulière mais une *fleur* en quelque sorte potentielle, qu'il n'est pas sûr de trouver.

- Spécifique connu / inconnu : *Jean a cueilli une fleur*.

Ici l'objet visé est particulier. Si l'énonciateur de la phrase connaît cette *fleur* l'objet est « connu », sinon il est « inconnu ». Dans ce dernier cas l'énonciateur ne sait rien d'autre de l'objet que ce qu'en dit la phrase, à savoir que c'est une *fleur*.

Il faut remarquer que, étant unique, l'élément extrait est précis quant à la quantité considérée (QNT) mais ne peut évacuer le fait que cette unicité en fait le représentant de la classe à titre qualitatif (QLT), comme dans la citation suivante :

16) *Cathy had the one quality required of a great and successful criminal: she trusted no one, confided in no one.* (*East of Eden*, p. 159).

L'évocation d'une entité singularisée a valeur, ici, d'extrême généralité dans une mise en situation spécifiée par le contexte, la valeur quasiment notionnelle de *criminal* généralise cette notion au point, comme l'explique Bailly (1990) « de rendre non-pertinente, l'expression de la quantification et même la dénombrabilité (qui est un aspect de la quantification) ». Dans cet exemple, le haut degré du gradient semble atteint[145]. L'auteur aurait pu aussi écrire : *Cathy had the one quality required of Ø great and successful criminals* […], renvoyant à la classe entière et respectant la hiérarchie de la détermination, mais difficilement *Cathy had the one quality required of the great criminal* […] en raison de la précision apportée dans le contexte « avant » par *the one quality required* déterminant alors /*criminal*/. Utilisant la terminologie

[145] « Le haut degré est l'expression linguistique d'une opération au terme de laquelle un point absolu, centré, stabilisé a été atteint à l'intérieur du domaine (I). Une occurrence (n) d'un domaine lexical ou notionnel <p> est alors associée et identifiée au centre attracteur et marque le degré absolu, la valeur est intensive ('très, le plus'). L'infériorité et la supériorité marquent des gradations et des degrés intermédiaires vers E ou I. Ces variations de degré sur un gradient peuvent porter sur du quantitatif ou du qualitatif, elles sont exprimées linguistiquement par divers marqueurs. » Bril « Quantification, qualification et degré en nêlêmwa » in A. Deschamps, J. Guillemin-Flescher, dirigé par, *Les opérations de détermination : quantification/qualification*, (Gap : Ophrys, 1999), p. 237.

d'Adamczewski (voir annexes 4 et 13), on admet qu'il est difficile d'avoir deux termes de phase 2 (ou thématiques) sans avoir d'élément de phase 1 (ou rhématique) posant l'objet du discours et l'installant dans son « unité de référence[146]».

Les éléments identifiés par extraction peuvent ensuite être repris ou identifiés par une opération de fléchage. *A* nomme le nom (il appelle la nomination) alors que *the* permet d'en parler. Le stade de la nomination est dépassé puisqu'on dispose de N (à l'exclusion de tout autre) :

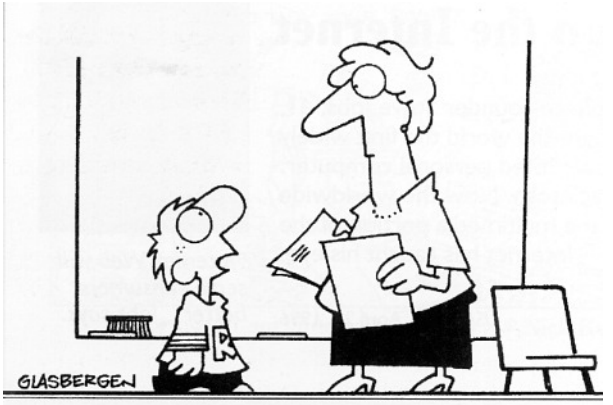
17) *I mean most women just want to be good at something, they've got good-at minds, and they mean deftness and a flair and good taste and what-not. (The Collector*, p. 169).

L'opération d'extraction est assez bien assimilée par les apprenants, surtout lorsqu'ils fonctionnent complètement en L2. Larreya, Rivière (2003) ont relevé des expressions posant problème par manque de parallélisme L1-L2 : *make a fire* (faire du feu), *be in a coma* (être dans le coma), *have a sense of humour* (avoir le sens de l'humour). L'apprentissage par cœur semble le plus approprié pour fixer ces expressions idiomatiques. Les apprenants débutants ont tendance à calquer une langue sur l'autre et à faire correspondre *a* avec *un* et *an* avec *une*. Tout le travail de l'enseignant consiste à « lutter contre cet ethnocentrisme linguistique » en évitant de simplifier à l'extrême. Comme nous le verrons au chapitre trois, un manuel scolaire comme *New Wings 6e* (1998) propose d'utiliser *an* devant un « son voyelle ».

[146] Expression empruntée à Cotte.

Dans ce cas précis, un travail de manipulation orale s'impose pour clarifier le sujet.

L'humour peut permettre de fixer les acquis grammaticaux comme dans *Open the Window 2*^{de} (1998) :



"I couldn't do my homework because my computer has a virus and so do all my pencils and pens."

V. G. Le fléchage.

Le fléchage est une opération de détermination qualitative, spécifique à un élément ou un ensemble d'éléments prélevés par extraction. C'est une des opérations de détermination les plus abouties[147]. En anglais, la trace de l'opération de fléchage est marquée par l'article *the* (*le*, *la*, *les* articles définis en français). En français comme en anglais – et dans beaucoup de langues européennes – l'article défini est employé soit de façon générique (il classifie), soit de façon particulière (il spécifie). Selon Bouscaren, Chuquet (1987),

> Le **fléchage** présuppose toujours l'existence, c'est-à-dire l'**extraction** de l'élément dans un contexte **externe** à la relation (situation d'énonciation, anaphore par rapport à un autre énoncé…). Les noms propres, les noms autodéterminés font partie de ce cas de figure.

Le déterminant *the* peut être utilisé avec des noms fonctionnant :

- en discret au singulier ou au pluriel,

[147] Une autre façon de flécher revient à reprendre un nom par un pronom personnel.

- en continu dense,
- en continu compact (prédicats nominalisés).

The permet aussi de faire référence aux éléments de l'univers extralinguistique. D'après Larreya, Rivière (2003),

> Un objet acquiert un caractère défini soit par sa relation à l'énonciateur et ce qui l'entoure (*I don't like that colour* / *I don't like the music* (*here*)), soit par sa relation à d'autres objets (*I don't like the colour of that dress* / *I like John's idea*), soit encore par sa relation au contexte (s'il s'agit d'un terme déjà mentionné).

Généralement, « flécher »[148] signifie établir une relation d'identité entre l'élément extrait et une reprise de celui-ci, ce qui justifie que l'on parle de reprise anaphorique[149]. Dortier (2006 : 29) confirme cette définition : « Le mécanisme mental de l'analogie[150] et de la métaphore se révèle bien plus puissant qu'on le croyait » puis, « l'analogie et la métaphore seraient au contraire au cœur des mécanismes de l'apprentissage, de résolution de problèmes et du langage » et enfin, « à l'inverse, ramener l'inconnu au connu permet de bénéficier, à faible coût cognitif, des acquisitions passées ».

Dans l'opération[151] de fléchage de l'exemple 15 :

---

[148] D'après Bailly, les marqueurs servant à flécher tels que *they* ou *these* sont lexicalement « vides » car ce sont des « opérateurs d'ostension déictiques ou de reprise anaphorique, qui ne prennent leur valeur de référence que par rapport à autre chose […] ». D. Bailly, *L'acquisition de la détermination nominale*, (Gap : Ophrys : 1990), p. 71.

[149] Parmi les figures de style, **l'anaphore** fait partie des répétitions. Selon Bacry, « Une répétition est la reprise d'un même mot ou groupe de mots. Les répétitions portent différents noms selon la *place* qu'occupe cette reprise dans le discours : répétition simple (ou épanalepse) ; anaphore et épiphore (ou épistrophe) ; anadiplose et épanadiplose ; enfin concaténation. » En ce qui concerne plus précisément l'anaphore, le linguiste propose : « Anaphore et épiphore, au lieu d'affecter comme la répétition simple un même membre de phrase, répètent un élément identique dans des membres de phrase, ou des vers (voire des phrases entières ou même des paragraphes) qui se suivent immédiatement.
L'**anaphore** (« transport en haut, ou en arrière ») est la reprise du même élément *en tête* de plusieurs membres successifs, selon le schéma : A …… / A ……. ». P. Bacry, *Les figures de style*, (Paris : Belin, 1992), pp. 164-165.

[150] Dortier (op. cit.), p. 44, donne la définition suivante : « Le fait de traiter l'inconnu comme du connu définit l'analogie ».

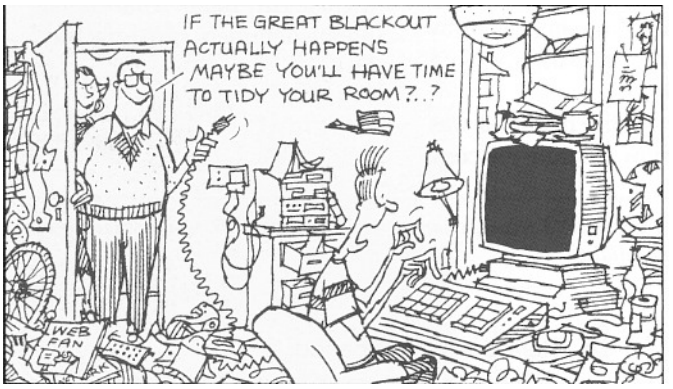
[151] Culioli (2000 :183) nomme cette opération en anglais *pinpointing* ou *re-identification.*

15) *He went for* <u>*a*</u> *stick; it was my turn. I didn't shove him too hard. I let him get a hold of* <u>*the*</u> *stick first.* (*Paddy Clarke ha ha ha,* p. 124).

une première occurrence de *stick* est posée avant d'être reprise par la suite. Elle devient « l'antécédent » – selon la conception de Danon-Boileau (1987) – de la reprise. Il y a **chaînage,** ou anaphore, dans l'énoncé selon un agencement hiérarchisé au niveau profond : extraction → fléchage. *The* exprime « un passé de validation » (Delmas *et al*. 1993), il signale une reprise soit de Ø, soit de *a*. *Th*- « signale l'existence d'opérations antérieures, sur lesquelles l'énonciateur prend appui » (Lapaire, Rotgé [1992 :43]),

- travail de repérage de l'élément montré ;
- travail de détermination préliminaire.

« *Th*- permet à l'énonciateur de miser sur un acquis et de signaler au coénonciateur qu'il se situe dans du connu » (Lapaire, Rotgé, *op. cit*.). Cette opération est illustrée avec humour dans le manuel de Seconde *Open the Window* (1998) :



Dans notre exemple 15, une deuxième occurrence de *stick* est identifiée à l'ensemble déjà extrait. Milner (in Bouscaren [1997 : 194]) donne la définition suivante :

> Il y a relation d'anaphore entre deux unités A et B quand l'interprétation de B dépend crucialement de l'existence de A, au point qu'on peut dire que l'unité B n'est interprétable que dans la mesure où elle reprend – entièrement ou partiellement – A.

Il en résulte toujours une opposition entre l'ensemble, la quantité ou la classe considérée et le reste de la classe, ou les autres quantités ou classes possibles. On représente cette opération dite « seconde » par (QNT (QLT)) car elle suppose une extraction préalable et donc l'émergence du quantitatif avec primauté du qualitatif ou QLT. Deschamps (1997) l'explique,

> Ayant construit une occurrence, on peut, [dans un troisième temps] revenir dessus et donc la ré-identifier par une opération de **qualification**, Qlt (fléchage) qui permet entre autre de construire une différenciation. Mais, l'existence étant déjà acquise, il ne peut s'agir d'une nouvelle extraction. Cette opération de qualification permet d'introduire des problèmes de catégorisation (sorte, genre, type…) et d'envisager l'altérité en opposant cette occurrence à d'autres.

A la place de *the stick* il pourrait y avoir *my stick*. Le possessif, dans ce cas, serait évident car introduit par *my turn*. D'après Santin-Guettier (2004) *the* est un marqueur de surdétermination. Il apparaît comme détermination supplémentaire après un possessif. Pour elle, « THE souligne le **lien** entre le référent de sa cible et la personne à laquelle ce référent est attribué. THE indique que ce lien a été établi [...] ». Nous proposons alors le schéma récapitulatif suivant :

the → localisation acquise
marqueur de surdétermination
degré de présupposition supplémentaire

↑

his → opération de localisation

Selon Santin-Guettier (*op. cit.*),

> […] les possessifs et l'article *the* réalisent une certaine forme de **localisation**, la possession ne constituant qu'un des effets de l'opération de localisation. Avec *the*, la localisation est acquise, si bien que lorsqu'il induit une valeur de possession, celle-ci apparaît comme préconstruite.

Dans l'exemple 15, si *the* est préféré à la place d'un possessif c'est sûrement pour sa valeur dite « impersonnelle ». En effet, « Il est logique que THE l'emporte lorsque le "possesseur" n'est pas cité explicitement » (Santin-Guettier [2004 : 18]). Le déterminant apparaît par la localisation préalable ou repérage de *stick*. Si cette opération n'était pas effectuée, il faudrait un possessif devant le nom.

A l'issue de cette opération, N est « stabilisé ». Culioli parle de « stabilité » lorsque « opérant sur un agrégat d'occurrences d'une notion, on est en mesure d'effectuer une sélection entre une (ou plusieurs ou toutes) occurrence(s) qui valide(nt) une relation et le reste, qui est écarté » (Culioli [1999 : 126]).

La détermination qualitative par fléchage peut être envisagée :

- de façon contextuelle ;
- de façon situationnelle[152] ;

[152] La définition de la détermination par la situation est présentée aux étudiants de DEUG et de classes préparatoires comme suit : « L'élément est immédiatement identifiable du fait qu'il se trouve dans l'environnement de celui qui parle (et de celui auquel il s'adresse), du fait qu'il est censé être connu des interlocuteurs ou de l'ensemble d'une communauté, qu'il est observable ou qu'il fait partie de l'expérience connue ». S. Persec, J.-Cl. Burgué, *Grammaire raisonnée 2*, (Gap : Ophrys, 2003), p. 126.

- de façon générique.

Le fléchage dit contextuel vient d'une qualification supplémentaire produite par un phénomène d'**anaphore** (reprise[153]) ou de **cataphore** (annonce), par un génitif, un complément prépositionnel ou proposition relative voire une construction elliptique. Il renvoie toujours à du préconstruit. Danon-Boileau (1987) décrit ainsi l'anaphore :

> Soient par exemple deux termes A_1 et A_2 en relation anaphorique (A_1 est l'antécédent, A_2 la reprise) tels que A_1 appartient à un énoncé E_1 et A_2 à un énoncé E_2. Dans ce cas en vertu de l'anaphore, la validation de A_2 (la reprise) est garantie dès lors que la validation de son antécédent A_1 est établie.

La prédication d'existence, marquée en français par *il y a* et en anglais par *there is*/*are*, est sous-jacente au fléchage situationnel et agit comme un préconstruit entre énonciateur et coénonciateur.

18) *It had been easy to transfer his developing hatred to the teacher who disciplined him and the policeman who chased him and the priest who lectured him.* (*East of Eden*, p. 501).

On peut substituer une unité lexicale différente à une première représentation notionnelle, « ce qui permet du même coup [de construire] une relation d'équivalence entre classes d'occurrences » (Cotte *et al.* [1993 : 86]). On appelle ce procédé une **anaphore non stricte** :

19) *Après avoir dépassé deux ressauts de terre, on voyait Fra-Joséphine. A cette saison, c'était une grosse chose humaine avec de hautes frondaisons de verdure, hautes, larges, rondes, retombantes, chargées de feuilles épaisses dans lesquelles les vents froids de la nuit*

---

[153] L'identification peut être simple ou contrastive (un…/ce… ; un_1…un_2…/le_1… le_2 ; en français par exemple).

avaient à peine taillé de minces éclaircies. La maison était entourée de vieux sycomores laissés libres de tout temps.
(*Que ma joie demeure*, p. 259)

Ou bien,

20) *People who teach you cram old ideas, old views, old ways into you. Like covering plants with layer after layer of old earth; it's no wonder the poor things so rarely come up fresh and green.*
(*The Collector*, p. 171)

The poor things rappelle *plants*, dans le cadre d'une **reprise par dérivation**, comme *la maison* reprend *Fra-Joséphine* contrairement à l'anaphore stricte où le même mot est répété pour la deuxième fois :

21) *My da came home on Friday with food, in a big huge canvas bag that he balanced on top of his shoulder.* […] *Ma always emptied the bag* (*Paddy Clarke ha ha ha*, p. 203).

Danon-Boileau (1987) résume le procédé par :

> Quand je dis de **the** qu'il indique que le N qui lui est associé est validé à l'extérieur de l'énoncé en cours, c'est une façon de reprendre l'idée que **the** définit une anaphore (contextuelle ou situationnelle). **The** permet de « reprendre » la validation de N faite ailleurs.

Comme l'explique Gilbert (1993) : « Le fléchage peut aussi découler de la présence d'un élément modifiant qualitativement le substantif ». Dans l'exemple suivant:

22) *The three or four years Mother spent with my father she fed on for the rest of her life* (*Cider with Rosie*, P. 121)

Nous pouvons expliquer l'utilisation de l'article *the* par le fait sous-entendu, et donc préconstruit d'une première occurrence de <*they spent years together*> et de <*there were three years*>, justifiée par la relative, puis par la reconstruction d'une deuxième occurrence ré-identifiée à la première par propriété récupérée, que l'on pourrait schématiser par
< (*the*) *three or four years*> Є <*they spent three or four years together*>.
Dans ce cas précis l'opération de localisation (Є) est marquée par le relatif Ø[154].

En singularisant une sous-classe on effectue une opération de fléchage, symbolisée par l'article défini, placé devant l'antécédent du relatif « zéro »[155]. Ce type de fléchage introduit une reprise par dérivation mais aussi la définition simultanée d'un élément par la mention de l'autre. L'exemple suivant sera très éclairant :

23) *Jourdan, à genoux, surveillait le rôtissement. Juste, la chair du chevreau venait de se fendre au pli de l'épaulon. C'était comme une bouche avec tout un intérieur de viande crue en dedans. Cette fente avait fait « cloc » en s'ouvrant et tout de suite les deux lèvres de peau mince s'étaient mises à grésiller avec une odeur de lait brûlé*. (*Que ma joie demeure*, p. 158).

---

[154] D'après Marcondes Rezende : « […] la relative déterminative modifie qualitativement la notion à laquelle renvoie l'antécédent en définissant une sous-classe dans la classe correspondante. » Marcondes Rezende in Cl. Rivière, M.-L. Groussier, dirigé par, *La notion*, (Gap : Ophrys, 1997), p. 225.
Selon Culioli (2000), le relatif est expliqué par l'effet de construction qui s'effectue à partir d'un point d'identification, c'est-à-dire si a r b alors a = b ou a Є b.

[155] Dans le cas des noms propres dits « autodéfinis », certains linguistes partent du principe qu'en syntaxe ce nom est toujours accompagné d'un article défini sous-entendu. Ce déterminant réapparaît avec certains noms propres comme *The United States*.

Cette citation illustre aussi le fléchage par analogie[156] :

24) *Jamais une mauvaise parole, jamais une plainte derrière le dos de son mari. Le zingueur avait fini par se remettre au travail.* (*L'assommoir*, p. 156).

Une occurrence de *mari* est requalifiée (changement de désignation) par la profession (ici *zingueur*) dans une relation de contiguïté métonymique[157]. Une occurrence de /mari/ a une propriété commune (ou distributive) au moins avec celle de /zingueur/ même si les autres sont distinctives. Le fléchage est renforcé par *the*, symbole de définition par association.

On parle de fléchage situationnel étroit (déictique) ou large, en fonction de la situation où est produit l'énoncé. Des expressions comme *the earth* ou *the sun* relèvent de fléchage élargi, dans le sens où tout allocutaire s'entend sur la signification de ces singletons (classe à élément unique), mais aussi parce que l'opposition n'a pas lieu entre éléments d'une même classe mais entre sous-classes (« sous-divisions » notionnelles) d'une même classe de N. L'anaphore implicite fait appel à un savoir extralinguistique (ou sphère partagée en TOE).

25) *The lights grow brighter as the earth lurches away from the sun, and now the orchestra is playing yellow cocktail music, and the opera of voices pitches a key higher*. (*The Great Gatsby*, p. 42)

---

[156] Chabanne l'affirme : « Le sens vient du contexte … plus que du texte. ». « Approche du contexte de la difficulté scolaire ; cadre terminologique » in *Actes du séminaire « prévention de l'illettrisme »*, (Académie de La Réunion, 2006), p. 14.

[157] « La *métonymie* est une figure de rhétorique consistant à désigner un objet ou une notion par un terme autre que celui qu'il faudrait, les deux termes ou notions étant liés par une relation de cause à effet […]. La *métonymie* est devenue un terme de linguistique avec les analyses de Jakobson. Elle manifeste un rapport de contiguïté, par opposition à la métaphore, qui manifeste un rapport de similitude ; elle est un important facteur de création lexicale ». Dubois *et al.*, *Dictionnaire de linguistique*, « métonymie », (Paris : Larousse, 2002), pp. 302-303.

Cette analyse justifie aussi la présence de *the* devant les noms de profession comme *the baker* où l'on oppose ici le boulanger aux autres commerçants « de bouche » (sous-classe) par connaissance partagée. Ce type d'opération est souvent accompagné d'une notion de **fléchage déictique** car on peut facilement montrer ce dont on parle.

Le fléchage générique relève du même processus que précédemment, à savoir la reprise d'un élément d'une classe, opposé aux autres éléments de la classe, comme dans *the bear lives in deep forests* où la sous-classe des *ours* est confrontée à la classe entière des animaux, cette sous-classe étant définie par une propriété différentielle (par singularisation) à l'exclusion de toutes les autres. On construit alors une occurrence idéale, munie de toutes les propriétés définitoires de N, et l'on obtient ce qu'on appelle **l'occurrence-type**[158]. Dans un énoncé de type générique, « *the* + discontinu au singulier renvoie à la notion pure munie des propriétés attachée à cette notion » (Bouscaren [1993 : 92]). Cotte (1997) montre que « Le syntagme *the beautiful* ne désigne pas la beauté en elle-même, comme le fait le syntagme *Ø beauty*, mais tout ce qui accueille la beauté et en est caractérisé ».

Dans les cas d'identification au **centre organisateur** (occurrence typique constituant le centre de l'Intérieur) du domaine notionnel, la valeur de haut degré ressort de la construction générique. L'élément fléché est présenté comme unique dans sa relation avec un autre élément

[158] Pour plus d'explications, citons Culioli : « Tout domaine est centré, c'est-à-dire muni d'une représentation régulatrice qui assure l'identification de toute occurrence quelconque, à travers les circonstances énonciatives, à cette occurrence organisatrice. Quand ce centre correspond à une représentation que l'on peut exhiber ou pointer (objets, conduites), d'un côté, et qui, par ailleurs, sert de norme, d'étalon, bref de critère de conformité, on parlera de type. Lorsqu'on n'opère plus sur des représentations en tout ou rien, mais que l'on travaille en plus ou moins (intensité ; valuation ; appréciation), l'occurrence régulatrice est, dans ce cas, d'ordre qualitatif et n'est pas représentable par rapport à une instance matérielle. » A. Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation*, T. 3, (Gap : Ophrys, 1999), p. 71.

déterminé au premier degré : il y a **exclusivité**. Les exemples suivants, en français, donnent une illustration identique du phénomène :

26) *C'était une maîtresse laveuse qui employait trois ouvrières au lavoir de la Goutte-d'Or. […] Mais comme la laveuse se lamentait, craignant de ne pouvoir mettre couler le jour même, elle voulut bien lui donner le linge sale tout de suite*. » (*L'assommoir*, p. 159).

27) *Quand elle revint, au bout d'une demi-heure, elle posa une pièce de cent sous sur la cheminée, en joignant la reconnaissance aux autres, entre les deux flambeaux.* » […] *Lantier ne prit pas tout de suite la pièce de cent sous*. » (*L'assommoir*, p. 19)

Une autre façon de conduire au qualitatif (QLT) est l'opération de détermination qui renvoie directement à la notion pure. On passe d'un élément fléché, à la classe des éléments avec Ø…s, par exemple[159]. Il faut donc bien faire la différence en anglais entre Ø…s, qui renvoie à une classe notionnelle, et *the*…s, marquant un contraste avec d'autres groupes (sous-classes) dans un ensemble plus grand.

Cette différence (classe notionnelle/sous-classe) est très difficile à saisir pour les apprenants en anglais LV2 de Sixième, confrontés dans la même leçon, à *I play Ø rugby* et à *I play the guitar* (in *New Wings 6e*). Pour eux, le verbe semble induire deux articles différents alors que ce sont les noms qui sont déterminés de façon distincte :

- le renvoi à la notion pure (au qualitatif) ;
- le fléchage situationnel large (l'opposition a lieu entre sous-classes avec une valeur qualitative prépondérante). Des difficultés similaires

[159] Il y aura un problème de choix entre *the* et « l'article zéro » pour les dénombrables au pluriel et pour les indénombrables car toujours au singulier.

apparaissent plus loin dans le même type de leçon avec les questions en *what*, par exemple : *what Ø book**s** do you read* ? et *what Ø food do you like* ?

Les apprenants auront aussi beaucoup de mal à passer de *Zena plays in **the** school orchestra* à *Zena joue dans **l'**orchestre **de** l'école*.

Le nom en fonction adjectivale de l'anglais est remplacé, en français, par un complément du nom. Cette méthode « économique » est peu assimilée par les jeunes apprenants qui ont tendance à traduire par :

(?) *Zena plays in the orchestra of the school* (interférence L1-L2):

(?) *Zena plays in the* (*school*) *orchestra* [*of*] *the school.*

L'article défini, trace de l'opération de fléchage, est la marque d'une opération d'identification aboutie avec catégorisation qualitative. En français, par exemple, on passe de « un X » à « ce X » ou de « un Y » à « le Y » :

28) *Et, lentement, de ses yeux voilés de larmes, elle faisait le tour de la misérable chambre garnie, meublée d'une commode de noyer dont un tiroir manquait, de trois chaises de paille et d'une petite table graisseuse, sur laquelle traînait un pot à eau ébréché.* […]
Puis, d'un geste de mauvaise humeur, il lança à la volée son chapeau de feutre noir sur la commode. (*L'assommoir*, p. 15).

Danon-Boileau (1987) le souligne : « **The** permet de « reprendre » la validation de N faite ailleurs. »[160] En utilisant la reprise anaphorique, le fléchage permet un suivi et une cohésion discursifs au sein de l'énoncé, et donc du discours.

En conclusion[161] de cette partie importante de notre travail sur les principales opérations de détermination de N et leurs traces dans l'énoncé, nous citerons Deschamps (1997), pour lequel :

> La quantifiabilisation n'est pas indiquée en soi, seul l'élément lexical représentant la notion apparaît […]. La quantification – prépondérance de Qnt sur Qlt notée Qnt-(Qlt)[162] – est indiquée par l'article indéfini ***a*** ou par le partitif ***some***. D'autres opérations complémentaires de quantification peuvent intervenir (pluralisation ou numération). La qualification (fléchage, prépondérance de Qlt) recouvre deux cas selon que Qnt est non prépondérant, (Qnt)-Qlt ou qu'il y a équipondération, Qnt-Qlt. Dans le premier cas l'anglais marque cette opération par l'article défini ***the*** dans le second cas par les démonstratifs (***this, that***…). Sur cette opération de qualification on peut encore ajouter une opération d'identification/différenciation qui va construire une altérité par repérage (possessifs).

L'opération de fléchage est, peut-être, la plus facile à faire saisir aux élèves car elle est souvent parallèle au français. De plus, *the* est le premier article à être élucidé et enseigné en 6e. Les apprenants débutants

---

[160] Pour Danon-Boileau, les articles Ø et *a* restent tributaires « des conditions de validation qui régissent l'énoncé où l'expression s'inscrit » alors qu'avec l'article défini, « il est possible de soustraire le terme de départ à l'empire des conditions de validation du N qui lui est associé aux conditions de validation afférant à l'antécédent. » il signifie que, au niveau énonciatif, la validation de la reprise symbolisée par *the* est garantie si celle de l'antécédent est aussi garantie par liaison anaphorique. L. Danon-Boileau, *Enonciation et référence*, (Gap : Ophrys, 1987), p. 49.

[161] Larreya, Rivière proposent le résumé descriptif suivant : « On emploie l'article ***the*** [nous soulignons] pour indiquer le défini dans cinq cas : présence des objets mentionnés [*the* déictique], connaissance partagée, reprise d'une mention précédente [anaphore], définition simultanée à la mention, définition par association. » P. Larreya, Cl. Rivière, *Grammaire explicative de l'anglais*, (1999, Paris : Pearson Education France/Longman, 2003), p. 152.
En ce qui concerne la quantité, Rivière explique que l'émergence de l'article défini « *the* n'est pas en [elle]-même une indication de quantité, [qu'] **il indique la reprise d'une quantité précédemment introduite** [nous soulignons]. Cette quantité, bien que non-spécifiée est nécessairement finie, […] ». Rivière in M.-L. Groussier, dirigé par, *Travaux de linguistique énonciative*, n° 13, coll. Cahiers Charles V, (Paris : Institut d'Anglais et Université Paris VII, 1991), p. 139.

[162] On trouve aussi l'écriture (QNT-(QLT)) que nous utilisons.

ont tendance à assimiler *le* et *the* car ils trouvent que les deux articles se ressemblent phonologiquement. Par un enchaînement de type « transductif » (Bailly 1990) dans lequel *the* [DF] ressemble phonologiquement à *le* [lF][163], les élèves occultent l'opposition interdentale/apico-alvéolaire[164] pour ne retenir que la voyelle faible en anglais [DF] (la forme forte [Di:] n'étant introduite que beaucoup plus tard) et forte en français qu'ils prononcent de la même façon par neutralisation[165], quand code et langue[166] se mélangent. Ils fixent assez facilement l'utilisation de cet article défini uniquement dans les cas d'analogie français/anglais. Il leur est plus difficile de gérer les expressions avec les instruments de musique, par exemple : *he plays the piano*/*il joue du piano*, faisant intervenir en anglais *the* + singulier - soit une des formes du générique - soit le partitif en français[167].

---

[163] Sources phonétiques, *le Robert et Collins* « poche », 2000.

[164] Il s'agit en fait d'une différence de lieu : apico-dentale (= dentale basse) ou apico-interdentale (= dentale très basse) pour le *TH* anglais, contre apico-alvéodentale pour *T* ou *L* français, mais aussi une différence de mode : fricative pour *TH*, occlusive pour *T*, latérale pour *L*. En outre, le français ne connaît que des fricatives sifflantes dans cette zone (*S*, *Z*) alors que *TH* est une fricative plate (= non sifflante). Communication personnelle de J-Ph. Watbled.

[165] La voyelle fonctionnerait-elle comme un *archimorphème*?

[166] Au sens le plus courant, « une *langue* est un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté. […] L'opposition *langue* vs *parole* est l'opposition fondamentale établie par F. de Saussure. Le langage, qui est une propriété commune à tous les hommes et qui relève de leur faculté de symboliser, présente deux composantes : la langue et la parole. […] Dans cette théorie, la *langue* est un *produit social*, tandis que la parole est définie comme la "composante individuelle du langage", comme un "acte de volonté et d'intelligence". […] N. Chomsky, […], élabore des modèles hypothétiques explicites des langues et du langage. La distinction compétence-performance est chez lui très proche de la distinction saussurienne langue-parole : la compétence (la langue) représente le savoir implicite des sujets parlants, le système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, la performance (la parole) représentant, au contraire, l'actualisation ou la manifestation de ce système dans une multitude d'actes concrets ». Dubois *et al.* , *Dictionnaire de linguistique*, (1994, Paris : Larousse, 2002), pp. 266-271.
« Un code est un système de signaux (ou de signes, ou de symboles) qui, par convention préalable, est destiné à représenter et à transmettre l'information entre la source (ou émetteur) des signaux et le point de destination (ou récepteur) ». Dubois *et al.* (*op. cit.*), p. 90.
Quand nous disons que les élèves mélangent code et langue, cela signifie qu'ils intègrent ce qui relève du métalinguistique au linguistique.

[167] De Carvalho ajoute que « "le 8 la + nom" n'implique pas que l'entité nommée soit "réellement" comptable, mais simplement, qu'elle est discernée comme une unité – une singularité – notionnelle dans l'état de choses délocuté : qu'elle est là, quelle qu'elle soit. La forme primaire, attendue, prévisible – le "cas non-marqué" si l'on veut – de tout syntagme nominal serait donc, en français, **L- + nom** [nous soulignons]; […] ». P. De Carvalho, « "Partitif", génitif, article : pour renverser l'inverseur et repenser l'article français » in *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, tome XCI, (1996), pp. 169-221.

Certains ouvrages de second cycle proposent un travail sur ces difficultés de fonctionnement L1-L2. *Excel 1re* (2002), par exemple, offre une réflexion aux apprenants francophones, intitulée : « Divergences anglais/français ». Un long paragraphe est consacré à :

a. Ø en anglais et « le » / « la » / « les » en français […] ;

b. Ø en anglais et « un » / « une » en français […] ;

c. Ø + pluriel / Ø + singulier […] ;

d. Noms propres et articles […].

Dans la première partie de l'exposé – partie « a »–, les auteurs de *Excel 1re* (*op. cit.*) rappellent que : « Il s'agit de la plus importante source d'erreurs pour le francophone. Nous abusons de *THE*, à cause du français qui a un emploi de **le**/ **la**/ **les** moins strict que l'anglais avec ***the***. » Pour expliquer la différence entre *I like Ø coffee* et *could you pass me the coffee*, les linguistes expliquent,

> Le français emploie LE dans les deux cas.
> Pour avoir *the coffee* en anglais, il faut nécessairement que l'énonciateur introduise le nom **de façon complice avec son interlocuteur** [nous soulignons]. Si l'on dit : *I like the coffee*, il s'agit forcément du café qui est sous les yeux de l'énonciateur et de l'interlocuteur.

Enfin, les auteurs de *Excel 1re* (*ibid.*) montrent dans la « partie d » que, « Les noms propres se passent de THE et fonctionnent avec Ø. Le nom suffit à établir la connivence. Si le nom n'est pas utilisé, THE reprend ses droits […] ». Ce dernier exemple s'inscrit dans une pensée distanciée et réfléchie de la langue – L1 et/ou L2 – dans le cadre d'une pratique linguistique raisonnée et efficace. Les élèves ont des réponses claires et précises à leurs questions grammaticales. On leur dit « pourquoi » l'anglais fonctionne de cette manière, au lieu de s'arrêter à « comment ».

Nous allons maintenant nous intéresser à une autre opération de détermination nominale, voire même verbale : le parcours.

V. H. Le parcours.

Le renvoi à N, l'extraction et le fléchage représentent les trois principales opérations de détermination nominale ordonnées. Notre description ne serait pas complète sans faire rapidement référence au parcours, travail d'individuation non abouti car non stabilisé. En effet, cette opération provoque de l'instabilité, « et que donc il va falloir *stabiliser* » (Culioli, Normand [2005 : 74]). Stabiliser[168] signifie « que c'est validé, qu'une bonne forme est choisie » (Culioli, Normand, *op. cit.*).

V. H. 1. Principe.

A la différence du phénomène d'extraction ou de fléchage, le parcours fait que l'on ne peut – ou ne veut – distinguer aucune occurrence dans le domaine notionnel considéré, ou encore « un trajet de point à point, sans que l'on puisse s'arrêter à une valeur stable et assurée » (Culioli in Deschamps, Guillemin-Flescher [1999 : 45]). Si l'on distinguait une occurrence, elle serait validée, donc située ou stabilisée, et l'opération serait aboutie. A partir de cette opération, on effectuera un calcul qui rendra compte de phénomènes tels que l'utilisation des déterminants, des propositions relatives ou de l'emploi de *il y a* en français par exemple.

---

[168] Culioli donne un exemple précis à propos de l'assertion : « la validation dans un cas comme celui-là, signifie que, quand nous énonçons, nous renvoyons à la représentation d'un certain état de chose ; je dis bien la représentation. Cette représentation va pouvoir être rapportée à elle-même, et elle va pouvoir être rapportée à un état de choses partageable ; sinon, à ce moment-là, on pourra dire : « Tu dis n'importe quoi », ou bien « je ne comprends pas ce que tu dis »… des choses comme ça. Et *valider*, c'est à un moment donné, un engagement, une prise en charge – c'est ça l'*assertion* ! […] ». A. Culioli, Cl. Normand, *Onze rencontres sur le langage et les langues*, (Paris : Ophrys, 2005), p. 88.

Selon l'approche culiolienne, le parcours est une **opération de quantification** qui consiste à passer en revue tous les éléments d'une classe ou, plus généralement d'un ensemble, sans s'arrêter à aucun :

29) *En présence du représentant de l'empereur, tous les griefs, tous les litiges vinrent au jour, ceux qui opposaient le vicomté à la viguerie, l'un et l'autre au comté et à l'archevêché, ceux qui dressaient face à face les intérêts du clergé et ceux des autorités laïques, avec des accusations sur la « rapacité du clergé » à quoi l'abbé Ferréol répondit vertement.* (*Le spectre de la nouvelle lune*, p. 180-181).

On renvoie ici à une qualité/quantité non spécifiable. Cependant, tout parcours doit aboutir à une stabilisation énonciative dans le domaine, ou en sortant du domaine (passage à l'Extérieur). Selon Chuquet (1986),

> Le parcours peut être défini comme le fait d'envisager « tous » les éléments possibles d'une classe d'éléments (c'est donc nécessairement une opération portant sur un ouvert, sans « premier » ni « dernier » élément) sans pouvoir s'arrêter sur aucun : on ne garde alors qu'une valeur quelconque (qualitativement équivalente à toutes les autres), non nulle.

Guillemin-Flescher (1993) explique que cette opération entre en jeu dans :

- l'interrogation[169] (le coénonciateur va valider une occurrence) ;

« - *C'est bien ça qu'on veut faire ?* » (*Que ma joie demeure*, p. 226)

- l'exclamation (haut degré) ; « *Quel poseur !* » *murmura en ricanant Bec-Salé, dit Boit-sans-Soif.* » (*L'assommoir*, p. 192)

---

[169] **Tout interrogatif est la trace d'une opération de parcours sur les valeurs possibles et imaginables d'un domaine notionnel.** On a soit recours à autrui, soit à soi-même (monologues), par exemple.

- l'itération. « *De même, tout homme libre, tout colon, se tiendra à notre disposition pour exécuter toute tâche que nous estimerons utile de lui confier* ». (*Le spectre de la nouvelle lune*, p. 23).[170]

Comme nous l'avons vu précédemment, les articles Ø, *a* et *the* peuvent chacun avoir une valeur générique. Quand celle-ci est issue d'une opération de repérage par rapport à la classe des situations cela implique, de façon évidente, une opération de parcours préalable mais nécessaire à l'opération définitive comme dans l'exemple suivant :

30) *A free man, this Edric was said to be, farming a yardland as a rent-paying tenant of his lord, a dwindling phenomenon in a country where a tiller of the soil was increasingly tied to it by customary services*. (*An excellent Mystery*, p. 128).

Gilbert (in Cotte *et al*. [1993 : 90]) décrit trois formes de parcours selon la théorie de Culioli :

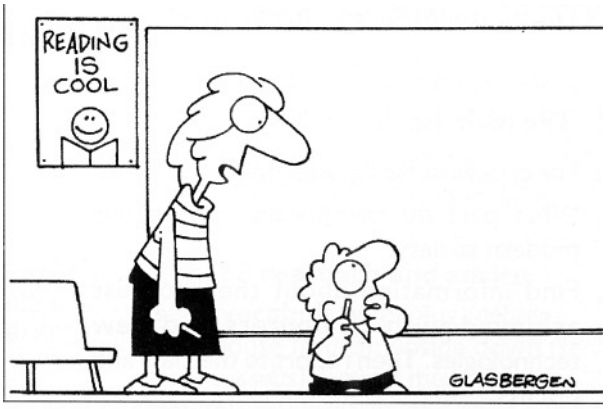
> - le parcours avec totalisation : exemplifié par l'article zéro, lorsqu'il entre en combinaison avec un substantif pluralisé : Ø *bears are dangerous wild animals* ainsi que des exemples avec *any* : *any bear is dangerous* ;
> - le parcours rugueux[171] : introduit par *a* dans les énoncés au singulier de type définition : *a bear is a big wild brown animal*. Dans ce cas l'opération d'extraction dont la trace est le marqueur *a* conserve l'individuation (l'élément est représentant de la classe) ;

[170] Guillemin-Flescher précise cependant qu'il « faut distinguer l'opération de parcours qui s'effectue sur une classe d'occurrences possibles » de celle « qui porte sur un ensemble d'occurrences effectives et qui peut être en nombre fini. » Guillemin-Flescher in J. Chuquet, *To et l'infinitif anglais*, Cahiers de recherche en linguistique anglaise, numéro spécial, (Gap : Ophrys, 1986), note de bas de page 148.

[171] Culioli donne l'explication précise : « If you preserve the discontinuity attached to separate occurrences you have granular scanning. » A. Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation*, T. 1, (Gap : Ophrys, 2000), p. 212.

- le parcours lisse[172] : valeur rencontrée dans les énoncés génériques comme : *the bear is a wild mammal.*

Les manuels scolaires utilisent d'ailleurs l'humour pour illustrer le cours sur les quantificateurs tels que *some*, *any* et *no* (*Open the Window 2*^{de}) :



"There aren't any icons to click.
It's a chalk board."

Les trois articles mentionnés ne sont pas les traces de parcours à part entière sauf dans leur emploi générique après une opération de repérage par rapport à la classe des situations. Par contre, le marqueur *any*, s'inscrit pleinement dans la définition du processus décrit plus haut :

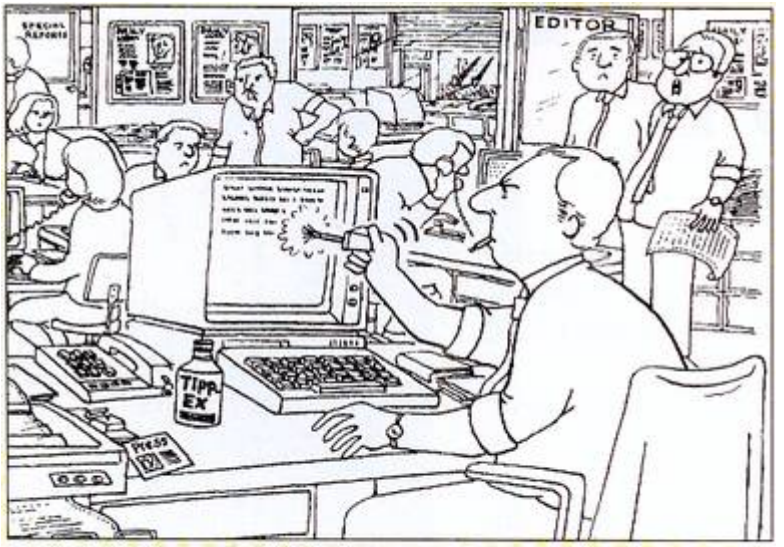
31) *So it had come, the expected attempt to break out of the iron circle of the queen's army, and it had come too late to have any hope of success.* (*An excellent Mystery*, pp. 104-105).

Gilbert (in Cotte *et al.*, *op. cit.*) conclut que l'opérateur est « réfractaire à toute espèce de stabilisation, puisqu'il indique fondamentalement que l'on parcourt l'ensemble des occurrences **sans pouvoir ou vouloir**

[172] En ce qui concerne le parcours lisse, Culioli nous donne la définition suivante : «[…] if the emphasis is on preserving the property while smoothing out the discontinuities, then you have smooth Scanning. » Culioli, (*op. cit.*), p. 184.

s’arrêter à aucune ». Dans l’opération de parcours, l’énonciateur refuse d’extraire une occurrence particulière pour ses propriétés spécifiques.

Les grammaires scolaires s’appuient sur des vignettes humoristiques pour illustrer certaines opérations sur N, comme dans *Open the Window 2nde* (1998) :



“I’m afraid he still hasn’t quite mastered the new technology”

V. H. 2. Tableaux récapitulatifs.

Nous résumerons ces dernières explications dans les tableaux suivants :

	Repérage par rapport à une situation particulière	Repérage par rapport à la classe des situations	Identification à l'occurrence-type	Individuation
Parcours avec totalisation	-	Ø	-	-
Parcours rugueux	-	*a*	-	+
Parcours lisse	-	*the*	+	-

Figure 27 : Valeur générique des trois articles anglais étudiés : opération de parcours.

On remarquera la parenté entre le parcours avec totalisation et le parcours lisse par rapport au parcours rugueux, puisqu'on ignore toute forme d'individuation, ce qui peut être résumé par la présentation ci-dessous :

	N Ø	***a***	***The***
Parcours avec totalisation	**Ø** Ns		
Parcours rugueux		*a* N **Ø**	
Parcours lisse			*the* N **Ø**

Figure 28 : Valeur générique des articles Ø, *a* et *the* et parcours.

Les trois articles étudiés pourraient être remplacés par les déterminants *all*, *each*[173] et *every*[174] véritables opérateurs de parcours, qui, selon Bouscaren (1993), « parcourent les éléments d'une classe tout

[173] D'après Charreyre, « *each* […] implique une opération de formatage quantitatif en occurrences, permettant ainsi l'individuation ». Charreyre, « *Every*, relation prédicative et domaine notionnel » in J. Bouscaren, dirigé par, *La composante qualitative : déterminants et anaphores*, (Gap : Ophrys, 1997), p. 162.

[174] « […] *every* joue le rôle du marqueur indiquant la construction d'une discontinuité mais sans qu'il y ait formatage quantitatif des éléments de la classe […]. Charreyre, (*op. cit.*), p. 161.

en marquant leur existence. » Elle ajoute (*op. cit.*), « *Each* parcourt un à un tous les éléments. *Every* parcourt un à un tous les éléments et indique que pour chaque élément le prédicat est validé. » L'effet de totalisation provient de l'identification entre tous les éléments. Selon l'analyse de Bouscaren (*op. cit.*), *every* est compatible avec des énoncés génériques, alors que *each* met en évidence la spécificité de chaque élément, distingué des autres par l'opération de parcours étudiée. La totalisation peut être ordonnée à la suite d'un fléchage, on aura alors les déterminants *all the*.

Avec *each*, l'accent est mis sur la différence, l'altérité (autre que p), ou du moins, elle est prise en compte, alors qu'avec *every*, l'énonciateur adopte un point de vue général, global. *All* traduit l'idée de totalité comme *every*, « mais les différences qualitatives entre les différentes unités sont préservées » (Souesme 1999).

Pour conclure ce paragraphe de façon plus théorique, Bouscaren, Chuquet commentent (1987) :

> […] on retiendra du parcours son caractère ambivalent et chronologique ordonné en deux étapes :
>
> - comme trajet de « point en point » il suppose une **quantification** préalable (des occurrences pi, pj … de la notion par exemple).
> - Mais comme refus de s'arrêter sur une occurrence particulière, il débouche sur la reconnaissance **d'une même propriété** à toutes les occurrences et devient donc une opération **qualitative**.

Nous pouvons illustrer l'opération de parcours dont les marqueurs *all*, *each* et *every* sont la trace par le tableau suivant :

	Déterminants	Compatible avec le parcours d'une classe	Compatible avec le parcours d'un ensemble
Parcours avec totalisation	*all*[175]	+	+
Parcours rugueux	*each*	+	+
Parcours lisse	*every*	+	+

Figure 29 : Opération de parcours et déterminants de l'anglais.

Selon Lapaire et Rotgé (1992 : 51), « avec ALL et EVERY le tout l'emporte sur le « n'importe lequel » (ANY), par un procédé de nivellement. Mais, « En raison de son étymologie, ANY est plus dissociatif que ALL (en d'autres termes, l'unité est moins négligée avec ANY qu'avec ALL) » (Lapaire, Rotgé, *op. cit.*).

VI. Théorie des phases et articles.

Toujours dans le cadre des théories basées sur l'énoncé, une autre façon d'expliquer la présence des différents articles devant les noms nous vient d'H. Adamczewski. Ce linguiste (voir annexe 13) a posé les fondements de la **linguistique méta-opérationnelle** (voir aussi annexe 4). Nous en rappellerons rapidement les principes afin de mieux cerner les modes de fonctionnement des opérateurs du groupe nominal qui ont

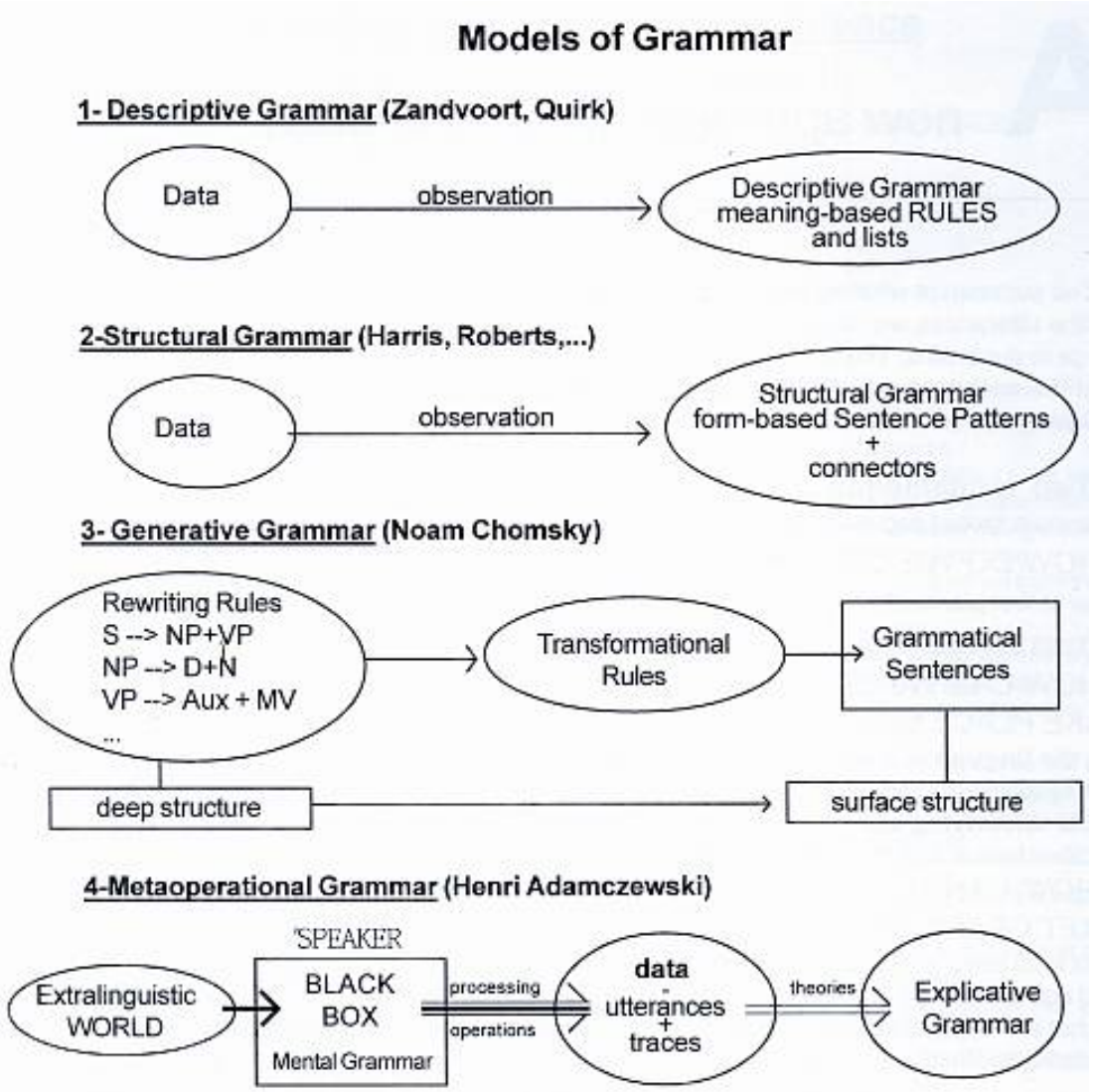
[175] *All* permet de rassembler tous les éléments d'une classe lexicale considérée et ainsi d'exprimer la quantité maximale. Il est appelé quantifieur « flottant » car il est soit prédéterminant, déterminant ou tient une place au sein du prédicat.
Selon Huart, *all* est aussi compatible avec un parcours lisse voire même rugueux en fonction des exemples étudiés. Huart in J. Bouscaren, édité par, *La composante qualitative : déterminants et anaphoriques*, (Gap : Ophrys, 1997), pp. 72-73.
La traduction de *all* : tout/tous « suppose un parcours des unités constitutives de l'ensemble […]» ou alors « un parcours des parties constitutives de l'unité constituée […] ». Van De Velde in N. Flaux *et al*. *Entre général et particulier : les déterminants*, Coll. « Etudes littéraires et linguistiques », (Arras : Artois Presses Université, 1997), p. 123.

« cette propriété de délimiter ou limiter l'extension de la notion qu'ils ont pour cible » (Adamczewski [1982 : 205]).

VI. A. Les fondements de la théorie.

Elaborée à l'origine pour expliquer l'émergence dans l'énoncé des formes en *be+ing*, la théorie des phases a vu son concept s'étendre à l'ensemble de la grammaire anglaise appliquée à l'enseignement universitaire, comme dans le manuel *Les clés de la grammaire anglaise* par Adamczewski, Gabilan (1992). Le principe est basé sur un vecteur bipolaire : la phase 1 (phase 1→), ou « saisie rhématique », et la phase 2 (phase 2←), ou « saisie thématique ». Schématiquement, on peut dire que la première pose ce qu'elle détermine, alors que la seconde la présuppose. La phase 1 est antérieure dans l'histoire de l'énoncé à la phase 2. Adamczewski a, grâce à ce principe, expliqué l'ensemble de la grammaire anglaise et, par comparaison, de la grammaire française par des « couples » ou des binômes relevant soit de la phase 1, soit de la phase 2. Dans le domaine verbal, selon la « théorie des phases », l'expression *se mettre à*, par exemple, est rhématique (→ paradigme ouvert) car l'opérateur *à* ne présuppose pas le verbe qui le suit, alors que dans *cesser de*, *de* (Adamczewski, Gabilan [1992 : 16]) présuppose le verbe qui le suit (← emploi absolu avec paradigme fermé). On peut aussi illustrer le vecteur rhématique → thématique par les paires issues de la grammaire du nom : *this* /*that*, *the two* /*both*, *some* /*any*, etc. Le premier élément de chaque association est posé alors que le second est présupposé. La théorie méta-opérationnelle semble répondre aux besoins d'explications des linguistes et chercheurs, car elle s'intéresse aux opérations internes et profondes d'une langue et apporte des réponses à des questions plutôt que des descriptions. Adamczewski (2002 : 9)

propose un tableau récapitulatif en anglais des différents modèles grammaticaux en vigueur :



VI. B. Le système des articles en français et en anglais.

Adamczewski (*op. cit.*) avance que, « Le français compte **trois** articles : l'article Ø, l'article indéfini **un** /**une** et l'article défini **le**, **la**, **les** […][176] ». Ø pose N, *un* ou *une* nomment N et enfin *le*, *la*, *les* reprennent N. Ces trois étapes représentent trois degrés dans la détermination nominale. L'anglais applique ces trois paliers déterminatifs au moyen

[176] Adamczewski précise qu'il laisse de côté les articles partitifs (1992 : 109).

des articles Ø, *a(n)* et *the*[177]. Dans sa méthode, le linguiste a cherché à prendre ses distances avec des notions telles que celle de *determiner*, linéaire de surface qui donne la position de l'article, ou celle de ± DEF, théorie de Chomsky, qu'il accuse de cloisonner forme et sens. Selon lui,

> Le concept de phase a été forgé pour rendre compte de l'organisation systématique binaire de très nombreux points de grammaire. Dans un premier temps, il a permis de comprendre le fonctionnement de microsystèmes importants en anglais et en français. Très vite, il s'est avéré que la théorie des deux phases s'appliquait de façon très heureuse à d'autres langues.

Si l'on se réfère à la théorie des phases, Ø sera rhématique (phase 1 →) et associé à *a/an*, thématique (phase 2 ←). Ø est aussi utilisé pour « effacer l'unique » au moyen du pluriel car, selon Adamczewski « Le pluriel implique un dépassement de l'unique » (1982). L'utilisation de *a* N indique que N a d'abord été envisagé sous sa forme brute ou première mais dénombrée. En effet, « *a* ouvre le domaine du dénombrement et bloque celui-ci à l'origine. Le programme de sens de la notion se trouve ainsi limité » (*op. cit.*). *The* implique une distanciation par rapport à un objet. Cette « distanciation apportée par *the* peut conduire dans certains contextes à l'effacement de la chose concrète : *He plays the piano* » (*op. cit.*). Le linguiste explique ainsi l'apparition de l'article défini devant les noms d'instruments de musique, phénomène particulièrement difficile à mémoriser et à restituer pour des apprenants francophones.

Puisqu'il faut progresser par paliers successifs, *a* N sera rhématique par rapport à *the* N, thématique (la reprise stricte ou par dérivation ne peut être que de phase 2[178]).

---

[177] D'après le linguiste : « L'anglais est beaucoup plus strict que le français dans l'emploi qu'il fait de l'article défini ***the***. » Adamczewski, Gabilan, (*op. cit.*), p. 111.

[178] Pour Adamczewski dans l'exemple : *Mind the step*, « *Mind*, tout comme *look*, est déclencheur de la thématicité du groupe nominal. Si l'on demande à quelqu'un de faire attention à « *la marche* » c'est que l'on présuppose qu'elle existe. » H. Adamczewski, *Grammaire linguistique de l'anglais*, (Paris : Armand Colin, 1982), p. 215.

32) *It was* <u>*a*</u> *great film, easily* <u>*the*</u> *best I'd ever seen.* (*Paddy Clarke ha ha ha*, p. 71)

On aura donc les deux paires complémentaires :

Ø N → *a* N et *a* N → *the* N[180]

Nous nous rendons compte du caractère bivalent de *a* N, intersection des deux schémas, but de la première paire constituée, mais aussi, point de départ de la seconde plus aboutie :

33) *Keith Simpson didn't drown in the trench. He drowned in* <u>*a pond.*</u> <u>*The pond*</u> *was way across six or seven fields where the building hadn't started yet.* (*Paddy Clarke ha ha ha*, p. 194).

Pour résumer le rôle des trois articles dont dispose l'anglais, Adamczewski propose (2004) :

> - Ø permet de renvoyer à la notion ; donc directement à l'extralinguistique […] ;
> - L'opération dont *A* est la trace dépasse la notion et situe le programme du nom à l'origine de l'opération de *dénombrement* ; le renvoi à l'extralinguistique est moins direct […] ;
> - Avec *the* l'énonciateur ne vise plus l'extralinguistique directement car l'existence d'un élément n'est plus en cause ; elle est présupposée.

La théorie des phases nous semble intéressante à exploiter dans des classes comme la Terminale littéraire, où l'aspect thématique de *that*/*those* deviendra évident pour expliciter une règle de grammaire telle que (Lhérété, Ploton [1990 : 52]) : « Les pronoms *this*/*these* et les noms

[180] Il serait plus logique selon les codes utilisés d'écrire : Ø N → ← *a* N et *a* N → ← *the* N.

déterminés par *this*/*these* ne peuvent recevoir de compléments ni être les antécédents d'une relative limitative ». D'après Adamczewski, un nom déterminé par *this* est la trace d'un choix de l'énonciateur dans un paradigme ouvert.

Nous pouvons classer certains exemples du corpus exploités dans notre travail selon le principe de la théorie des pôles rhématiques et thématiques :

	Phase 1 : rhématique →	**Phase 2 : thématique ←**
We had a fire. We had to look into the fire. (1)	*a fire*	*the fire*
Seàn Whelan wore glasses. They were in a black case that he put at the top of the desk above the hollow for pens and pencils. Whenever Henno went near the blackboard Seàn Whelan would pick up the case and when Henno wrote on the board he took the glasses out and put them on. (2)	*Ø glasses* *a black case*	*the case* *the glasses*
Il forgeait des rivets à six pans. Il posait les bouts dans une cloutière, écrasait le fer qui formait la tête, aplatissait les six pans, jetait les rivets terminés, rouges encore, dont la tache vive s'éteignait sur le sol noir ; […]. (4)	des rivets six pans	les six pans les rivets
Mme Boche était concierge de la maison dont le restaurant du Veau à deux têtes occupait le rez-de-chaussée. […] La concierge raconta qu'elle allait à deux pas, rue Charbonnière, pour trouver au lit un employé, dont son mari ne pouvait tirer le raccommodage d'une redingote. (5)	Ø concierge	la concierge
There was no more school. We sat on a flattened cardboard box in the field behind the shops to stop our clothes from getting dirty and to stop us from being killed by our mas. There was only (Ø) *room for three on the box and there were five of us. Aidan had to stand and Ian McEvoy went home*. (8)	*a flattened cardboard box*	*the box*
He went for a stick; it was my turn. I didn't shove him too hard. I let him get a hold of the stick first. (12)	*a stick*	*the stick*
My da came home on Friday with food, in a big huge canvas bag that he balanced on top of his shoulder. […] Ma always emptied the bag. (15)	*a big huge canvas bag*	*the bag*
C'était une maîtresse laveuse qui employait trois ouvrières au lavoir de la Goutte-d'Or. […] Mais comme la laveuse se lamentait, craignant de ne pouvoir mettre couler le jour même, elle voulut bien lui donner le linge sale tout de suite.	une maîtresse laveuse	la laveuse
Et, lentement, de ses yeux voilés de larmes, elle faisait le tour de la misérable chambre garnie, meublée d'une commode de noyer dont un tiroir manquait, de trois chaises de paille et d'une petite table graisseuse, sur laquelle traînait un pot à eau ébréché. […] Puis, d'un geste de mauvaise humeur, il lança à la volée son chapeau de feutre noir sur la commode. (22)	une commode	la commode

Par comparaison, le même tableau selon la théorie de Culioli donnerait :

	Renvoi à N	Extraction	Fléchage
We had a fire. We had to look into the fire. (1)		*a fire*	*the fire*
Seàn Whelan wore glasses. They were in a black case that he put at the top of the desk above the hollow for pens and pencils. Whenever Henno went near the blackboard Seàn Whelan would pick up the case and when Henno wrote on the board he took the glasses out and put them on. (2)	*glasses*	*a black case*	*the case* *the glasses*
Il forgeait des rivets à six pans. Il posait les bouts dans une cloutière, écrasait le fer qui formait la tête, aplatissait les six pans, jetait les rivets terminés, rouges encore, dont la tache vive s'éteignait sur le sol noir ; […]. (4)		des rivets	les rivets
Mme Boche était concierge de la maison dont le restaurant du Veau à deux têtes occupait le rez-de-chaussée. […] La concierge raconta qu'elle allait à deux pas, rue Charbonnière, pour trouver au lit un employé, dont son mari ne pouvait tirer le raccommodage d'une redingote. (5)	concierge		La concierge
There was no more school. We sat on a flattened cardboard box in the field behind the shops to stop our clothes from getting dirty and to stop us from being killed by our mas. There was only (Ø) *room for three on the box and there were five of us. Aidan had to stand and Ian McEvoy went home*. (8)		*a flattened cardboard box*	*the box*
He went for a stick; it was my turn. I didn't shove him too hard. I let him get a hold of the stick first. (12)		*a stick*	*the stick*
My da came home on Friday with food, in a big huge canvas bag that he balanced on top of his shoulder. […] Ma always emptied the bag. (15)		*a big huge canvas bag*	*the bag*
C'était une maîtresse laveuse qui employait trois ouvrières au lavoir de la Goutte-d'Or. […] Mais comme la laveuse se lamentait, craignant de ne pouvoir mettre couler le jour même, elle voulut bien lui donner le linge sale tout de suite.		une maîtresse laveuse	la laveuse
Et, lentement, de ses yeux voilés de larmes, elle faisait le tour de la misérable chambre garnie, meublée d'une commode de noyer dont un tiroir manquait, de trois chaises de paille et d'une petite table graisseuse, sur laquelle traînait un pot à eau ébréché. […] Puis, d'un geste de mauvaise humeur, il lança à la volée son chapeau de feutre noir sur la commode. (22)		d'une commode	la commode

Pour conclure ce paragraphe, nous pouvons citer Flaux (1997), « L'article défini présuppose l'existence du référent, ce qui n'est pas le cas de l'article indéfini, singulier ou pluriel ». Ce concept rejoint celui du linguiste français Guillaume (1883-1960), influent dans les années 1930, dont on retrouve certains concepts dans les théories linguistiques récentes appliquées à l'anglais, pour lequel (Cotte *et al*. [1993 : 33-62]) «l'article dit défini **présuppose** l'indéfini » (voir annexe 2).

VI. C. Tableaux récapitulatifs des articles selon la théorie des phases développée précédemment.

Les deux tableaux suivants résument le rôle des articles en anglais et en français :

Phase 1	Phase 2
Ø	*a*
a	*the*

Figure 30 : Classement des articles anglais selon les phases rhématiques et thématiques.

Phase 1 →	Phase 2 ←
Ø	*un / une*
un / une	*le / la / les*

Figure 31 : Classement des articles français selon les phases rhématiques et thématiques.

Les différentes valeurs et fonctions des articles, en anglais, selon les opérations étudiées plus haut peuvent être représentées par [181] :

	Valeur générique	Valeur spécifique
Parcours	+	
Repérage par rapport à une situation particulière		+
Repérage par rapport à la classe des situations	+	
Articles	Ø *a the*	*a the* ØNs
Nécessite une pré-construction	non (phase 1 →)	oui (phase 2 ←)

Figure 32 : Distribution des articles en anglais en fonction de leur valeur générique ou spécifique.

VII. Emploi générique et/ou spécifique des articles.

Les trois articles envisagés ont à leur tour soit une valeur générique, soit une valeur spécifique. Elle dépend du repérage effectué, ce qui complique la tâche de l'apprenant. Lorsque l'on se réfère au générique devant les dénombrables pluriels en anglais, par exemple, l'article *the* disparaît, alors qu'en français l'article *le*/*la*/*les* demeure. Par contre, si l'on se réfère au générique à l'aide d'un dénombrable au singulier, l'article *the* est présent.

VII. A. Définition.

Suivant Larreya, Rivière (2003), « L'emploi générique consiste à se situer à un niveau général et à parler de l'ensemble des objets, etc. si, à l'inverse, on ne fait référence qu'à une quantité limitée (même

[181] Pour un travail plus complet sur les citations du corpus selon la théorie des phases d'Adamczewski, voir annexe 5.

importante) d'objets, etc., à un moment précis, on a un emploi spécifique. » Bassac (2004 : 15) donne la définition suivante :

> Le référent désigné par un signe peut être **générique** ou **spécifique** : dans le premier cas le signe désigne un ensemble d'éléments dont aucun n'est identifiable en particulier, dans le deuxième cas le signe désigne un élément précis de cet ensemble.

D'après Roggero (1985), « un groupe nominal a la détermination générique toutes les fois qu'il se réfère, sans spécification particulière, à tout le genre, toute la classe, tout le groupe, etc. ». En ce qui concerne les GN spécifiques, il fait la différence entre détermination indéfinie et détermination définie. Cette dernière « est liée à la possibilité commune qu'ont le locuteur et celui auquel il s'adresse d'identifier la chose ou la personne (les choses ou les personnes) en question » (Roggero [1985 :124]). Pour Adamczewski (1992)**,** « à chaque fois qu'un nom renvoie à la classe, à l'espèce, on parle d'emploi générique ».

VII. B. Exemples selon Adamczewski et Culioli.

En anglais il n'y a pas de déterminants spécialisés pour le générique. On utilise les articles *a*/*an*, *the* et Ø associés soit au singulier, soit au pluriel :

- *THE* + singulier, si dénombrable : *the dog is a faithful animal* ;
- *A*/*AN* + singulier, si dénombrable : *a dog is a faithful animal* ;
- Ø + pluriel, si dénombrable : Ø *dogs are faithful animals* ;
- Ø + singulier, si indénombrable : Ø *beer is a drink*.

Alamichel (1999) justifie l'analyse par : « Tout nom dénombrable pluriel associé à Ø peut prendre une valeur générique. L'ajout d'un adjectif ne

fait que restreindre le nombre d'objets, de substances etc. concernés mais on ne passe pas au spécifique […] ». Ø peut aussi être suivi d'un indénombrable. Le contexte sera alors générique ou spécifique, ce qui complique la tâche de l'apprenant francophone. Les indénombrables en question sont (Alamichel [1999 : 51]) :

- la plupart des noms abstraits ;
- les noms de matériaux, d'aliments [on dit Ø *oil* ou Ø *iron*, ce qui se traduira par *l'huile* ou *le fer*] ;
- les noms de couleurs ;
- les noms de repas ;
- les noms d'activités humaines […] ;
- la plupart des noms de maladies […] ;
- les noms de saisons et de jours de la semaine.

Ceci donne trois[182] façons de renvoyer à la classe en anglais :

- Ø Ns : *Cats love sleeping* ;

- *a* N : *A cat sleeps sixteen hours a day* (de l'élément dénombré nous sommes passé à la classe entière) ;

- *the* N[183] : *The cat is a mammal* (l'élément fléché, thématique, ou de phase 2 selon Adamczewski, sera considéré par Culioli comme exclusif de tout autre dans la classe considérée, après parcours de tous les éléments constitutifs, dont il sera le représentant en tant qu'occurrence-type). Pour Adamczewski (2004), *the* ± générique, indique que,

> […] d'une manière ou d'une autre, l'énonciateur intervient sur le programme sémantique de la notion. Nous n'avons plus une image fidèle du réel, mais filtrée ; il y a un décalage par rapport à l'extralinguistique. Cette relative altération du programme de sens est modulée par le contexte de la situation.

---

[182] Il y aura quatre façons de renvoyer à la classe en anglais si on distingue Ø + singulier (Ø *music*) et Ø + pluriel (Ø *cats*).

[183] Comme le font remarquer Larreya, Rivière, « L'article *the* dans son emploi spécifique (véritablement défini) n'est pas un critère pour distinguer dénombrable et indénombrable, puisqu'il s'applique aux deux […]. Pourtant, dans son emploi générique, l'article *the* permet bien de distinguer les deux classes. **Il n'est possible qu'avec le dénombrable au singulier** : *The dog is an excellent companion* / **The milk is excellent for athletes.* » P. Larreya, Cl. Rivière, *Grammaire explicative de l'anglais*, (1999, Paris : Pearson Education France/Longman, 2003), p. 155.

En anglais nous pouvons donc nous référer à la classe générique de trois façons (Bouscaren *et al.* [1986 : 89]) :

> - par extraction d'un spécimen représentatif de la classe : *A cat is a lazy animal* ;
> - par désignation de tous les éléments de la classe : *Cats are lazy animals* ;
> - par le renvoi à l'ensemble de la classe par l'intermédiaire d'un élément muni de toutes les propriétés des éléments de la classe en question et par contraste avec d'autres ensembles : *The cat is a lazy animal.*

Bouscaren *et al*. (1996) expliquent cependant que les « trois énoncés ne sont pas équivalents mais marquent des opérations différentes ». D'après les auteurs de *Initiation à une grammaire de l'énonciation pour l'étude et l'enseignement de l'anglais* (*op. cit.*), il faut prendre en compte :

- l'importance de l'aspect ;
- l'importance de la propriété prédiquée ;
- l'importance de la place [du sujet] dans la relation prédicative.

VII. C. Cas en français.

En français deux cas de figures se présenteront :

Les chats < générique
Les chats < anaphorique (reprise)

En anglais on aura plutôt : *the cats* (anaphorique) et Ø *cats* (générique) d'où les problèmes d'apprentissage, de mémorisation et de restitution de la part des apprenants francophones. Danon-Boileau (1987) résume la question en français de la façon suivante : « On peut montrer en effet que

chaque “niveau de détermination”, marqué par un article particulier (Ø, *un*, *le*) est passible d’une interprétation générique comme d’une interprétation spécifique […] ». La citation est suivie du tableau suivant[184] (Danon-Boileau [87 : 34]) :

	générique	spécifique
Ø	Plaie d’argent n’est pas mortelle	Coup de pied de Platini (dans un commentaire sportif)
Un	Un homme averti en vaut deux	Il y a un homme dans la cour
Le	Le lion est le roi des animaux	Regarde le lion là-bas

Figure 33 : Interprétation générique et spécifique de l’article français selon Danon-Boileau.

Au singulier, an anglais, l’application de l’article indéfini est troublante pour l’apprenant, car il va devoir remarquer, puis intégrer le fait que le système français marque le genre (*un*/*une*), alors que l’anglais exprime la variante phono-graphématique en fonction de l’entourage consonantique ou vocalique (*a*/*an*). Au pluriel, l’élève va devoir comprendre que Ø est un article indéfini pluriel (il y a plusieurs X, mais on ne sait pas combien) : *these are cats* à traduire par *des*[185] en français : *ce sont des chats*.

[184] Le linguiste continue ses explications par : « Mais dire que chaque article est compatible avec une interprétation générique ou spécifique pose, en retour, le problème de savoir ce qu’indique l’article s’il ne définit pas l’interprétation de la référence du nom auquel il est associé. En réponse à cette question, je dirais que l’article permet :

- de savoir à quel ensemble de relations (lexis, relation prédicative, relation énonciative) dépend la validation du terme auquel il est associé […].
- de déterminer – partiellement ou totalement – parmi les trois éléments de la lexis, celui qui est thématisé dans la relation prédicative. » Danon-Boileau, (*op. cit*.), pp. 34-35.

[185] Bailly explique que « *des* dilue la quantification jusque et y compris à l’évocation de la classe entière, et introduit ainsi une source d’indétermination qui rejaillit sur toute l’évocation. » D. Bailly, *L’acquisition de la détermination nominale*, (Gap : Ophrys, 1990), p. 15.

this <u>*is*</u> *a cat***Ø** *c'*<u>*est*</u> *un chat***Ø**

these <u>*are*</u> ***Ø*** *cat***s** *ce* <u>*sont*</u> ***des*** *chat***s**

Plus difficile encore, l'apprenant devra comprendre que Ø « traduit **bien** le "des" partitif qui signifie "quelques" […] », (Bailly 1990). La spécialiste donne une explication à cette difficulté d'acquisition :

> […] le marquage Ø (inapparent) d'une valeur grammaticale donnée suscite des difficultés dans l'acquisition, le sujet parlant ayant besoin qu'à une unité de signification corresponde une marque bien concrète, « en relief » dans la chaîne du discours. Nécessité donc, dans l'acquisition des langues, d'un rapport forme-valeur non seulement stable et univoque, mais aussi manifeste.

Cette **double aptitude référentielle** (Flaux *et al*. [1997 : 29]) se retrouve en français avec l'article indéfini *un* qui permet de viser aussi bien le particulier que le général : *il y a un chat noir sur le rebord de la fenêtre* par rapport à *un chat, ça aime bien dormir.*

Dans le domaine du générique, un pluriel équivaut à un singulier quand ils sont tous les deux « totalisateurs ». *Les* comme *le* peuvent viser un particulier, mais, comme le rappelle Flaux (1997) « le singulier et le pluriel ne sont pas toujours interchangeables quand il s'agit de référence générique » (voir annexe 10). Pour schématiser nous aurions :

Des a une forme faible : *de*, utilisée devant les adjectifs antéposés selon la « règle de Maupas », citée par Flaux (1997). *De* est aussi la forme faible de *du*. La linguiste affirme aussi que « Malgré sa proximité morphologique et en dépit de son histoire, la forme DES ne peut [donc] sémantiquement et syntaxiquement être analysée comme le pluriel de DU ou de DE LA. » N. Flaux *et al*., *Entre général et particulier : les déterminants*, (Arras : Artois Presses Université, 1997), p. 37.

Article défini générique singulier = unicité[186] ┌ exhaustivité
└ totalité

Le tableau des articles en français sera éclairant (Mainguenau [1994 : 71]) :

	Article		Pronominalisation du GN	
	sing.	plur.	sing.	plur.
Indéfini	un	des (= de les)	en… un	en
Partitif	du de le de la		en	
Défini	le /la/l’	Les	le /la/l’	les

Figure 34 : Tableau des articles en français selon Mainguenau.

A partir de ce tableau, le spécialiste affirme (1994) que l’ « enchevêtrement des formes » indique que ces articles ne sont pas « étanches ». Les unités se combinent et présentent des affinités morphologiques, ce sont « le[s] noyau[x] de la détermination nominale ». Besse, Porquier (1991) expliquent que la grammaire française, et particulièrement le domaine de l’article, « n’a pas connu de profondes modifications depuis le XVIe siècle, [ce qui] constitue une des difficultés majeures de l’apprentissage de cette langue ». Selon les

[186] D’après Flaux, « Cette *unicité* explique que les groupes nominaux définis puissent concurrencer les noms propres pour désigner un individu notoirement unique : *(le Président + Chirac) voyage beaucoup à l’étranger* ». Elle conclut par : « C’est à l’unicité patente du référent que doit être imputé l’emploi de la majuscule commune au nom propre et au nom commun dans ce type d’emploi », (*op. cit.*), p. 25.

auteurs de *Grammaires et didactiques des langues* (*op. cit.*), en grammaire française, l'article est défini généralement par un triple critère :

Un critère d'ordre (petit mot placé devant le nom ou devant l'adjectif antéposé), un critère morpho-syntaxique (l'article indique le genre et nombre du nom qui suit), et un critère sémantique (il « détermine » plus ou moins le nom).

Les apprenants ont beaucoup de difficultés à choisir le déterminant générique adéquat devant les substantifs anglais, en fonction des cas rencontrés. Ils réussiront mieux s'ils fonctionnent directement en L2 au lieu d'en passer par la L1, ce que les moins aguerris font systématiquement.

- Un chat, ça aime bien dormir ;	*a cat …*
- Le chat, *ça aime bien dormir ;	*the cat …*
- Le chat aime bien dormir ;	
- Les chats, ils aiment bien dormir ;	
- Les chats, *ça aime bien dormir ;	*Ø cat**s** …*
- Les chats aiment bien dormir ;	

Les trois marqueurs sont utilisés dans un but commun – l'expression de la généricité – mais de façon différente selon le nombre ou l'effet voulu au niveau énonciatif. Comment faire comprendre ces subtilités à des apprenants débutants ? Nous remarquerons l'aspect artificiel, du point de vue énonciatif, de ces exemples de type systématique, ce qui ne fait que

compliquer la tâche de l'enseignant. Besse, Porquier (*op. cit.*) expliquent qu'

> Elles [les catégorisations grammaticales de l'article] sont plus inculquées que réellement enseignées, et [qu']elles apparaissent à la plupart des apprenants comme des données à proprement parler non raisonnables, parce qu'on ne leur donne pas les moyens de les raisonner et donc de les contester.

VIII. Les marqueurs de détermination.

Les déterminants de l'anglais moderne comprennent les articles, les adjectifs démonstratifs, les adjectifs possessifs, les adjectifs interrogatifs *which*, *whose*, *what* et les quantifieurs. Les adjectifs démonstratifs font partie intégrante des déterminants de N. Ils sont directement liés au nom et au groupe nominal et s'inscrivent légitimement dans notre étude.

VIII. A. Les déterminants

Dans le domaine de la syntaxe anglaise, il faut remarquer que le déterminant est lui-même un groupe syntaxique qui comprend **la tête** (déterminant central comme article, etc.) et des « satellites » (Dubois-Charlier, Vautherin 2000), prédéterminants et postdéterminants, la formule minimale pour le groupe nominal (GN) étant un nom qui se construit sans déterminant. Parmi les prédéterminants figurent différents types de quantifieurs (*all*, *both* ; en français : tout, les deux). Les postdéterminants comprennent les cardinaux ([*the*] + [*three girls*] : les trois filles[187]), les ordinaux ([*the*] + [*third girl*] : la troisième fille) et

[187] Les crochets mettent les enchâssements en évidence. Ils représentent une série d'opérations appliquées dans un ordre précis. Communication de J.-Ph. Watbled.

d'autres quantifieurs comme *few* (peu de), etc. (Dubois-Charlier, Vautherin [2000 : 39-40]).

Après avoir dégagé la spécificité des opérations dont les marqueurs du nom sont la trace, nous allons faire un bref détour diachronique afin de rappeler le déroulement de la variation lexicale et parfois syntaxique – la « grammaticalisation » – des divers marqueurs identifiés, puis analysés.

VIII. A. 1. Origines des trois marqueurs étudiés Ø, *a* et *the*.

La notion d'article zéro ou Ø est assez récente dans l'histoire de la langue anglaise, puisque l'on sait que le concept d'absence significative d'article a pris toute sa dimension, dès que l'utilisation d'un article devant les substantifs est devenue obligatoire.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'anglais moderne distingue donc, face à *the* et *a*, un article zéro à deux valeurs :

- indéfini pluriel : *a cat*, Ø *cats* (un chat, des chats) ;
- indéfini générique, singulier ou pluriel : Ø *jealousy*, Ø *cats* (la jalousie, les chats) correspondant à un défini en français.

Selon les spécialistes, le vieil-anglais[188] n'avait pas vraiment d'article indéfini. Selon Stévanovitch (1997 : 73), « On utilisait dans ce sens *sum* > a.m. *some* (« un certain »), moins souvent *an* > a.m. *a*/*one* « un (seul) », avec une valeur nettement emphatique ».

En moyen-anglais, *an* est utilisé avec valeur d'article indéfini pour s'imposer aux XIVe-XVe siècles. « Le mot présente une forme faible (*a*/*an*) et une forme forte (m.a. *oon* < a.m. *one*). » (Stévanovitch, *op. cit.*). Pour récapituler, nous citerons Alamichel (1999) :

[188] StévanDovitch (1997) situe l'époque vieil-anglaise de 450 à 1150, la période moyen-anglaise de 1150 à 1550 et enfin la période moderne depuis 1500.

> L'émergence de l'article indéfini est parallèle à celle de l'article défini. On a vu que le vieil-anglais ne possédait pas, au départ, de défini. Il en était de même pour l'article indéfini. Dans la plupart des langues indo-européennes, ce mot « un » est à la fois le nombre cardinal et l'article indéfini.

L'histoire de l'article défini *the* est plus complexe. En effet, en vieil-anglais on se servait du déterminant, à la fois démonstratif et article, *se* mais de façon facultative. *Se* servait aussi d'anaphorique et d'emphatique quand il était utilisé avec un nom. Selon Stévanovitch (*op. cit.*), « Au cours de la période vieil-anglaise (IXe -XIIe s.) son utilisation se développe en prose et dans la langue parlée. Elle se systématise à partir du XIIe siècle par suite du délabrement de la déclinaison nominale. » La linguiste propose le tableau de déclinaison suivant :

	Masculin	Neutre	Féminin	Pluriel
N	sē	Þæt	sēō	Þā
Ac	Þone	Þæt	Þā	Þā
G	Þæs	Þæs	Þǣre	Þāra
D	Þǣm	Þǣm	Þǣre	Þǣm
I	Þȳ	Þȳ		

Figure 35 : Flexion complète de l'article *se* selon Stévanovitch.

A la fin du XIIIe siècle, uniquement Þe ne restera de la déclinaison complète du déterminant, la voyelle étant celle du nominatif, la consonne *th*- étant empruntée au reste de la flexion[189]. De nos jours, le déterminant article *the* n'est pas soumis à l'accord. Comme l'explique Bassac (2004 : 222), « puisqu'on a indifféremment : *the bus* vs *the buses* ».

[189] « En anglais moderne, *the* représente un ancien instrumental (v.a. Þȳ) dans certaines expressions comme *the sooner the better*, *all the more so*. » Stévanovitch, (*ibid.*).

L'analyse des trois marqueurs de l'anglais a été effectuée plus haut dans les limites d'une théorie des opérations énonciatives, cadre que nous garderons pour la suite de notre travail. En français, le mot *article* vient du latin *articulus*, terme qui désignait tous les petits mots servant « à articuler » les substantifs plus importants entre eux. R. Estienne, par exemple, dans son *Traité de la Grammaire française* (1557), définit les articles « comme des petits mots d'une syllabe, faisans gros mots, desquels on se sert pour donner a cognoistre les cas des Latins », ce qui lui permettait de construire les paradigmes suivants :

	masculin	féminin	pluriel
Nominatif Accusatif	*le Maistre*	*La femme*	*les Maistres* *les femmes*
Génitif Ablatif	*de, du Maistre*	*de femme*	*de, des Maistres* *de, des femmes*
Datif	*a, au Maistre*	*A femme*	*a, au Maistres* *a, aux femmes*

Figure 36 : Les articles selon R. Estienne.

VIII. A. 2. *Un* et *une*.

Un, une n'apparaissent pas, sans doute parce qu'ils étaient considérés comme des pronoms ou des adjectifs numéraux (Besse, Porquier [1991 : 34]). Quelques siècles plus tard (XVIIe et moitié du XIXe), presque toutes les grammaires pédagogiques affirment que le français n'a qu'un seul article : *le*. Dans les années 1960, les grammaires scolaires, dites structurales, considèrent qu'il y a trois articles en français, ceux-ci étant posés comme des « sous-catégories de la classe

des articles qui, elle-même, est considérée comme une sous-classe de celle des déterminants » (Besse, Porquier, *op. cit.*). Guillaume sera l'initiateur d'une théorie métalinguistique qu'il appelle la « psychosystématique » (voir annexe 2 et chapitre 1) dont le projet – selon Besse, Porquier – est « beaucoup plus hypothético-déductif que taxinomique ». Plus tard (dans les années 1970), Pottier rattache clairement les articles aux phénomènes d'énonciation. Culioli, à partir d'un mouvement hypothético-déductif, définira l'ensemble des déterminants comme la trace en surface d'opérations plus profondes, portant spécifiquement sur les notions assignées aux deux premières places d'une lexis, c'est-à-dire à son point de départ et son point d'arrivée (voir début du chapitre 2 : ζ_0, ζ_1, π). Dans le discours français, par exemple, à l'opération d'extraction correspondent les traces : *un*, *une*, *il y a un… qui…* ; à l'opération de fléchage, les traces : *le*, *ce*, *mon* ; à l'opération de parcours, des traces comme *tout*, *quiconque*. Selon la TOE, ce ne sont pas les déterminants eux-mêmes qui déterminent les notions pures. Ils ne sont que les traces superficielles des opérations de détermination sous-jacentes.

VIII. B. Les déictiques.

Dans un énoncé, certains mots peuvent renvoyer directement à l'acte et aux circonstances de l'énonciation. En effet, comme le soulignent Bouscaren, Chuquet (1987), « […] tout élément apparaissant dans un énoncé doit avoir une valeur référentielle établie par l'énonciateur, en référence à sa situation d'énonciateur et au texte (au sens large) produit. » Ces mots particuliers seront appelés déictiques, mais aussi et surtout, **embrayeurs**. Bassac (2004 : 18) les définit comme « des signes qui changent de référence avec chaque énonciation. »

VIII. B. 1. Définition.

Les embrayeurs font le lien entre l'énoncé et l'énonciation. Ils n'ont de sens véritable qu'en rapport avec les circonstances de la production dans laquelle ils laissent des traces évidentes. Ces signes « ont la particularité de ne pouvoir être interprétés indépendamment du repérage spatial et temporel de l'énonciation » (Neveu [2000 : 38]). Ils ont des référents très différents, très variables, qui ne sont fonction que de la situation d'énonciation[190]. Deux circonstances se présentent :

- soit le démonstratif marque qu'un terme est repéré par rapport à une situation d'énonciation : ce sont les déictiques pures ;
- soit le démonstratif marque qu'un terme est repéré par rapport à un contexte qui, par substitution, va jouer le rôle de situation d'énonciation.

Le terme embrayeur est la traduction de l'anglais *shifter*. Selon Schott-Bourget (2003), « Embrayer signifie couramment établir la communication entre un moteur et la machine qu'il doit mouvoir. Dans le contexte linguistique, les embrayeurs ancrent l'énoncé dans la situation ». Certains embrayeurs sont des déterminants appelés déictiques.

VIII. B. 2. Les embrayeurs spatiaux.

Le terme de déictique (voir glossaire) vient du grec *deiktikos* qui signifie démonstratif et du substantif *deixis*, l'acte de montrer (Schott-

[190] Nous proposons les définitions suivantes afin de compléter notre exposé : « Est déictique toute détermination d'élément qui ne peut se faire que par rapport à la situation d'énonciation (ou coordonnées énonciatives). Est anaphorique toute détermination d'élément qui se fait par rapport au texte, qu'il soit discours ou récit. On oppose ainsi le **situationnel** au **contextuel** ». J. Bouscaren, J. Chuquet, *Grammaire linguistique et textes anglais. Guide pour l'analyse linguistique*, (Paris : Ophrys, 1987), pp. 158-159.

Bourget [2003 : 83]). Comme le souligne la spécialiste, « Les embrayeurs, qu'ils soient subjectifs, temporels ou spatiaux inscrivent d'emblée l'énoncé dans sa dimension énonciative […] ». Elle ajoute (*op. cit.*),

> Puisque les embrayeurs renvoient aux circonstances de l'énonciation, à la situation, on comprend l'utilisation du terme déictique pour embrayeur. Mais il semble plus judicieux de garder l'appellation de déictique pour les embrayeurs qui peuvent précisément s'accompagner de la part du locuteur d'un geste de monstration. C'est le cas des démonstratifs.

En français les adjectifs démonstratifs sont :

- masculin : *ce* / *cet* ;
- féminin : *cette* ;
- pluriel (masculin et féminin) : *ces*.

Les pronoms démonstratifs français sont : *celui*, *celle*, *ceux* et *celles*. Adamczewski, Gabilan (1992) font remarquer le *c*- initial comme point commun à toutes ces formes. Nous rappellerons qu'en anglais c'est le *th*-initial qui remplit cette fonction. Les démonstratifs peuvent aussi renvoyer au cotexte, ce que Wilmet (1986) résume par « Les quantifiants-caractérisants démonstratifs renvoient […] tantôt au cotexte, tantôt au contexte. Halliday, Hasan (1976) parlent respectivement d'endophore et d'exophore ». Il décrit (*op. cit.*) que « La caractérisation inhérente à *ce*, *cette* ou *ces* restreint l'extension du substantif-noyau et entraîne une limitation concomitante de son extensité ». Il donne comme exemple les deux phrases suivantes : *l'homme est stupide* par rapport à *cet homme est stupide*.

Quand ils ne sont pas déictiques les démonstratifs sont anaphoriques (phase 2 ← selon Adamczewski) ou cataphoriques (phase 1 →) tout comme les autres pronoms ou les articles définis. Ils rappellent que N a

déjà été introduit ou qu'il va l'être. Pour résumer, en TOE, les déictiques ont :

- soit une valeur référentielle situationnelle (Sit.) unique, ce sont des *shifters* ;
- soit une valeur référentielle préconstruite dans l'énoncé et reprise ensuite, ce sont des anaphoriques.

Il s'agit d'un haut degré de détermination, « plus fort encore que celui porté par l'article défini (les articles définis du français comme de l'anglais sont d'anciens démonstratifs) car plus intimement lié aux énonciateurs S1 et S1' » (Adamczewski, Gabilan [1992 :115]).

En anglais actuel les démonstratifs se signalent par la consonne initiale [DF] écrite <th> remontant à la racine indo-européenne *to-/*ta-. Ce sont essentiellement les déterminants/pronoms *this* [Dqs] et *that* [DAt] auxquels on peut ajouter les adverbes *there* [DeFʳ] et *then* [Den] et l'article défini *the* (voir Groussier, Rivière [1996 : 55]), longuement étudié plus haut.

VIII. B. 3. *This* et *that*.

Le vieil-anglais connaissait deux démonstratifs : le démonstratif-article se/seo/Þoet, et celui proprement dit : Þes/Þeos/Þis. Les deux formes de neutre singulier, Þoet et Þis, ont été étendues à tous les genres en moyen-anglais, donnant les deux démonstratifs de l'anglais moderne, *that* (démonstratif lointain, anaphorique) et *this* (démonstratif proche, cataphorique. Selon Crépin (1994), « L'anaphorique a une déclinaison très proche du pronom personnel de la troisième personne du singulier », comme en témoigne le tableau suivant (Crépin [1994 : 75]).

	Anaphorique (pronom et adjectif)			Pronom personnel de 3ème pers.		
	masculin	neutre	féminin	masculin	neutre	féminin
Singulier						
nominatif	sē	thaet	sēo	hē	hit	hēo
accusatif	thone	thaet	thā	hine	hit	hie
génitif	thaes	thaes	thāēre	his	his	hire
datif	thāēm	thāēm	thāēre	him	him	hire
instrumental	thȳ	thy	thāēre			
Pluriel des trois genres						
nom. accusatif		thā		hie		
génitif		thāra		hira		
datif		thāēm		him		

Figure 37 : Déclinaison de la troisième personne du pronom personnel du singulier.

Le masculin du démonstratif-article, v.a. *se* > m.a. *the*, s'est spécialisé dans la valeur d'article défini. La forme définitive de l'article défini « vient de l'extension de la spirante sourde initiale [B] des démonstratifs et des conjonctions : *thaet*, *thone*, *tha*, etc. Au nominatif singulier : *the* a remplacé *se, seo* » (Crépin *op. cit.*)[191]. Le pluriel de *that* était d'abord m.a. *tho* < v.a. Þā, remplacé au XVe siècle par *thos* < v.a. Þās, Pluriel de Þis. Le *-e* de *those* a une valeur diacritique[192] et marque la longueur de la voyelle. Le démonstratif *this* (*thes*) reçoit un pluriel *thise* (*these*) par

[191] Le linguiste précise que l'on a « un vestige de l'instrumental VA [vieil-anglais] *thy* dans le *the* précédant un comparatif "d'autant" : *the more, the merrier*, et dans l'adverbe *nevertheless* […] ». Crépin (*op. cit.*).

[192] « On appelle *signe diacritique* un signe graphique adjoint à un graphème simple de l'alphabet afin de transcrire un phonème différent de celui que transcrit habituellement ce graphème. » J. Dubois *et al., Dictionnaire de linguistique*, « diacritique », (1994, Paris : Larousse, 2002), p. 142.

analogie avec le pluriel en *-e* des adjectifs ; la voyelle est longue au pluriel parce qu'elle se trouve en syllabe ouverte.

This et *that* sont soit adjectifs, soit pronoms[193]. Dans la catégorie « syntaxe et compatibilités », Larreya, Rivière (2003) développent :

> *This*/*these* et *that*/*those* occupent dans le groupe nominal la même position que l'article défini *the* et les possessifs (*my*, *her*, etc.). Comme eux ils sont utilisables avec les dénombrables et avec les indénombrables […]. En tant que déterminants, *this*/*these* et *that*/*those* s'appliquent aussi bien aux personnes qu'aux choses, mais ce n'est pas le cas lorsqu'ils sont pronoms[194].

Les déictiques comprennent également *here*, *now*, *there*, *then*. « La **déixis** [voir glossaire linguistique] comme système de localisation spatiale et temporelle joue un rôle capital dans la grammaire de l'énonciation » (Bouscaren *et al*. [1996 : 90]). Les grammaires descriptives justifient l'utilisation de ces deux déictiques par une opposition proche/lointain, dans le cadre d'un lieu origine reconstruit par l'énonciateur, nuance assez facile à saisir par les apprenants. Cependant, Adamczewski, Delmas (2004) mettent les étudiants en garde : « la proximité ou la distanciation peut quitter le niveau du concret et prendre pour cible l'opération elle-même ». Les ouvrages scolaires récents de second cycle expliquent le choix entre *this* et *that* par rapport à un « contexte explicateur » (*Excel 1re* [2002 : 214-215]). Les auteurs de *Excel 1re* (*op. cit*.), montrent que « **This** est retenu quand l'énonciateur

---

[193] Alamichel explique : […] *this* et *that* peuvent aussi bien être des déterminants, des pronoms ou des adverbes. De même, *what*, *which* et *whose* peuvent être pronoms ou déterminants. » M.-F. Alamichel, *Pronoms et déterminants*, (Paris : Ellipse, 1999), p. 3.

[194] La linguiste précise (*op. cit*.) : « […] les pronoms et déterminants possessifs découlent tous deux du génitif du pronom personnel ce qui explique la ressemblance frappante entre *your* et *yours* par exemple. »

[196] Certains autres mots comme *maintenant* sont des marqueurs de deixis temporelle dont Van de Velde nous donne l'explication suivante : « La relation exprimée par *maintenant* est une relation entre un événement fondateur : l'acte de parole actuel, et un événement ou état de choses concomitant. C'est donc un événement subjectif indéfiniment réitéré qui est à la base de la temporalité déictique, et la fondation d'une objectivité temporelle exigera le choix d'un événement fondateur non subjectif. » Flaux *et al*., coordonné par, *Les noms propres : nature et détermination*, (Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2000), p. 39.

présente un objet à l'interlocuteur avant même d'en avoir parlé […]. » Dans la conclusion du paragraphe, un parallèle est établi entre le fonctionnement du couple *this*/*that* et *a*/*the*, selon la théorie des microsystèmes binaires d'Adamczewski (voir aussi annexe 4) développée dans le manuel par Gabilan. Les élèves de second cycle sont capables de comprendre la notion de « paradigme ouvert » (*when the paradigm opens up*) dans des énoncés faisant apparaître *this* et celle de « savoir partagé » (ou *shared knowledge*) justifiant de l'utilisation de *that* en anglais (voir Adamczewski [2002 : 48]).

Suivant la théorie des opérations énonciatives, *this* et *that*, dans certains de leurs emplois, sont des marqueurs de deixis spatiale[196]. Ils expriment alors un mouvement vers ou à partir de l'énonciateur[197]. Ils sont aussi la marque d'une opération de fléchage c'est-à-dire d'une détermination particulière issue d'un processus abouti[198] (voir aussi la note 217). Les grammaires scolaires basées sur les théories énonciatives proposent les précisions suivantes (Lhérété, Ploton [1990 :51]) : « *This* et *that* s'excluent mutuellement et ne se comprennent que par référence (implicite ou explicite) de l'un par rapport à l'autre. » Lhérété, Ploton (*op. cit.*) soumettent les schémas explicatifs suivants aux apprenants :

> -*This* : **proximité** ►**appropriation** (par l'énonciateur) ►**rapprochement** affectif ►ce dont on parle ou dont on va parler ;
> -*That* : **éloignement** ►**non appropriation** ►**rejet** affectif ►ce dont on a déjà parlé.

Dans l'enseignement grammatical plus traditionnel des classes de Sixième, par exemple, les déictiques ne sont présentés qu'avec un aspect

---

[197] Nous rappelons la définition suivante : « On appellera locuteur celui qui produit l'énoncé et énonciateur celui qui est responsable du discours tenu ». Schott-Bourget, (*op. cit.*), p. 93.

[198] Suivant Laca, Tasmowski, « le fait d'indiquer la cardinalité d'un ensemble contribue à mettre en évidence qu'il est composé de sous-parties distinctes. Notons que le démonstratif en utilisation déictique semble avoir des effets semblables […]. Laca, Tasmowski, « Distributivité et interprétation dépendantes des expressions d'identité » in G. Kleiber *et al.* , sous la direction de, *Typologie des groupes nominaux*, (Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2001), p. 158.

spatial. Le manuel *New Wings* 6e (1998 : 17) étudié plus bas en détail, présente dans le *workbook*:

• **That** s'emploie souvent pour désigner quelque chose que l'on montre du doigt. On répond à la question par **It's … .**

What's *that*? **– It's a hat!**

• **This** s'emploie souvent pour désigner quelque chose qui est très proche, ou que l'on tient dans la main et que l'on présente à quelqu'un.

Read *this*.

• Le complément des deux verbes **look** et **listen** est précédé d'une préposition. **Look *at* the board. Listen *to* the conversation.**

Il est à remarquer que 8 ans séparent les deux manuels. Le plus récent offre des explications grammaticales plus traditionnelles et plus descriptives que l'ouvrage de Lhérété, Ploton, datant de 1990.

Selon les théories énonciativistes, *this* marque une opération d'identification stricte. Le repérage se fait par rapport à l'énonciateur uniquement.

34) *One of the first things I noticed about old Granny Trill was that she always seemed to be chewing, sliding her folded gums together in a daylong ruminative cud. I took* <u>*this*</u> *to be one of the tricks of age, a kind of slowed-up but protracted feasting*. (*Cider with Rosie*, p. 82)

This désigne ce dont on parle, que l'on montre ou qui est dans le discours. D'après Bouscaren (1993), « L'énonciateur emploie *this* pour replacer un fait ou un objet dans son propre discours, pour le repérer par rapport à lui ». Dans l'exemple ci-dessus, le narrateur à la première personne *I*, s'approprie le comportement de la dame âgée après l'avoir

interprété par rapport à ses propres références expériencielles. Il l'introduit dans la proposition suivante (phase 2) par la reprise anaphorique économique, réduite à *this*, complément de rang second (ou c-o-d en grammaire scolaire). Le narrateur a donc posé l'existence d'un objet (ici le comportement caractéristique d'une vieille dame) dans une relation d'identification avec les paramètres S_0 et T_0, avant de le reprendre et de le considérer comme acquis, ce qui justifie l'utilisation de *this*. Le démonstratif présuppose l'existence, puisqu'il sert essentiellement à opérer un repérage comme dans :

35) *A free man, <u>this</u> Edric was said to be, farming a yardland as a rent-paying tenant of his lord, a dwindling phenomenon in a country where a tiller of the soil was increasingly tied to it by customary services.* (*An excellent Mystery*, p. 128).

This ici annonce des éléments nouveaux quant au personnage décrit : *Edric*, tout en installant une certaine familiarité et connivence entre le narrateur et le lecteur. Le démonstratif fait attendre un complément d'information pour mieux identifier l'objet de la présentation (avec topicalisation de C_1). Il y a un repérage effectué par le narrateur entre <*be a tiller*> et <*be a free man*> qui ne va pas de soi selon la définition donnée en fin de phrase. *This* permet la construction temporaire du domaine notionnel (p, p'), incluant les deux composantes, où l'altérité est prise en compte en tant que partie intégrante (intégrée ?) du nouveau domaine, ainsi constitué par le narrateur avec le lecteur pour témoin. La relation est construite (phase 1) sans qu'il y ait encore validation ou acquis de construction (phase 2), ce qui fait dire aux auteurs de *Faits de langue en anglais* (1993) que « **ce qui est "montré" avec THIS, ce sont des êtres, des objets ou des noms, tandis qu'avec THAT, c'est**

une structuration » [nous soulignons]. Nous ne pouvons écarter, dans ces exemples, la dimension déictique de ces démonstratifs, le geste accompagnant souvent la parole. Pour Adamczewski (2004 : 222),

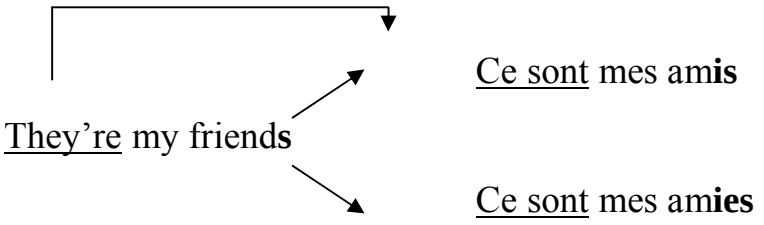
> Quand le renvoi à l'objet ou à ses propriétés l'emporte, la localisation est bloquée dans le rhématique. […] Etant donnée sa place en système, this (avant le dépassement thématique) est tout indiqué pour localiser un segment qui n'a pas encore la cohésion d'un segment qui aurait déjà une existence.

That a un usage fondamentalement anaphorique : soit il ne fait que reprendre ce qui a été dit, soit il est défini par le contexte. Bouscaren (1993) précise que « A la différence de *this*, le coénonciateur doit obligatoirement savoir de quoi l'énonciateur parle pour pouvoir comprendre *that* ». Seul *that* peut être défini par le contexte, même avec un adjectif définitoire. Quand *this* et *that* renvoient au contexte, *that* désigne un segment de gauche alors que *this* peut désigner un segment à gauche ou à droite, parce qu'il fonctionne dans le domaine de l'ouvert [199]: [→ .

Dans le cadre d'un cours d'anglais de Sixième, par exemple, nous comprenons la difficulté de l'apprenant francophone auquel on a enseigné que *this* et *that* sont des démonstratifs, et qui devra traduire une phrase comme *ce sont mes amis*. Il tentera systématiquement de faire commencer sa phrase par *this* ou *these* (par accord au pluriel), alors que le précis grammatical de son manuel lui proposera la traduction suivante : *They're my friends*. En cas de traduction en français de

[199] Alamichel justifie le fonctionnement de *this* dans un ouvert par : « ce qui suit, ce qui va être dit n'est pas encore totalement présenté, défini. Il reste des choses à préciser. S'il reprend ce qui vient d'être dit, c'est en général pour préciser que tout n'a pas été dit à son sujet […]. » M.-F. Alamichel, *Pronoms et déterminants*, (Paris : Ellipses, 1999), p. 69.

They're my friends, les élèves hésiteront – à juste titre – entre : *ce sont mes ami<u>s</u>* et *ce sont mes ami<u>es</u>* :



La traduction d'un démonstratif en anglais peut aussi passer par l'opération de fléchage, comme dans le dialogue suivant (*New Wings 6e* [1998: 175] :

I like that sweater. - *Which one*?

J'aime ce pull. - Lequel ?

The red one. The one in the window.

Le rouge. Celui dans la vitrine.

Pour un apprenant de Sixième, passer de *that* à *ce* correspond au cours et à la grammaire apprise, mais le passage de *the one* à *celui* posera beaucoup plus de problèmes particulièrement dans le sens français → anglais, lors d'un exercice de rebrassage ou de restitution écrite, au cours d'une évaluation, par exemple.

VIII. B. 4. *This* et *that* déictiques temporels.

36) *He rose to his feet, put his notebook in his pocket, and tiptoed out of the room. <u>This</u> old and wandering dying mind had been their final chance. No other leads appeared after <u>that</u>, and the case was never solved*. (*Cider with Rosie,* p. 98)

37) *Henno was having a chat with Mister Arnold at the door and he told us to fold our arms and go to sleep. <u>That</u> was what always happened when Henno was talking to anyone or reading the paper*. (*Paddy Clarke ha ha ha*, p. 61)

Dans nos deux exemples, *that* est justifié par ce qui précède le démonstratif, la description d'un comportement inscrit dans des circonstances particulières, comportement unique et définitif en 36 réitéré en 37. *This* est utilisé quand la période de temps s'ancre dans le moment d'énonciation : $T_0 = Sit_0$ (l'instant appartient à la sphère de l'énonciateur), alors que *that* renvoie à une période de rupture avec le moment de l'énonciation : $T_0 \neq Sit_0$[200]. L'emploi du passé permet souvent cette distanciation.

38) *It was Sunday. Ripple ice-cream. I was to tell Mister Fitz to put it on my ma's list. That meant she'd pay him on Friday*. (*Paddy Clarke ha ha ha*, p. 59)

La reprise anaphorique s'inscrit dans la situation d'énonciation :

39) None in the world," said Hugh, and went on without preamble, and in the same mild manner: "I'm seeking news of a lady who vanished three years since. What do you know of Julian Cruce?" That was sheer blank bewilderment to mother and son, and to Walter, who had just come into the room at Hugh's back, but it was plain enough vernacular to Adam Heriet. (An excellent Mystery, p. 136)

[200] Ce que les *I.O.* et programmes de Seconde, par exemple, nomment : « repérages associatifs ou dissociatifs du locuteur par rapport à un repère ».

40) A bikini? I asked?

I can't allow talk like that, so I stared coldly at him. Is that what you mean? To photograph like, he said, going red. (The Collector, p. 193)

Le premier *that* est un commentaire sur le discours avec rejet hors de la sphère de l'énonciateur. Il doit s'accompagner d'une accentuation forte (prosodie focalisante) à l'oral. Le second *that* est une reprise de l'énoncé. La citation ci-dessus illustre le rôle de répétition du démonstratif avec sa dimension dissociative péjorative. La propriété de ce fléchage est construite par localisation. C'est donc **un repérage par différenciation** (≠) avec l'énonciation du coénonciateur (le personnage masculin du roman). Selon Adamczewski (*op. cit.*),

> *That* reprend un segment qui a déjà existence dans le contexte avant : l'énonciateur se situe dans la phase 2. L'anaphore peut être situationnelle ou contextuelle.

Il marque aussi une altérité, une différenciation par rapport à S_0 – les propres valeurs – (et T_0 ?) dans l'énoncé du personnage : ici une jeune femme. *That* de l'exemple 40 illustre aussi l'aspect, proche de la **modalisation,** mentionné par les linguistes des opérations énonciatives.

Pour récapituler, selon Adamczewski, this et that représentent deux opérations différentes sur N, malgré leur th- d'origine. Pour le chercheur (1992:117) :

> This : [est] un outil de phase 1, lié à la nomination (comme l'article dit indéfini) et par conséquent introduisant ce N par opposition à d'autres N possibles à cette place.
>
> That : [est] un outil de phase 2 : ici on a dépassé le stade de la nomination (le N est présupposé, donc connu des deux protagonistes de l'acte de communication langagier). C'est pour cela que that peut avoir des effets de sens proches de la modalisation (jugement de S) qui pourront d'ailleurs être soit majorants (ce fameux N : that famous general) ou minorants (péjoratifs).

Le linguiste précise que *that* sera aussi utilisé par « connivence », lorsque N sera dans le champ de vision des deux partenaires. Pour conclure, il déclare (*op. cit.*) : « *This* et *that* sont deux moyens différents de chiffrer N : si tous les deux zooment sur N (c'est-à-dire attirent l'attention sur lui), ils le font en obéissant au principe des deux phases […] ». Alamichel (1999) cite l'approche psycho-grammaticale de *this* et de *that* et explique que,

> [le premier] fonctionne sur le mode de la non-clôture (= tout ce qui n'est pas classé, qui peut être réévalué qui n'est pas complet, qui ne convainc pas totalement), tandis que [le deuxième] est porteur de l'idée de clôture (= ce qui est classé, acquis, sur lequel on ne revient pas).

Les démonstratifs invitent à trouver un référent dans le voisinage immédiat. Leur fonctionnement ressemble beaucoup à celui de l'article défini. Nous emprunterons une synthèse interprétative à Alamichel (1999 :69) :

THIS	THAT
• **proximité** (espace, temps, pensée, l'affectif) *This blue flower is beautiful.*	• **éloignement** *That boat on the horizon will shortly disappear.*
• **Sphère de l'énonciateur** (ce qui lui est proche ou considéré comme tel) : le « moi » *This is my friend Sarah.*	• **Hors de la sphère de l'énonciateur** (ce qui lui est éloigné ou considéré comme tel) : le « hors-moi » *Look at that mess!*
• **Non-clôture** *I must tell you this: I am leaving tonight.*	• **Clôture** *And that's the end of the news bulletin.*

Figure 38 : Synthèse interprétative de *this* et *that*, déictiques.

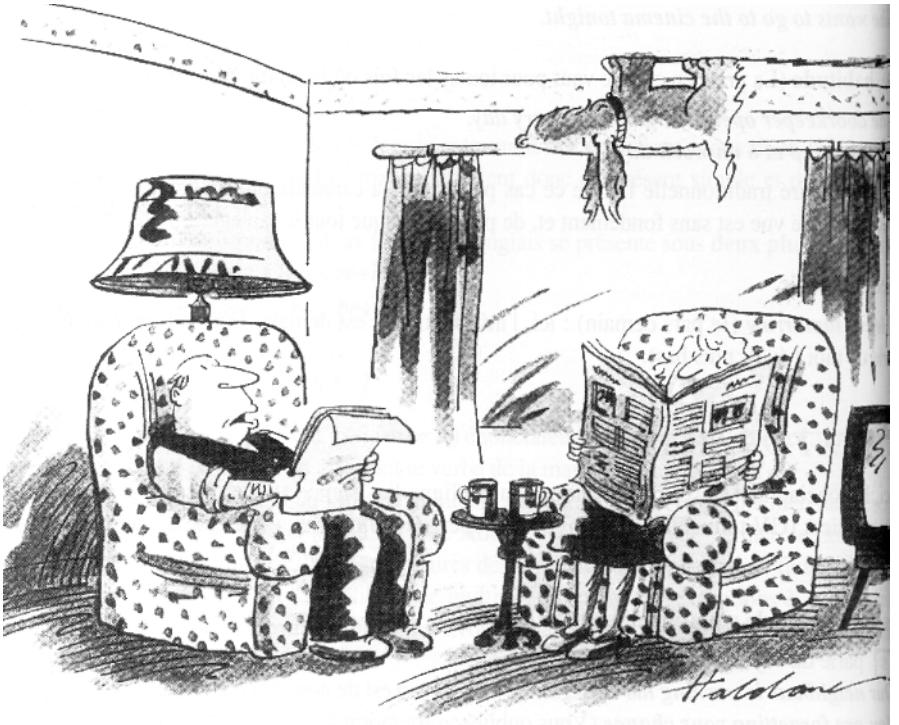
IX. Interdépendance de la détermination nominale et verbale.

Roggero (1985) le rappelle, « On remarquera que les GN génériques sont souvent associés au *présent simple*, exprimant une vérité générale » alors que par contraste, « les GN spécifiques s'associent fort bien à la *forme progressive*, apte à décrire des situations particulières[201]. » Dans ce cas, l'énonciateur filtre la relation, en souligne l'existence (*be*) et marque le caractère présupposé du prédicat (GV tout entier) au moyen de l'opérateur -*ing*. Adamczewski, Gabilan (1992 : 39-40) rappellent les emplois caractéristiques de l'opérateur -*ing* :

- Enoncés renvoyant à la situation d'énonciation […] ;
- Enoncés renvoyant au contexte-avant […] ;
- Enoncés comportant des adverbes de modalité […] ;
- Enoncés se référant à l'avenir […].

Les linguistes illustrent leurs propos du dessin humoristique suivant (Adamczewski, Gabilan *op. cit.*). La légende est : *The dog's being impossible again*,

[201] Roggero précise que « Parmi les déterminants, les *démonstratif*s et les *possessifs* entrent toujours dans des GN spécifiques définis. » J. Roggero, *Grammaire anglaise*, (Paris : Nathan, 1985), p. 124.



"The dog's being impossible again".

Dans le cadre de la théorie des opérations énonciatives, il y a des points communs entre la détermination verbale et la détermination nominale. Il semblerait que les mêmes opérations soient appliquées avec, bien sûr, des conséquences différentes en surface.

IX. A. Points communs.

La notion de finitude (Chuquet [1986 : 22]), par exemple, a été employée par de nombreux auteurs comme une catégorie marginale permettant de distinguer parmi les formes verbales, celles affectées par les marques de personne et de nombre de celles qui ne le sont pas : les formes non-finies étant celles qui ne sont pas concernées par ces deux concordances, l'infinitif se trouve donc classé dans cette catégorie au même titre que l'impératif et les participes présent et passé.

L'infinitif pour sa part « exprimant simplement l'idée de l'action ou de l'état, d'une façon abstraite et indéterminée » (Robert 1985) correspond

parfaitement à cette non-finitude ou absence de limitation. Un accord de personne et de nombre imposerait un terme, donc une détermination. A la différence d'une forme verbale conjuguée, on ne pourra « ancrer » l'infinitif dans une relation avec un sujet ou un complément pour une situation donnée (au sens large d'« événement » linguistique).

La forme ØV signifie qu'un événement est vu dans son ensemble, donc en prenant en compte son terme quand il en a un. Pour Adamczewski, Delmas (2004), « Si l'on tient à écarter tout repérage particulier pour renvoyer à des activités concrètes on a recours à Ø. »

La forme *be* + *ing* indique à l'inverse que le terme n'est pas pris en compte parce qu'on envisage l'action dans le cours de son déroulement avant le terme éventuel (Groussier [1991 : 131]).

Il est bien connu que présent simple et valeur générique de l'article *a* entretiennent des rapports privilégiés, d'où la confirmation de l'importance de la nature du repérage situationnel pour ce qui est de l'interprétation de ce même article (voir Cotte *et al*. [1993 : 81-84]). Puisqu'il suppose fondamentalement une localisation par rapport à une situation particulière, c'est naturellement avec la valeur quantitative de l'article *a* que le « présent progressif » va entretenir, lui, des rapports privilégiés. Nous avons :

- présent simple > valeur générique de l'article *a* ;
- présent « progressif » > valeur spécifique de l'article *a*.

BE + *ing* (Chuquet 1986) est une forme « seconde » de repérage (voir glossaire), effectué par rapport à un repère constitutif, et dont l'opérateur BE est la trace. Cette relation énonciative, explicitement marquée, correspond à l'opération plus générale de quantification et qualification appelée fléchage (voir *supra*). Cette « duplication » de repérage peut se faire, bien sûr, par rapport à la situation d'énonciation (et donner les valeurs bien connues d'actualisation – déroulement d'un

procès, commentaire de la « réalité », etc.) mais peut aussi être généralisée à tout « événement linguistique » construit, une première prédication servant alors de repère énonciatif à la prédication en *BE + ing*. Ces types de repérage relèvent de l'opération de fléchage, car une relation étant posée (ou préconstruite), elle est ensuite itérée, ou reprise, par anaphore afin que l'énonciateur puisse la prendre en charge, la juger, etc. Nous allons revenir sur ces différents points de façon plus systématique et approfondie.

IX. B. Les opérations de détermination verbale : nature de la relation.

Dans le cadre d'une relation V_1 à V_2, la nature de la relation entre les deux verbes va être déterminante. Selon Larreya, Rivière (2003), « cette relation est compatible avec le sens de base de To + V, ou avec celui de V-ing, ou avec les deux. » Les auteurs de *Grammaire explicative de l'anglais* représentent ce sens par les deux schémas suivants :

Figure 39 : Construction verbe + verbe : fonctionnement général.

Ils fournissent les explications suivantes (Larreya, Rivière [2003 : 312-313]) :

- *To* + V : *To* exprime toujours, de façon concrète ou abstraite, un mouvement d'un point x vers un point y. Il est dirigé soit vers l'accomplissement de V_2, soit vers l'affirmation de son accomplissement.
- On a donc deux types de relation :

- Relation de type causal. Le verbe V_2 (*want*, *cause*, *manage*, *compel*, *promise*, *threaten*, *offer*, *attempt*, etc.) exprime une idée de volonté et/ou de cause, orientée vers l'accomplissement de l'événement représenté par V_2 ou vers sa non-réalisation (verbes du type *refuse*, *hesitate* ou *fail*). On est ici dans un domaine apparenté à celui de la **modalité pragmatique** :

41) *"Who'd want to steal from me? Asked Faye"*.
(*East of Eden*, p. 229)

Dans notre exemple, V_1 exprime une volonté orientée vers V_2 : *steal*, remise en question par le mode interrogatif. Le mouvement d'un point x vers un point y peut exprimer la notion de but ou de cause comme dans :

42) - *"Sinbad was in hospital because he had to get his tonsils out*."
(*Paddy Clarke, ha, ha, ha*, p. 6)

L'accomplissement de V_2 est ici visé.

- Relation mentale de nature logique : *To* exprime un mouvement dirigé, non pas vers la réalisation de l'événement représenté par V_2, mais vers l'affirmation de son caractère « vrai » (ou tout au moins « probable », ou « possible ») On est ici dans un domaine apparenté à celui de la **modalité épistémique.**

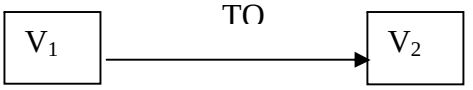
D'après Larreya, Rivière (*op. cit.*),

> Dans les deux cas, on se place mentalement *avant l'événement représenté par V_2* [nous soulignons]. Cet événement a donc un caractère virtuel : selon le contexte, et en particulier selon la nature de V_1, le but du mouvement sera atteint ou ne le sera pas (l'événement sera réalisé ou non).
>
> - V-*ing* : la terminaison -*ing* exprime un regard sur un événement (l'événement représenté par V) en un point quelconque de son déroulement dans le temps. Ce regard reste tout à fait extérieur à

> l'événement : il peut consister en un jugement ou une appréciation, et il n'est pas de nature causale.
>
> Avec la construction V-*ing*, on se place dans l'événement, si bien que ce dernier est vu comme existant (ce qui n'est pas le cas avec *To* + V, qui laisse l'événement dans le virtuel).

En 41, *Faye* n'envisage pas que l'on puisse vouloir lui voler quoi que ce soit, alors qu'en 42, on se situe avant l'événement mais on se dirige vers sa réalisation : *Sinbad* aura été opéré. En 41, il n'y a pas de résultat visé envisagé, alors qu'en 42 le résultat obtenu est évident. Pour résumer la nature de la relation envisagée entre V_1 et V_2, Larreya, Rivière proposent (2003 : 313) :

> Lorsque la relation entre V_1 et V_2 est de nature causale ou logique, on aura la construction V_1 + *To* + V_2, qui peut être représentée ainsi :



> Lorsque V_1 exprime un simple « regard » ou une simple appréciation qui demeurent extérieurs à V_2, on aura la construction V_1 + V-*ing*, qui peut être représentée de la façon suivante :

IX. C. Théories énonciativistes et détermination verbale.

Dans le cadre de théories énonciativistes consistant pour les initiateurs à « dégager les éléments qui, dans les énoncés, peuvent être considérés comme les traces ou les empreintes des procès d'énonciation qui les ont produits, puis de dégager leur fonctionnement, leur organisation, leur interaction » (Dubois *et al.* [2002 : 180-181]), on

relève de nombreux points communs entre détermination nominale et détermination verbale.

IX. C. 1. Ø V.

La « base verbale », ou encore « l'infinitif sans *to* », des grammaires scolaires représente le verbe dépouillé de tous les marqueurs pouvant lui être affixés (comme *-s*, *-ed* ou *-ing*) ou associés (comme *to*). Elle ne porte pas la trace de la personne, du nombre ou du temps. Comme le font remarquer Lapaire, Rotgé (1992),

> Si l'on part du principe que la raison d'être d'un marqueur est de signaler un travail mental appelé opération, alors l'absence de tout signe visible (noté Ø) correspond au mieux à une opération si simple et si élémentaire qu'elle n'a pas besoin d'être indiquée, et, au pire, à une absence totale d'opération.

43) "*We watched the fire eat the cardboard*." (*Paddy Clarke, ha, ha, ha*, p. 6).

Dans l'exemple 43, on s'en tient à la simple mention ou nomination de *eat*, opération qui correspond au renvoi à la notion pure de N. Le fait perçu est livré au lecteur sans commentaire et le verbe acquiert un très fort contenu descriptif (voir Lapaire, Rotgé [1991 : 91]). D'autres informations comme la localisation temporelle proviennent du *-ed* final de *watched*, par exemple[202].

Avec ∅ V, l'énonciateur délivre l'idée verbale pour ce qu'elle exprime ou contenu notionnel brut (dénotations, connotations éventuelles), et pour ce qu'elle exprime dans la situation où elle est évoquée (paramètre nécessaire). ∅ V ne dit rien de la réalisation des faits envisagés, ce qui relèverait d'une opération plus aboutie sur V. C'est la raison pour laquelle on retrouve ∅ V :

[202] L'assertion et la localisation temporelle se construisent **autour** de la base verbale et non en elle ou par elle.

- en contexte hypothétique,
- après des verbes marquant une exigence ou un souhait[203].

Suivant Lapaire, Rotgé (1992), « la base verbale a un contenu descriptif très fort et un contenu prédicatif qui lui est inversement proportionnel, c'est-à-dire très faible. »

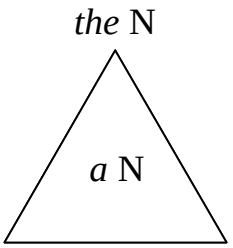
Qu'il soit appelé « infinitif zéro » ou « base verbale », le verbe brut met en relief la teneur notionnelle du verbe sans « parti pris » (Lapaire, Rotgé, *op. cit.*) en ce qui concerne la validation de la relation prédicative associée à V-*ing* qui « en dit plus ». La réalisation des faits n'est pas exprimée par ∅ V qui reste neutre au même titre que ∅ N ; les formes verbales qui accompagnent ∅ V remplissant ce rôle.

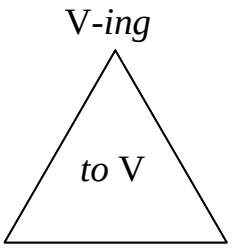
Pour conclure ce paragraphe, nous pouvons affirmer que la base verbale sert à « nommer l'idée verbale en laissant l'environnement immédiat (et la prosodie) décider de l'actualisation ou de la non-actualisation de la relation SUJET-PREDICAT» (Lapaire, Rotgé, *op. cit.*).

IX. C. 2. *To* V.

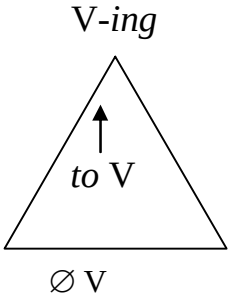
To place l'énonciateur au-delà du simple renvoi à l'idée verbale. L'énonciateur procède à une relation prédicative sujet/prédicat, et indique que sa validation est l'enjeu de l'opération mise en place. Nous pouvons effectuer un parallèle entre la hiérarchie, constatée à propos de la détermination nominale, et celle appliquée à la détermination verbale :

[203] Dans les structures causatives ou résultatives introduites par *have*, *let*, *make*, ∅ V nomme de façon directe et factuelle.





To est employé pour indiquer que l'enjeu de base est la prédication. L'actualisation – symbolisée par -*ing* – (ultime étape de la hiérarchie), est sérieusement envisagée mais reste encore à faire :



44) "*Wondering if he were sick I went over to find out – an unfamiliar butler with a villainous face squinted at me suspiciously from the door*." (*The Great Gatsby*, p. 108).

Selon Adamczewski (2004), « *To* est un opérateur qui intervient dans une opération grammaticale fondamentale, à savoir la construction d'une relation prédicative ». Il illustre l'opération par le schéma suivant (Adamczewski, Delmas [2004 : 10]) :

sujet – to – prédicat

To est la trace en surface d'une mise en relation d'une notion verbale et d'un nom ou un pronom. Si l'on reprend le schéma ci-dessus, nous avons :

nom – *to* – notion verbale
pronom

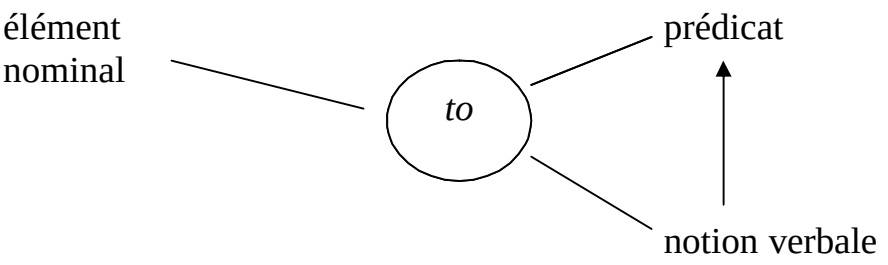
Selon le linguiste (*op. cit.*),

> On dira que *to* fonde la relation sujet-*to*-prédicat, c'est-à-dire qu'il détermine les fonctions grammaticales de la notion verbale et d'un nom qu'il met en relation. C'est par son entremise que la notion verbale devient une **entité grammaticale majeure** [nous soulignons] : le prédicat. Simultanément *to* donne le statut de sujet à l'élément nominal qui se trouve à sa gauche.

To a donc un impact sur l'élément situé à sa gauche (l'élément nominal) et à sa droite (la notion verbale) :

élément nominal – *to* – notion verbale

En devenant prédicat, la notion verbale change de statut. De concept elle devient prédicat. Son domaine d'application se voit limité ou « borné » au sujet, auquel il est associé par l'intermédiaire du « relateur[204] » ou opérateur *to* :



To implique la limitation de la portée originelle du concept de départ, au même titre que l'article *a* limite le nom qu'il détermine, par l'opération d'extraction qu'il sous-tend. N est limité, borné par *a*, tout comme V, borné par *to*. Ne pourrions-nous pas affirmer que *to* va transformer un

[204] Terme utilisé par Adamczewski.

concept en prédicat par un phénomène d'extraction similaire à celui opéré sur N ? Une occurrence de V va être extraite et amenée au rang de prédicat par l'intermédiaire de *to* qui en sera la trace en surface, tout comme *a* est l'indice en discours de l'opération d'extraction sur N. Selon Adamczewski (2004 : 25), « *to* est le **pivot** [nous soulignons] d'une relation binaire avec un sujet à gauche et un prédicat à droite. Il s'impose lorsque le stade de la notion est dépassé. »

45) "*A father to want his son condemned to greatness! What selfishness that must be*." (*East of Eden*, p. 265).

Dans notre exemple, *to* est prospectif. La validation de la relation prédicative est envisagée mais non validée. Il semblerait que *condemned* rende cette validation impossible. L'énonciateur reste en-deçà de la validation pour marquer son mécontentement, voire son refus de s'imaginer la situation actualisée. Ce refus peut être volontaire et confirmé par l'utilisation de *to* + V, alors que V-*ing* actualiserait la situation et aurait un impact positif sur l'énoncé. Des termes négatifs tels que *condemned* et *selfishness* seraient contradictoires avec le sens de l'énoncé.

IX. C. 3. V-*ing*.

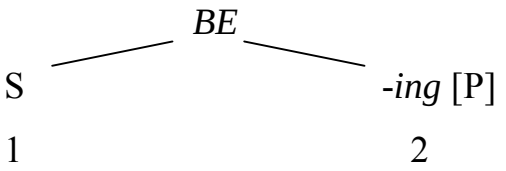
Selon Lancri (voir Deléchelle in Santin-Guettier [2004 : 24]), on peut,

> […] assigner une triple origine à la forme V-*ing* de l'anglais moderne :
> - (VA) -ING/-UNG suffixe de dérivation verbale ;
> - (*beon*, *wesan*) + -ENDE (participe présent) ;
> - (*to*) + -ENNE (gérondif ou infinitif fléchi).

La présence de l'auxiliaire *be* – opérateur d'identification[205] – signifie la présence d'un repérage par rapport à la situation d'énonciation. La forme *be* + V-*ing* sert à marquer l'aspect – tout comme les verbes à la forme *have* + participe passé du verbe – et exprimer le point de vue de l'énonciateur sur le déroulement du procès. Il a donc le choix entre donner une information (formes simples du verbe), ou donner un point de vue (forme aspectuelle avec auxiliaire). Toupin (in Santin-Guettier 2004 : 128), affirme que les énoncés en *be* + V-*ing* servent à :

> - signaler que le prédicat est préconstruit ;
> - lier le prédicat au sujet grâce à *be*, dont le rôle sémantique indique l'existence d'une relation binaire au moment de la production de l'énoncé (S_0)[206].

La linguiste présente le schéma suivant :



Le suffixe -*ing* est souvent utilisé en anglais pour dériver des noms et des adjectifs à partir de verbes[207]. Aussi employé comme marqueur grammatical[208], il nous renseigne alors sur la façon dont l'énonciateur

---

[205] « Have est aussi un marqueur de repérage mais avec une valeur de différenciation (noté ≠). Il n'opère pas une identification entre deux termes mais indique qu'un des termes est repéré par rapport à un autre. C'est ce que nous avons désigné [précédemment] par le terme de localisation. » J. Bouscaren *et al.*, *Pratique raisonnée de la langue. Initiation à une grammaire de l'énonciation pour l'étude et l'enseignement de l'anglais*, (Gap : Ophrys, 1996), p. 37.

[206] « In *be* + -*ing* utterances, the speaker's activity consists in :

- Signalling with -*ing* that the predicate is "a preconstructed package", which presents itself as a nominalized and highly cohesive whole;
- Linking the predicate to the subject with *be*, whose semantic role is to indicate the existence at the time of utterance (S_0) of a binary relationship […] ».

Toupin, "DO vs. be + ing from a Metaoperational Perspective" in A.-M. Santin-Guettier, dirigé par, *Hommage à Henri Adamczewski*, (Précy-sur-Oise : Editions EMA, 2004), p. 128.

[207] On l'appelle *derivational suffix* en anglais.

[208] On l'appelle *grammatical suffix* en anglais.

choisit de travailler l'idée verbale en discours (voir Lapaire, Rotgé [1992 : 94]). Ce mode de fonctionnement appelé la nominalisation, concerne :

- un prédicat (verbe + compléments et circonstants éventuels) ;
- une relation prédicative entière.

Selon Lapaire, Rotgé (*op. cit.*), « il s'agit d'une création de circonstance, opérée par l'énonciateur lui-même, à partir d'une relation S/P présentée comme acquise. » *-Ing* a donc un statut de nominalisateur pour créer :

- des noms en langue ;
- des noms en discours.

46) "*I prop a chair against the iron door every night, so that at least I shall know if he tries to get in without my hearing*."
(*The Collector*, p. 125).

47) "*I even felt it was a good thing, her being ill, because if she hadn't there would have been a lot of trouble of the old kind*."
(*The Collector*, p. 125).

En 46, *my hearing* illustre la situation d'un nom dérivé d'un verbe (*hear*) grâce au suffixe *-ing*. *Hearing* a la fonction d'un nom puisqu'il est déterminé par le possessif *my*, mais il n'accepte pas d'accord au pluriel, ce qui lui confère ce statut particulier, voire ambigu, de nom verbal. En effet, il n'est pas tout à fait un substantif, mais il n'est plus complètement un verbe. La langue anglaise est très productive dans ce domaine. La maîtrise de ce phénomène reste difficile pour les apprenants francophones. En 47, une relation prédicative a été nominalisée : *the fact that she was ill*, est devenu *her being ill*, sujet réel et postposé de *was a good thing* – selon les grammaires scolaires – mais plutôt complément

de rang zéro de /*be a good thing*/ ainsi que C_0 de *felt.* Le caractère acquis de *being ill* n'est pas remis en cause.

Cherchi (1986 : 68), propose d'analyser le gérondif, comme la combinaison de deux fonctions, verbale (dans notre exemple *being*) et nominale, sous forme d'une « proposition gérondive » : *her being ill.* Il représente cette double association par le schéma suivant :

$$\underbrace{(\ )\ V\textit{ing}\ (\ )}_{GN}$$

Selon le linguiste (*op. cit.*), « On conserve deux niveaux distincts ». Il insiste également sur la différence entre le nom verbal qui admet tous les déterminants (notre exemple 47), alors que le gérondif ne peut être modifié que par un adverbe[209].

48) "*His hair was black, parted in the middle, straight down to his shoulders; no feathers or messing.*" (*Paddy Clarke, ha, ha, ha*, p. 54).

En 48, *messing* est un nom verbal sans détermination particulière (renvoi à la notion pure). Il s'agit d'une création de circonstance. La dépendance situationnelle est mise en place par *feathers* et par *black, parted in the middle, straight down to his shoulders* dont le mot se démarque au pluriel.

Pour clore ce paragraphe, Cherchi affirme (*op. cit.*), « Le gérondif désigne **le fait** […] (c'est une proposition ne l'oublions pas). Le nom verbal désigne plutôt **la qualité** […] ».

---

[209] « Du point de vue syntaxique, le gérondif est le résultat de l'adverbialisation du verbe, de même que l'infinitif est le résultat de sa nominalisation et le participe de son adjectivation. » Arrivé *et al.*, (1986 : 297), cité par Deléchelle, « -Ing revisited : quelques remarques sur une forme complexe », in A.-M. Santin-Guettier, *Hommage à H. Adamczewski*, (Précy-sur-Oise : Editions EMA, 2004), p. 21.

Avec V-*ing*, on a dépassé *to* V pour parler explicitement de la prédication. Selon Lapaire et Rotgé (1992 : 96), « -*ing* rattache l'intégralité du prédicat à du déjà ». Mais aussi :

- réalisation déjà posée mentalement, déjà mentionnée ou envisagée dans le contexte avant, ou déjà établie dans les faits.
- réalisation déjà commencée (cas de l'interprétation « progressive » : un événement en cours a nécessairement un « déjà accompli » derrière lui).

La forme en -*ing* établit aussi une dépendance qui peut être (Lapaire, Rotgé, *op. cit*.) :

- temporelle (pour situer l'événement concerné dans le passé, le présent ou l'avenir, il faut s'appuyer sur les autres formes verbales ou sur les circonstants dont V-*ing* est entouré) ;
- une dépendance syntaxique (le prédicat gouverné par V-*ing* est raccroché à un autre verbe, ou à une autre proposition, etc. qui le régissent et hors desquels il ne saurait être interprété) ;
- une dépendance situationnelle (le prédicat dans lequel figure V-*ing* renvoie à des faits qui sont rattachés à un contexte et à un environnement spécifiques).

Nous proposons l'exemple suivant:

49) "*Wood by itself took too long to get going*." *(Paddy Clarke, ha, ha, ha*, p. 6).

Cette forme (*going*) a pour effet de souligner l'appartenance du procès concerné à une situation, c'est-à-dire sa particularisation, son caractère contingent découlant de ses rapports avec d'autres éléments. L'appartenance de V-*ing* à une situation est souvent « corroborée par une valeur aspectuelle et, dans d'autres cas, par une valeur modale » (Groussier *et al*. [1975 : 19]). Selon les auteurs de *Grammaire anglaise thèmes construits* (*op. cit*.), « toute FP [forme progressive] constitue une

combinaison soit de 2 soit de 3 valeurs [aspectuelle et/ou modale]. » Ils représentent ce qu'ils nomment « l'aspect imperfectif » ou FP par [→ 2. La deuxième borne du procès est ouverte, ce qui signifie que le procès est non terminé. Ceci dépend du procès ou type de verbe (Bouscaren *et al*. [1996 : 12]) :

> On appelle **procès** ce à quoi fait référence un verbe sous sa forme nue. On peut, pour simplifier, distinguer trois types de procès qui vont fonctionner différemment, en particulier en ce qui concerne leur compatibilité avec **l'aspect grammatical** ou avec des compléments :
> **- procès non-bornés**, qu'on peut représenter ainsi : —.
> Il s'agit généralement de verbes d'état ou assimilés […] ;
> **- procès à bornes confondues**, qu'on peut représenter ainsi : [ ] ou verbes ponctuels. Ceci signifie que le début du procès implique en même temps le terme du procès […] ;
> **- procès à bornes séparables**, qu'on peut représenter ainsi :
> [(]), Procès qui désigne des verbes de processus. […] Dans cette dernière catégorie, on peut prendre en compte ou ne pas prendre en compte la borne de droite, c'est-à-dire le terme du procès[210] (*end point*).

Dans les grammaires scolaires, par exemple, on enseigne que les verbes d'état sont incompatibles avec la forme *-ing*, alors que les verbes d'action[211] le sont. Quand deux verbes se suivent, si V_2 est au participe présent, le procès est alors actualisé. Au contraire, si V_2 est à « l'infinitif complet », le procès ne peut être envisagé comme actualisé[212]. D'après Groussier *et al*. (1975),

---

[210] Les spécialistes précisent que « si on prend en compte la borne de droite [du procès], on pose une occurrence quantitative du procès. […] La borne de droite, ou terme du procès, est impliquée par le verbe lui-même. […] Cette occurrence implique un **repérage dans l'espace et le temps.** […] Si on ne prend pas en compte la borne de droite, c'est-à-dire s'il n'y a pas de terme au procès, on ne pose pas d'occurrence quantitative et on n'envisage que **l'aspect qualitatif du procès**. […] On peut construire par des compléments, des termes à des procès. A ce moment-là, ils ont une existence quantitative (repérage dans l'espace et le temps). Cela ne vient pas du type du procès, mais des compléments construits. » Bouscaren *et al*., *Pratique raisonnée de la langue,* (Gap : Ophrys, 1996), p. 12.

[211] « Quand le verbe désigne une action (événement ou activité), on dit qu'on a affaire à un **procès dynamique ou processus**, sinon on a affaire à un **état**. » J. Bouscaren, *Initiation à une grammaire de l'énonciation*, (1991, Gap : Ophrys, 1993), p. 10.

[212] En ce qui concerne les verbes n'admettant que l'infinitif, « Le verbe II doit être mis à l'autre forme du système, **l'infinitif,** qui représente **la notion** et peut donc se prêter à toutes les interprétations dans le domaine de la désactualisation, c'est-à-dire du non certain ou de l'incertain. » M.-L. Groussier *et al*. *Grammaire anglaise thèmes construits*, (Paris : Hachette université, 1975), p. 189.

[…] sont suivis de l'infinitif :
- les auxiliaires de modalité, introduisant par définition les désactualisations ;
- les « causatifs » *have* ; *let* ; *make*. On ne peut « causer » qu'un procès qui n'est pas encore actualisé. Ici, le sémantisme du verbe I confère au verbe II une valeur de visée.

Les trois formes ∅, *to* et *-ing* déterminent la base verbale, comme les déterminants du nom effectuent une opération de détermination sur N. Ils marquent donc aussi une quantification et une qualification sur la notion verbale :

- le renvoi à la notion pure sera symbolisé par la base verbale ;
- pour désigner une occurrence quelconque on utilisera *to* + base verbale ;
- pour renvoyer à une classe de verbes, on aura la base verbale +*ing*[213].

50) "*He had no need to stand, only to lift the little lamp carefully and lean towards the sleeper, shielding the light so that it should not fall too sharply upon the young man's face*." (*An excellent mystery*, p. 165).

Selon Bouscaren (1993), la base verbale dépend généralement d'un auxiliaire (dans notre exemple : *should not* alors que *no need* ne fonctionne pas comme *needn't*) ou d'un autre verbe servant d'auxiliaire de type causal :

51) "*Every evening he made her sit with him and ordered her to say to him, 'you are very handsome my lord'*". (*The Collector*, p. 199).

---

[213] Bouscaren (*op. cit.*) précise cependant que le parallèle détermination nominale/détermination verbale n'est pas total. Elle explique que ***to*** ou ***-ing*** ont des valeurs spécifiques aux verbes :
- ***to*** implique la plupart du temps une **visée** (une occurrence visée est une occurrence non encore validée mais **validable**) ;
- ***-ing*** implique qu'il y a validation préconstruite d'une activité […].

On ne trouve cette forme isolée [∅ V] que dans trois cas (Bouscaren [1993 : 105]) :

> a) à l'impératif deuxième personne […] ;
> b) dans les énoncés polémiques où l'on reprend l'énoncé de l'autre […] ;
> c) dans des emplois où l'on a un discours indirect et une valeur de déontique [forme du subjonctif].

L'exemple ci-dessus (51) relève du troisième cas.

Comme Adamczewski, Bouscaren (*op. cit.*) souligne le fait que l'infinitif avec *to* joue un rôle équivalent à celui d'une relation prédicative, « ***To*** marque une occurrence, et indique une valeur de visée prise en charge par l'énonciateur. » Dans le cas de V-*ing*, elle précise que (*ibid.*) « C'est la forme qui se rapproche le plus de la nominalisation », mais que « le terme qui serait sujet n'est pas stable ».

Pour conclure ce paragraphe, nous affirmons que V-*ing* souligne la présence de l'énonciateur par son pouvoir d'actualisation des procès envisagés. -*Ing* marque, en effet, une activité validée et une « relation entre un 'sujet ' et cette activité » (Bouscaren *op. cit.*). Avec *to* V, on a une relation autonome, avec extraction d'une occurrence validable, tandis qu'avec V-*ing*, on a une opération construite sur du validé : une occurrence est validée et repérée, ou alors la classe d'occurrence entière est validée. Quand les deux constructions sont possibles, l'énonciateur n'a pas le même point de vue. Que dire, alors, de l'exemple suivant:

52) "*He submitted <u>to being</u> handled with a wry a patient smile, as to a salutary discipline*." (*An excellent mystery*, p.143).

IX. D. Détermination verbale et théorie des phases.

La théorie des phases d'Adamczewski, étudiée plus haut à propos de la détermination nominale, s'applique aussi à la détermination verbale. Les linguistes énonciativistes classent d'ailleurs les types de procès en suivant la classification adoptée pour les noms (voir *supra*). Les verbes sont ordonnés en discret (discontinu) où l'on peut distinguer des unités ou occurrences, détachées les unes des autres (prépondérance de l'aspect qualitatif), ou en dense (continu). Dans ce dernier cas, on peut avoir du qualitatif ou du quantitatif. Le compact est uniquement qualitatif car il correspond aux verbes d'état (voir Bouscaren [1991 : 10-11]). Adamczewski illustre sa théorie des phases par le schéma suivant (Adamczewski, Delmas [2004 : 20]) :

V_1 ∅ V_2 : hors phase (notion ∅ V)

Phase 1 (rhématique) : V_1 *to* V_2

Phase 2 (thématique) : V_1 V_2-*ing*

Il souligne bien que « ce qui est en cause, c'est le mode d'accrochage de V_2 à V_1 » (Adamczewski, Gabilan [1992 : 144]). Le deuxième terme du microsystème ∅ → *to* devient le premier terme du système de phase :
to (phase 1) → -*ing*, (phase 2). -*Ing* est alors un marqueur de présupposition. Selon Adamczewski (1992), « Les verbes **non-présupposants** sont suivis de *to* V2 […]. Les verbes **présupposants** sont suivis de V2 + *ing* […]. » Dans le cas où V_1 est suivi de ∅ V_2, le dernier représente la notion verbale, c'est-à-dire la « forme verbale lexicale non grammaticalisée » (Adamczewski, Gabilan [1992 : 144]). Le linguiste précise (1992), « Les signaux ***∅***, ***to*** et ***-ing*** constituent un procédé de chiffrement d'une très grande rigueur. » Ce « chiffrement » relève d'une logique ou d'une hiérarchie comparable à celle appliquée à la détermination du nom.

Dans le cas du schéma V_1 ∅ V_2, l'absence de toute trace d'opération signifie que V_2 est une notion qui « sert de recharge sémantique aux V_1 » (Adamczewski, Gabilan [1992 : 146]). Les deux spécialistes citent les verbes français *faire* (causatif) et *laisser*, comme ayant un comportement analogue.

En ce qui concerne le microsystème V_1 *to* V_2 par rapport à V_1 V_2-*ing*, Adamczewski souligne le fait qu'il rappelle l'opposition *à*/*de* en français. Les verbes suivis de *à* sont de saisie rhématique (par exemple : *se mettre*, *forcer*, *contraindre*, *pousser*, *inciter*, *réussir*, *autoriser* etc.), alors que ceux suivis de *de* sont de saisie thématique (par exemple les verbes [Adamczewski 2002] : *cesser*, *accepter*, *empêcher*, *défendre*, *éviter*, *oublier*, *proposer*, etc. Ils sont donc présupposants. Dans l'énoncé : *cesse de rire*, la situation sous-entend que la personne interpellée par l'énonciateur à déjà commencé à rire. Le verbe *commencer* que nous venons d'utiliser pour notre explication est rhématique car il pose ou nomme l'activité. Dans ce dernier exemple, V_2 ne présuppose pas V_1. Les verbes suivis de -*ing* sont de saisie thématique ou de phase 2 ←, -*ing* étant un marqueur de présupposition pour les verbes. Ce que le chercheur appelle le vecteur RH/TH s'applique aussi bien au français qu'à l'anglais par des microsystèmes binaires comme *to*/-*ing*, *a*/*the*, et *à/de, un/le*. Adamczewski précise d'ailleurs (1992 : 146) : « **l'opérateur -*ing***, comme dans tous les types de nominalisation, **porte toujours sur le groupe verbal tout entier**[214].» Le linguiste affirme (Adamczewski, Gabilan [1992 : 147]) que -*ing* « **antidate** pour ainsi dire l'élément V_2 par rapport à l'élément V_1. » Dans ces conditions, le contexte avant et la situation ont une grande importance :

- pour justifier de l'utilisation de V-*ing* ;
- pour analyser le « chiffrement » opéré sur V.

[214] Ne peut-on pas affirmer que le déterminant *the* porte, lui aussi, sur le groupe nominal entier ?

Le morphème lié *-ing* « change la nature, la fonction et le statut » (Amdamczewski, Delmas, *op. cit.*) de V_2 auquel il est soudé. Il atteste l'homologie entre la détermination de N et celle de V.

Pour Adamczewski, *-ing* est un nominalisateur au sens où « son rôle est de signaler le dépassement du stade purement verbal du prédicat » (Adamczewski, Delmas, *op. cit.*). Deléchelle (in Santin-Guettier [2004 : 31]) précise que l'on peut « reprendre ce prédicat dans un ensemble plus complexe, avec une valeur verbo-nominale pour le gérondif et verbo-adjectivale pour le participe qui lui donne le rôle d'un subordonnant. »

Nous venons de montrer l'existence d'une grande similitude entre les déterminations nominale et verbale, les opérations se faisant sur une occurrence, une classe d'occurrences ou sur la notion pure. L'identité n'est cependant pas totale dans les deux cas, chaque catégorie ayant son propre mode de fonctionnement. Nous pourrions organiser les différences entre détermination nominale et verbale de la manière suivante :

N : participants, entités du premier ordre (individus, etc.), quantification, référence, etc.

V : temps, aspect, modalisation, événement, etc.

Il existe donc des points communs et des analogies (± générique, ± spécifique), mais nous distinguons aussi des divergences, dues aux domaines distincts ainsi qu'à une organisation formelle différente : les auxiliaires sont des verbes, alors que peu de déterminants nominaux sont eux-mêmes des noms ; ils prennent également en charge les temps. Les

déterminants nominaux sont davantage des termes dépendants que les auxiliaires[215].

Les différents travaux des linguistes sur *-ing* ont permis de mettre en évidence la valeur verbo-nominale du gérondif et verbo-adjectivale du participe présent. Le statut de ce morphème lié est à examiner par opposition avec *to* et avec l'absence totale de détermination. C'est dans ce travail de confrontation que ressortent clairement la responsabilité et les choix de l'énonciateur.

Ce travail d'analyse et d'explication achevé, il convient d'étudier la détermination nominale dans son aspect pédagogique et didactique, dans les classes, face aux apprenants francophones. Nous allons donc observer dans le chapitre 3 de notre thèse, l'attitude de plusieurs classes de débutants en anglais LV2, dans un travail d'acquisition grammaticale – les « trois » articles de l'anglais – sur la durée d'un semestre, pendant l'année scolaire 2004-2005.

[215] Communication de J.- Ph. Watbled.

Après une brève description morpho-syntaxique du syntagme nominal, nous nous sommes intéressée à la détermination nominale, en anglais et en français, selon les théories des opérations énonciatives d'A. Culioli. Nous avons expliqué comment le système des articles en anglais est la trace d'opérations profondes, très hiérarchisées et organisées sur N, ce que Culioli appelle « la pure notion, qui est d'ordre transcendant, et l'occurrence, qui renvoie à l'existence, bornée et située » (Culioli [1999 : 134]).

L'étude du corpus a permis de montrer qu'avant le renvoi à la notion pure, symbolisé par l'absence d'article, il faut préalablement effectuer les opérations de quantifiabilisation ou fragmentation, puis de quantification (accès au nombre) pour pouvoir manipuler N. Le renvoi à la notion pure est suivi des opérations fondamentales d'extraction (individualisation) et de fléchage (singularisation), capitales dans la détermination nominale en anglais comme en français. Les opérations sur le nom sont représentées en surface par l'absence de détermination (ce que les grammaires d'enseignement nomment l'article zéro), symbolisant le rejet à la notion pure sans calcul sur N. Cette opération renvoie à la prédication sous-jacente. Nous sommes ici dans le qualitatif. Le déterminant *a*/*an* est la trace en surface de l'opération d'extraction. Une occurrence de N est extraite ou sélectionnée. Si l'énoncé est de type spécifique, le nom est repéré par rapport à la situation d'énonciation. S'il est de type générique, l'élément prélevé est le représentant de toute la clase considérée. Nous sommes alors dans le quantitatif. *The* est la trace de l'opération la plus aboutie des opérations sur N ou fléchage. Une fois l'existence d'un objet de discours posée, on peut déterminer celui-ci de façon particulière. Les opérateurs de fléchage sont *the*, *this*, *that these*, *those* et les possessifs. L'utilisation d'un marqueur de fléchage doit être justifiée de façon contextuelle ou situationnelle.

Nous avons complété notre exposé par l'opération de parcours, souvent associée au fléchage situationnel.

Une partie conséquente de ce deuxième chapitre a été consacrée à la théorie dite « des phases », élaborée par Adamczewski, afin d'enrichir notre travail de recherche sur les théories en vigueur dans l'enseignement de l'anglais et les méthodes pédagogiques induites de ces dernières années.

La fin de notre travail sur la détermination nominale était vouée à une description rapide, mais incontournable, des origines historiques et linguistiques des déterminants anglais étudiés, c'est-à-dire des articles et des déictiques par lesquels nous avons clos notre étude.

Nous ne pouvions aborder le chapitre trois sur l'acquisition des déterminants par les apprenants francophones, sans établir un parallèle entre les déterminations verbale et nominale. Il semble y avoir une grande similitude entre ces opérations ; chaque catégorie gardant ses spécificités. Les recherches d'Adamczewski sur le morphème lié *-ing* sont d'un grand intérêt pour faire le rapprochement entre l'opérateur de présupposition de N, et celui de V. Sa théorie des phases et des microsystèmes binaires ont permis d'étudier de façon plus approfondie les différentes valeurs que peuvent prendre les marqueurs ou méta-opérateurs du discours.

Une analyse de divers manuels scolaires, actuellement en vigueur, permettra d'illustrer le principe qu'enseigner revient à faire un discours sur « du discours », et que les livres utilisés en sont le support, sinon la trace.

CHAPITRE TROIS
L'APPRENANT FRANCOPHONE ET LA DÉTERMINATION NOMINALE

> […] aujourd'hui, on a décidé, dans les petites classes, de donner la parole avant de donner la langue. Le résultat est une école productrice d'illettrisme, car nous ne pouvons être nous-mêmes que si nous sommes rendus capables, par d'autres, d'évoluer avec aisance dans une langue dont nous ne sommes pas les inventeurs. L'identité se forme à partir de cette dépendance, de cette dette. (Finkielkraut in Truong [2003 : 118])

X. L'apprenant[216] francophone.

La plupart des élèves francophones font connaissance avec l'anglais à l'école primaire, car les *Textes Officiels* obligent les professeurs des écoles à enseigner une LV2 à partir du CE2 (certains petits commencent même en CE1). En fonction des établissements, les enfants ont le choix de la langue vivante, sinon elle est imposée et s'avère être majoritairement l'anglais.

A l'entrée au collège, les apprenants ont, théoriquement, la possibilité de choisir la « discipline »[217] qui constituera leur « première langue vivante » tout au long de leur cursus scolaire. Mais ce choix se heurte à la composition des équipes enseignantes, au recrutement et aux affectations des personnels compétents dans les établissements scolaires ; néanmoins, l'anglais domine largement dans ce domaine.

Au lycée, en Terminale littéraire, l'élève doit choisir une LV2 pour la première série d'épreuves au baccalauréat. Dans les autres séries – ES ou S – l'apprenant doit garder la LV2 unique qu'il a étudiée, à

---

[216] **Apprenant** : « terme créé par les premiers utilisateurs de la pédagogie par objectifs [voir les tableaux à la fin du chapitre 1] pour souligner le point de vue de l'acteur réel, celui qui apprend, et situer également l'analyse nécessaire de l'activité à accomplir. » F. Morandi, *Modèles et méthodes en pédagogie*, (Paris : Nathan, 2005), p. 82.

[217] « La "**discipline scolaire"** [nous soulignons] apparaît au début du siècle. Le terme se substitue à celui de "cours" », de "matière", et marque un effort de systématisation des savoirs enseignés. Jusqu'à la fin du XIXe siècle, la discipline scolaire est d'abord la police des établissements, la répression des conduites répréhensibles au bon ordre. Le terme décrira progressivement une façon de discipliner l'esprit, un travail ordonné selon des règles et des méthodes sûres. Par extension, la discipline devient un domaine de savoir abordé à l'école : c'est le sens que nous lui connaissons aujourd'hui dans le cadre d'enseignements disciplinaires. » Morandi, (*op. cit*.).

l'écrit. Il convient, maintenant, d'analyser de plus près le cursus scolaire des élèves en anglais.

X. A. Rappel détaillé du cursus scolaire en anglais.

En France, comme dans beaucoup de pays d'Europe, la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans. Depuis la Seconde Guerre mondiale, le système d'enseignement et de formation a connu deux grandes phases de croissance : la première s'est incarnée dans la généralisation des collèges pendant les années 50-60, et la seconde, dans celle de la scolarité en lycée, dans les années 85-95.

Au cours de l'année 2006-2007, 1 313 600 personnes, dont 884 000 enseignants ont travaillé dans les établissements scolaires. On a recensé 12 396 400 élèves et étudiants des classes préparatoires et de techniciens supérieurs dans les écoles, collèges et lycées[218] avec un budget en augmentation de 3,65 % d'un montant de plus de 58 milliards d'euros[219].

Par le phénomène de « massification » scolaire, de nombreux enfants continuent leurs études longtemps après le baccalauréat :

---

[218] Sources : *Question d'éducation*, N° 1, (2006), p. 8.

[219] 87,2 milliards d'euros ont été dépensés en 2005 comme suit :
- 4 810 euros par élève du premier degré ;
- 7 710 euros par collégien ;
- 10 130 euros par lycéen général ou technologique ;
- 10 430 euros par lycéen professionnel ;
- 13 360 euros par étudiant de section de technicien supérieur (STS) ;
- 13 560 euros par étudiant de classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE).

Ces sommes ont été financées par l'Etat, les collectivités territoriales, les entreprises et les ménages.
Sources : site Internet de l'Education nationale. Collège Trois Mares, La Réunion. Adresse URL : www.ac-reunion.fr/pedagogie/co3mares (24, 11, 2006).

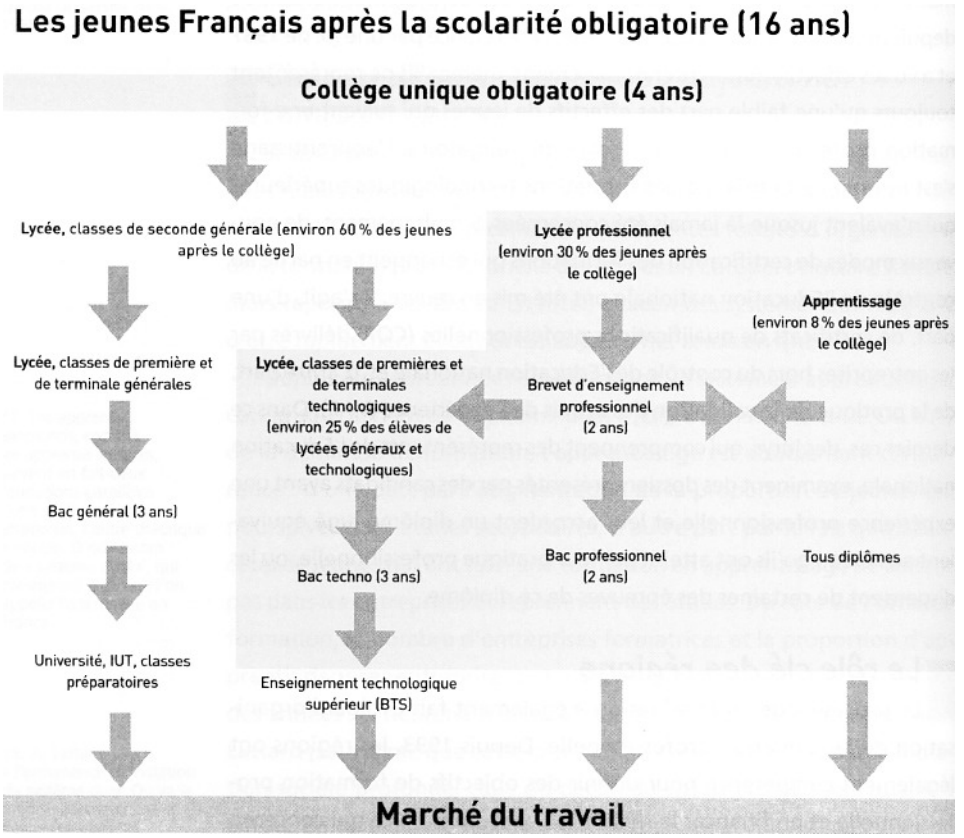


Figure 40 : Les jeunes français après la scolarité obligatoire (Troger in Fournier, Troger [2005 : 56]).

Les systèmes éducatifs en Europe peuvent se résumer par le tableau suivant (Ruano-Borbalan [2001 : 405]) :

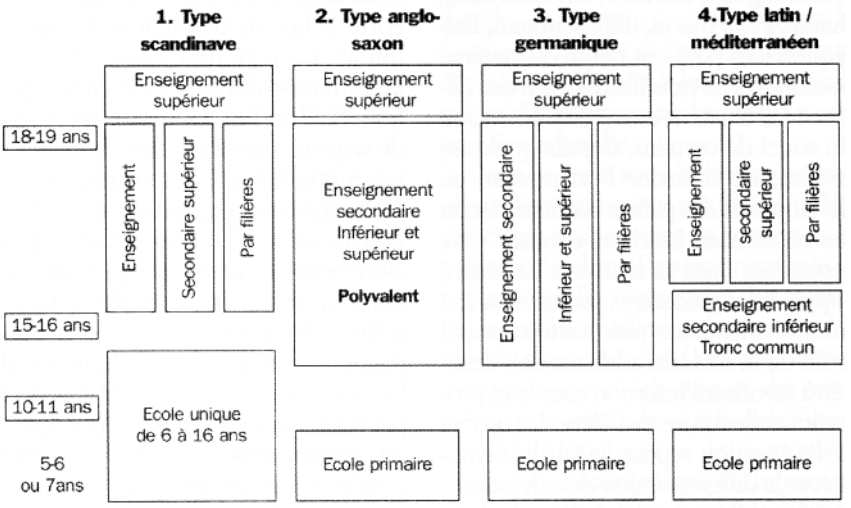


Figure 41 : Systèmes éducatifs en Europe.

Les horaires hebdomadaires en cours d'anglais LV1 sont de 4 heures en Sixième (voir annexe 7 pour plus de détails). Les élèves des classes dites « bilangues » n'ont que 3 heures de cours par semaine ainsi que trois heures d'une autre langue, que ce soit l'allemand ou l'espagnol. En ce qui concerne le cycle central du collège – Cinquième et Quatrième – les élèves ont 3 heures de cours. Le même horaire s'applique aux classes de Troisième.

Les objectifs généraux de l'enseignement linguistique sont rassemblés dans le schéma suivant (Puren *et al.*, 1998) :

Figure 42 : Schéma des objectifs généraux de l'enseignement en langues vivantes selon Puren.

Les élèves de Sixième se trouvent devant environ neuf professeurs différents pendant la semaine. La compétition scolaire s'accentue. Si les collégiens disposent d'une liberté nouvelle, ils sont aussi confrontés à un éventail de contraintes : irrégularités de l'emploi du temps, exigences très variables des enseignants, tant en matière de matériel scolaire que de comportement en classe, imprécision des critères d'évaluation, inégale périodicité des contrôles, etc. Certains professionnels parlent alors de « métier d'élève ». Les dernières réformes tentent d'atténuer cette rupture avec l'école. La Sixième appartient, avec le CM2, à un cycle à part entière dans lequel sont organisées des heures de soutien méthodologique et des études « dirigées ». Maîtres et enseignants d'un même secteur se retrouvent régulièrement pour faire le point sur les élèves et débattre des objectifs individuels et concomitants.

Au lycée, les apprenants de Seconde générale ont 3 heures de cours hebdomadaires, qui, voici quelques années, se découpaient en 2 heures de cours et 1 heure de module. A partir de la Première, la série, choisie par le futur bachelier, détermine l'horaire en langue vivante 1 (voir aussi annexe 7) :

- en ES (série économique et sociale), les élèves ont 3 heures de cours par semaine ;
- en L (série littéraire) : 4 heures ;
- en S (série scientifique) : 3 heures.

En Terminale, les horaires sont sensiblement les mêmes qu'en Première répartis comme suit[220] (voir annexe 7) :

[220] Nous ne donnerons pas les horaires détaillés des différentes séries technologiques au lycée ce qui alourdirait ce travail.

	Horaires	Coefficients
Série économique et sociale	3	3
Série littéraire	3	4
Série scientifique	3	3

Figure 43 : Horaires de l'enseignement de l'anglais LV1 en Terminale et coefficients aux épreuves d'anglais des différents baccalauréats généraux français.

Il semblerait que dans certains établissements les horaires soient moindres pour des raisons de budget ou d'organisation, en fonction des différents projets d'établissements. En ce qui concerne l'enseignement de l'anglais dit « LV2 », c'est-à-dire commencé en Quatrième, l'horaire hebdomadaire est généralement de 3 heures.

Tous les élèves entrant en Sixième en 2005 ont été évalués en anglais, alors que ce type de contrôle vient d'être supprimé en Seconde. Dans *le livret du professeur* (Liaison CM2/6e 2005), les concepteurs précisent que l'évaluation « s'adresse aux élèves qui se trouvent en fin de cycle 3 […] » ; et qu'elle « constitue un outil de diagnostic permettant l'évaluation individuelle des compétences en anglais des élèves devant passer en 6ème. » Les enseignants sont prévenus que « Les connaissances sollicitées ne sont pas représentatives de l'ensemble des connaissances faisant partie du programme. » Les compétences retenues pour l'évaluation sont (Liaison CM2/6e, *op. cit.*) :

- reconnaître et restituer par écrit des nombres dictés ;
- reconnaître des nombres dans de courts dialogues (thématique des anniversaires) ;

- reconnaître des nombres dans diverses **situations d'énonciation** [nous soulignons] ;
- discriminer le son consonantique [h] ;
- reconnaître dans une liste des mots dits dans l'ordre, puis dans un deuxième temps dans un ordre différent ;
- reconnaître dans une liste les mots d'une chanson, d'un poème ;
- mémoriser, stocker et restituer des binômes d'informations portant sur des caractéristiques physiques grâce à la mémoire à court terme,
- mémoriser, stocker et restituer les mots d'une liste.

L'ensemble des compétences donne le tableau suivant (*op. cit*.) :

TABLEAU DES COMPETENCES EVALUEES EN ANGLAIS				
CAPACITES	**COMPETENCES**	**COMPOSANTES**	**SEQUENCES ET CODAGES**	**ITEMS**
COMPREHENSION DE L'ORAL : PRELEVER L'INFORMATION	Repérer et identifier des éléments lexicaux	Reconnaître et restituer par écrit des nombres dictés	1 E3AIPROA3P	-Exemple -Item 1 : niveau CE2 - item 2 : niveau CM1 - item3 : niveau CM2
	Repérer et identifier des éléments lexicaux	Reconnaître des nombres dans des itinéraires	2 E3AIPROA1	-Exemple -Item 4 -Item 5
	Repérer et identifier des éléments lexicaux	Reconnaître des nombres dans diverses situations d'énonciation (thématique des anniversaires)	3 E3AIPROA4	-Exemple -Item 6
	Repérer et identifier des éléments lexicaux	Reconnaître des nombres dans diverses situations d'énonciation (courts dialogues)	4 E3AIPROA5	-Exemple -Item 7 -Item 8
	Percevoir les phonèmes spécifiques de la langue	Discriminer le son consonantique [h]	5 E3AIPROA6	-Item 9 -Item 10 -item 11
	Repérer et identifier des éléments lexicaux	Reconnaître dans une liste de mots (écrits) des mots dits (à l'oral) dans l'ordre puis dans un ordre différent	6 E3AIPROA7	-Item 12 -Item 13
	Repérer et identifier des éléments lexicaux	Reconnaître dans une liste les mots d'une chanson puis ceux d'un poème	7 E3AIPROA8	-Item 14 -Item 15
COMPREHENSION DE L'ORAL : ORGANISER L'INFORMATION	Mémoriser des informations à court terme	Mémoriser, stocker et restituer des binômes d'informations portant sur des caractéristiques physiques grâce à la mémoire à court terme.	8 E3AIPROB2	-Exemple -Item 16 -Item 17 -item 18
	Mémoriser des informations à court terme	Mémoriser, stocker et restituer des informations sur un support iconographique grâce à la mémoire à court terme	9 E3AIPROB3	-Item 19 -Item 20
	Mémoriser des informations à court terme	Mémoriser, stocker et restituer les mots d'une liste	10 E3AIPROB1	-Item 21 -Item 22

Figure 44 : Tableau des compétences évaluées à l'entrée en Sixième en anglais.

Les élèves doivent, par exemple, repérer et identifier des mots connus - appartenant au champ lexical du corps humain - dans une chanson et un poème que voici :

Évaluation n° 1

Tu vas entendre une chanson.
Entoure dans la liste des mots ci-dessous
ceux que tu reconnais.
Tu entendras la chanson 2 fois en tout.
Lis tout d'abord la liste des mots proposés.

Nous commençons.

Two little eyes, one little nose .
Ten little fingers and ten little toes.
Two little ears, one little nose.
Ten little fingers and ten little toes.
One little mouth, one little nose.
Ten little fingers and ten little toes .
One little head, one little nose.
Ten little fingers and ten little toes.

Évaluation n° 2

Tu vas entendre un poème.
Dans la liste de mots ci-dessous,
tu devras entourer les mots que tu reconnais.
Tu entendras le poème 2 fois en tout.
Lis tout d'abord la liste des mots proposés.

Réécoute le poème.

Nous commençons.

Oh, I've got one head,
And one nose too.
One mouth and one chin
And so have you.
Oh, I've got two eyes,
And two ears too,
Two legs, two arms
And so have you.
Oh, I've got two thumbs,
We all have two !!!

Les résultats chiffrés vont de 95% de réussite (voire plus) pour les meilleurs élèves à moins de 15% pour les plus faibles, sachant que les enfants ayant étudié une autre langue que l'anglais (allemand ou espagnol) ont été évalués avec les mêmes cahiers et les mêmes critères ! A la rentrée 2006, les élèves ont passé un test en anglais et en allemand. Les évaluations en espagnol ne sont prévues que pour la rentrée 2007, mais tous les élèves ayant appris l'espagnol à l'école, ont été jugés en anglais, ce qui va accentuer la baisse des taux de réussite.

En ce qui concerne la composition des programmes grammaticaux, particulièrement dans le domaine de la détermination

nominale (sujet de notre étude), les opérations au niveau du mot sont les suivantes (Bailly [1997 : 165-170]) :

1° En Sixième :

- orthographe / morphologie / formation des mots ;
- détermination nominale (déterminants de base [articles, adjectifs démonstratifs, adjectif numéral cardinal, génitif déterminatif], substituts du nom [pronoms personnels]) ;
- quantification (dénombrabilité, nombre, quantificateurs) ;
- combinaison (complémentation du nom, de l'adjectif, du verbe, expansion adverbiale éventuelle).

2° En Cinquième et Quatrième :

- expansion par adverbe, pronoms personnels, détermination par reprise (*the*, *this*, *that*, génitifs, comparatif et superlatif) ;
- complémentation des verbes d'état (*be*, *look*, *sound*, *taste*, *smell*) ;
- dénombrables et indénombrables (détermination par prélèvement, par balayage[221], quantification) ;
- place des adverbes de fréquence ;
- questions ouvertes ;
- génitif elliptique de lieu ;
- complémentation du nom, de l'adjectif, du verbe ;
- noms et autres constructions composées ;
- détermination des noms de lieu ;
- quantifieurs ;
- exclamation ;
- expansion par adverbe de degré ;
- détermination générale.

3° En Troisième :

- structure de base (nom [extension au lexique], déterminants grammaticaux [suite de l'emploi de l'article : approfondissement, enrichissement, ex. fléchage anaphorique, complètement de cette catégorie], qualificatifs [enrichissement, ex. place, statut de l'adjectif qualificatif, extension au lexique], substituts du nom [complètement de la catégorie des pronoms]) ;
- expansion (développement des adverbes, de la complémentation, apposition).

4° En Seconde :

- structure de base : on insiste encore sur les déterminants (ex. certains emplois difficiles de l'article, du génitif, des interrogatifs), sur les pronoms (notamment *one*, le génitif), on augmente le nombre des expansions.

5° En Première et Terminale :

- structure de base : le nom (recatégorisations dénombrables → indénombrables, cas particuliers des noms « mixtes » type *furniture* ; pluriel des noms composés, cas particuliers de pluriel [genre],

[221] *Any*, par exemple, est un déterminant qui balaye la classe envisagée sans s'arrêter sur aucun des composants de cette classe. On parle d'opération de *scanning* (parcours).

approfondissement de la dérivation) ; les déterminants grammaticaux (emplois difficiles de l'article [ex. Ø], développement des démonstratifs, quantificateurs, possessifs) ; substituts du nom (ex. adverbes intensificateurs, coordination [ex. *both*], complément de l'attribut).

Le manuel *Sunny Side 6e* (2006) propose le récapitulatif suivant, conforme aux programmes les plus récents :

Les articles en anglais ▶ 5 6

Il y a trois articles en anglais :
Ø (on l'appelle article zéro), ***A/AN*** et ***THE*** :
▶ devant un nom dénombrable singulier, tu utilises ***A/AN*** ou ***THE***.
▶ devant un nom dénombrable pluriel, tu peux avoir **Ø** ou ***THE***.

A/ AN + nom singulier ou Ø + nom pluriel

Tu utilises
A/AN + nom singulier ou **Ø** + nom pluriel lorsque tu parles de l'objet ou des objets pour la première fois :
- *Look! There's **a** door! **an** old door!*
- *We haven't got **Ø** matches.*

Pour qu'on puisse faire la liaison, *A* devient *AN* devant un mot commençant par un son-voyelle :
- *an old school*
- *a uniform*

THE + nom singulier ou Ø + nom pluriel

THE te sert à dire que tu sais de quoi tu parles. Il s'agit
1. de quelque chose de précis, bien défini, présent dans la situation ou relié logiquement à cette situation :
- *Look, **the** bus is here and the pupils are impatient!*
- *Please, pass me **the** blue book.*
- *Look, there's **a** door. - Where's **the** key?*

2. de quelque chose qui est connu de tous :
***the** moon, **the** sun, **the** stars, **the** world.*

L'adjectif épithète ▶ 5 6

En anglais, l'adjectif épithète se place entre le déterminant et le nom :
- A green tree, the green tree
- green trees, the green trees

L'adjectif en anglais ne prend pas de ***-s*** au pluriel ; il ne change jamais de forme.

Ready Steady Go 6e (2006) fournit un mémo de grammaire,

Mémo de grammaire

L'article indéfini *a/an*

- L'article indéfini *a* (un, une) s'emploie devant un son consonantique (consonne) : *a machine* [ə məˈʃɪːn].
- L'article indéfini *an* (un, une) s'emploie devant un son vocalique (voyelle) : *an elephant* [ən ˈelɪfənt].
- Au pluriel *a/an* devient l'article zéro Ø. *A machine* devient *machines* et *an elephant* devient *elephants*.

À noter : en anglais, on met *a/an* devant les noms de métier. Par exemple, pour dire « Il est professeur. », on dira *He is **a** teacher*.

L'article défini *the* ou l'article indéfini *a/an*

- L'article défini *the* (le, la, les) se prononce :
- [ðə] devant un nom qui commence par un son consonantique : *the machine* [ðə məˈʃɪːn],
- [ðɪ] devant un nom qui commence par un son vocalique : *the elephant* [ðɪ ˈelɪfənt].
- **Quand emploie-t-on *a/an* ou *the* ?**

Dans le premier dessin, on compte quatre fenêtres (1, 2, 3 et 4). Lorsque le professeur demande à l'élève *Can you open a window?*, l'élève peut ouvrir la fenêtre de son choix. En revanche, dans le second dessin, lorsque le professeur demande à l'élève *Can you open the window?*, l'élève n'a qu'une seule possibilité. Le professeur emploie *the* à la place de *a* car la fenêtre qu'il montre du doigt est clairement identifiée.
On emploie *the* lorsque la personne qui parle identifie clairement ce dont elle parle.

Les composés de *some, any* et *no*

someone/somebody → quelqu'un no one/nobody → personne	something → quelque chose nothing → rien	somewhere → quelque part nowhere → nulle part

Bailly (1997) donne le tableau récapitulatif suivant :

DEUXIÈME PARTIE : LES DÉTERMINANTS DU NOM		
FORMES GRAMMATICALES	*CATÉGORIES SÉMANTIQUES*	*EXEMPLES*
Les déterminants grammaticaux du nom	**Précisions apportées quant aux conditions d'emploi du nom dans l'énoncé considéré**	
a) Les articles	**a) Quantité / qualité**	
Article indéfini • singulier : *A, AN* (+ nom dénombrable au sg.) – emploi spécifique – emploi générique – emploi particulier : le distributif (sg.) • pluriel : « article zéro » (+ nom dénombrable au pluriel) – emploi spécifique – emploi générique	– avec un dénombrable : expression d'un (ou d'élément(s) quelconque(s) – particularisé ou – non particularisé	• *A dog is a nice animal to have at home* *An apple a day keeps the doctor away* • *Dogs are nice animals to have at home*
Article « partitif » (quantificateur de base) : – « article zéro » (+ nom indénombrable au sg., en principe)	– avec un indénombrable : – partie d'un tout – nominalisation (idée globale)	
Article défini • *THE* (+ nom singulier ou pluriel) – emploi spécifique (particularisé) déictique anaphorique	– avec un dénombrable ou un indénombrable : expression d'un élément (ou de plusieurs) ou d'une partie, distingués dans un tout ; ou emploi particularisé d'une nominalisation	• *'Look at the bird!'* • *'There are three apples in the basket ; give me the ripe one'* • *The whisky he drank left him unconscious* *The demand he presented was unrealistic* • *There was a book and a copy-book on the table ; the book was blue* *The England of the Beatles was permissive* *The dog is the friend of man* • *The British*
– emploi générique (+ nom sg. à valeur de multiple) – emploi particulier : les adj. substantivés		
b) Les adjectifs démonstratifs	**b) Notion de qualité**	
Opposition spatiale (emploi déictique) – *this, that* **Opposition temporelle (emploi déictique)** – *this, that*	• Ostension (= pointage gestuel, *repérage spatial*) • de proximité, d'éloignement. • *Repérage temporel* du locuteur par rapport à sa propre situation : proximité ou éloignement.	• *On that day / in those days*

Figure 45 : Les déterminants du nom en classe de seconde selon Bailly (1997).

Des programmes aussi détaillés sont loin des visées humanistes des *Instructions Officielles* du siècle précédent (Morandi [2005 : 39]) destinés aux « héritiers » des classes sociales supérieures :

> Ce qui donne à l'enseignement du second degré son caractère original, ce qui constitue sa fonction propre, ce qui lui confère enfin, dans la diversité de ses disciplines et le fractionnement de ses sections, une unité profonde, que marque la coordination des programmes, c'est qu'il vise à former l'esprit des enfants et à leur donner une culture générale. Son rôle est moins de les pourvoir d'un bagage de connaissances utiles que de favoriser le libre et complet développement de leurs facultés et d'en faire des hommes : l'intelligence, le cœur, le caractère, le sens moral, le goût du beau. C'est par son contenu que doit se définir un enseignement humaniste. Ce qui distingue donc l'enseignement du second degré, ce sont moins les matières que l'on y enseigne que l'esprit dans lequel on les enseigne et les fins qu'on poursuit en les enseignant.

La composition des programmes de Terminale nous amène à l'étude du baccalauréat, particulièrement dans la section littéraire.

X. B. Le baccalauréat, ultime étape.

« Examen de passage », « rite initiatique », « entrée dans l'âge adulte », ce diplôme, quasiment unique au monde, a souvent soulevé la polémique, voire même déchaîné les passions des spécialistes et politiques (pour un historique détaillé, voir annexe 5).

Pour la majorité des lycéens, le bac représente plus qu'un diplôme : il est le symbole marquant la fin des études secondaires, un **rite initiatique** en quelque sorte, d'entrée dans l'âge adulte. Cet examen est une institution. « Son caractère national est plus que symbolique. Il est un repère essentiel dans les rapports entre l'école et la nation et il permet de fixer clairement les objectifs de la démocratisation » (Auduc 1998). Il n'a plus le caractère d'un passeport pour l'emploi mais il reste un diplôme indispensable pour poursuivre des études. Le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1998) en donne deux définitions :

> 1) Diplôme du système éducatif français qui a la double particularité de sanctionner la fin des études secondaires et d'ouvrir l'accès à l'enseignement supérieur dont il constitue le premier grade ;
> 2) Examen dont la sanction conduit les lauréats à l'obtention de ce diplôme.

Le baccalauréat, diplôme quasiment bicentenaire, ne donne pas le titre de membre de l'université, mais est nécessaire pour l'obtenir. Organisé par le décret impérial du 17 mars 1808, il se présente comme l'aboutissement normal des études classiques. Il se substitue définitivement au terme de « **déterminance** », en vigueur auparavant. Le décret du 16 février 1810 en fait le premier grade universitaire, et

l'Ordonnance royale du 17 février 1815, la condition première des carrières libérales. Le comte Siméon, ministre de l'Intérieur (qui a sous son autorité la Commission de l'Instruction publique), affirme que le grade de bachelier va ouvrir l'accès de toutes les professions civiles, et devenir pour la société une garantie essentielle « de la capacité de ceux qu'elle admettra à la servir » (Lelièvre 2002).

Ce n'est qu'en 1830 qu'a eu lieu la première épreuve écrite. **L'épreuve de langues a été introduite en 1853.** Enfin, c'est en 1861 qu'il s'est ouvert aux candidatures féminines. Sous la Troisième République, le taux d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat est de 1% en 1881 ; de 2,7% en 1936. Par contre, en 1969, le quart d'une classe d'âge accède au niveau IV (le niveau baccalauréat) ; le tiers en 1980, presque la moitié en 1989[222] (voir Lelièvre, *op. cit.*). En effet (Fournier in Fournier, Troger [2005 : 22]),

> Jusqu'aux années 50, l'accès des classes populaires à l'enseignement secondaire et au baccalauréat ne sera le fait que de cas exceptionnellement brillants.
>
> En fait, l'école républicaine est, depuis sa fondation, sous-tendue par deux principes contradictoires. L'un égalitaire (l'Instruction est accessible à tous), l'autre hiérarchique et méritocratique, qui fera qu'elle va polariser au fil du siècle tous les espoirs d'ascension sociale des classes populaires.

Quoi qu'il en soit, cette épreuve restera longtemps un diplôme à forte empreinte universitaire, tant par la composition des jurys que par sa forme, longtemps exclusivement orale, ou par le faible lien qui l'unissait aux études secondaires [223] (Lelièvre, *op. cit.*),

---

[222] « Le pourcentage de bacheliers (par génération en âge d'avoir le baccalauréat) est passé de 26% en 1981 pour atteindre 47,5% en 1991 et 62% en 2000. » Fave-Bonnet « L'université : état des lieux » in J.-Cl. Ruano-Borbalan, coordonné par, *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, (Auxerre : Sciences Humaines Editions, 2001), p. 396.

[223] La valeur du baccalauréat tient peut-être du fait que dans les sociétés occidentales on tend à assimiler valeur du diplôme et valeur du diplômé.

> A mesure que l'enseignement secondaire s'est constitué en système, intégrant les composantes de la formation technique, et qu'il a scolarisé une partie de plus en plus importante de la classe d'âge, le baccalauréat est devenu avant tout l'examen qui sanctionne ces études.

Pour Piaget (1969), de façon plus pragmatique, le bac se résume à une série « d'examens terminaux portant sur un ensemble de connaissances acquises, les unes indispensables et les autres destinées à sombrer dans un oubli plus ou moins complet ».

Tous les ans, en juin, la France entière passe le bac ! Le nombre de baccalauréats délivrés, hors baccalauréats professionnels, a considérablement augmenté, passant d'un peu plus de 30 000 en 1948 à 394 500 en 1993 (voir graphiques *infra*). Ainsi, il a été délivré en 1993, dans la seule académie de Versailles, plus de diplômes qu'en 1948 sur l'ensemble du Territoire (Voisard, Lavallard 1994). Il faut cependant remarquer que le baccalauréat des années 90, voire 2000, n'a que peu de rapport avec celui des années 1950, par exemple. « **Leur seul point commun est de sanctionner le même nombre d'années d'études** » (nous soulignons). Peu à peu, le baccalauréat s'est mis à jouer, au plan social, le rôle qu'avait acquis le Certificat d'Etudes Primaires au début des années 60 : celui de diplôme de base, mais aussi, grâce aux nouvelles filières d'enseignement créées, un diplôme pour tous.

L'éducation républicaine est passée d'une école de classe à une école de masse (Fournier [2005 :22-23]) :

> En 1959, la loi instaure la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. La période 1960-1975 est marquée par l'augmentation des effectifs des collèges et la suppression des différents réseaux de scolarisation antérieurs : lycée dès la sixième pour certains, collèges ou classes de fin d'études primaires conduisant directement au marché du travail pour les autres. En 1975, René Haby, ministre de l'Education nationale, achève le

> cycle de réformes en instaurant le collège unique. Tous les élèves, de la sixième à la troisième, devront désormais recevoir le même enseignement. Entre 1966 et 1975, on a, selon l'historien Antoine Prost, inauguré en moyenne un collège par jour ouvrable.
>
> Une deuxième phase de la massification s'opère entre 1985 et 1995. Elle est caractérisée par l'augmentation du nombre des bacheliers et l'explosion des effectifs dans l'enseignement supérieur. Malgré la baisse de la natalité depuis 1975, les effectifs scolaires n'ont cessé d'augmenter.
>
> 90 % des jeunes de 2 à 20 ans sont aujourd'hui scolarisés. Après la création de baccalauréats professionnels (1985), la loi d'orientation de 1989 fixe l'objectif volontariste de 80 %[224] d'une classe d'âge au baccalauréat pour l'an 2000.

C'est à partir des années 60 que les filles rattrapent les garçons avec un taux de bacheliers proche de 16 % pour les deux sexes, puis les devancent : en 2002, 71 % des filles et 56 % des garçons d'une génération atteignent le baccalauréat et les filles y accèdent en moyenne plus jeunes que les garçons. De 1960 à 2003, les étudiantes ont renforcé leur présence dans les domaines littéraires (63 à 76 %), conquis les bastions masculins du droit (29 à 69 %) et de la médecine (26 à 67 %), mais sont toujours minoritaires en mathématiques et en physique-chimie (39 %)[225].

X. C. La réforme des lycées.

La réforme des lycées, plus connue sous l'appellation de « réforme Allègre », du nom du ministre en poste à l'époque, a été élaborée à la suite d'une vaste consultation nationale auprès des professeurs, des parents et des élèves. Elle est entrée en vigueur en septembre 1999 dans les classes de Seconde, en 2000 dans les classes de Première et en 2001 en Terminales. Elle vise essentiellement à alléger les programmes et

---

[224] « […] la proportion d'une classe d'âge qui obtient le baccalauréat semble se stabiliser depuis 1996 autour de 62%. De son côté, le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur a doublé entre 1975 et 1995. » M. Fournier « L'école républicaine en débats » in Fournier, Troger, *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, (Auxerre : Sciences Humaines Editions, 2005), p. 24.

[225] Ces informations viennent de Marry, « La réussite des filles à l'école : trois interprétations sociologiques », in M. Fournier, V. Troger, coordonné par, *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, (Auxerre : Sciences Humaines Editions, 2005), p. 221.

donner aux rectorats davantage de responsabilités dans la gestion des établissements. Nous rappelons que les décisions des instances supérieures (ministère) valent finalement ce qu'en font les acteurs, c'est-à-dire les enseignants. Actuellement, nous distinguons :

1° **un baccalauréat général** (1808),

2° **un baccalauréat technologique** (BTn), préparés dans les lycées d'enseignement général et technologique mis sur pied de 1946 à 1986,

3° **un baccalauréat professionnel** ou Bac pro., créé en 1985, préparé dans les lycées professionnels.

Chaque baccalauréat comprend des « séries ». Il existe actuellement pour le baccalauréat général : les séries L (littéraire), ES (économique et social), S (scientifique) ; pour le baccalauréat technologique : STL (sciences et technologies de laboratoire), STI (sciences et technologies industrielles), SMS (sciences médico-sociales), STT (sciences et technologies tertiaires), TDM (techniques de la musique et de la danse), AA (arts appliqués).

Chacune des séries comporte :

- des enseignements obligatoires, qui sont les points forts de chaque catégorie et en font la spécificité ; le poids de leur coefficient au bac est très important ;
- une option obligatoire, à choisir parmi plusieurs propositions ;
- une ou plusieurs options facultatives.

La diversité des baccalauréats proposés peut être illustrée par le schéma suivant (Fournier, Troger [2005 : 238]) :

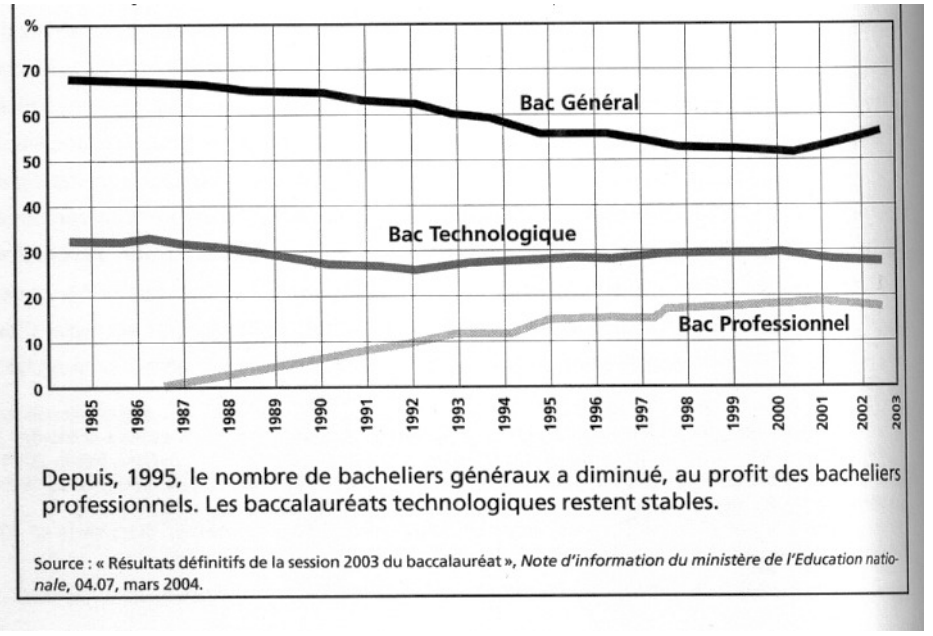


Figure 46 : Répartition des bacheliers selon les filières du baccalauréat

La proportion des bacheliers dans une génération peut être représentée par un graphique[226] :

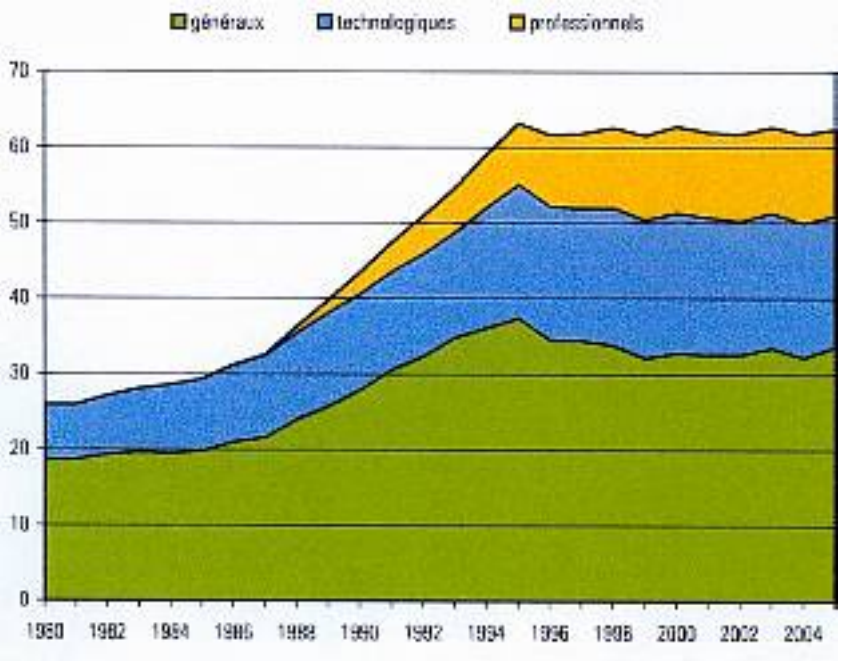
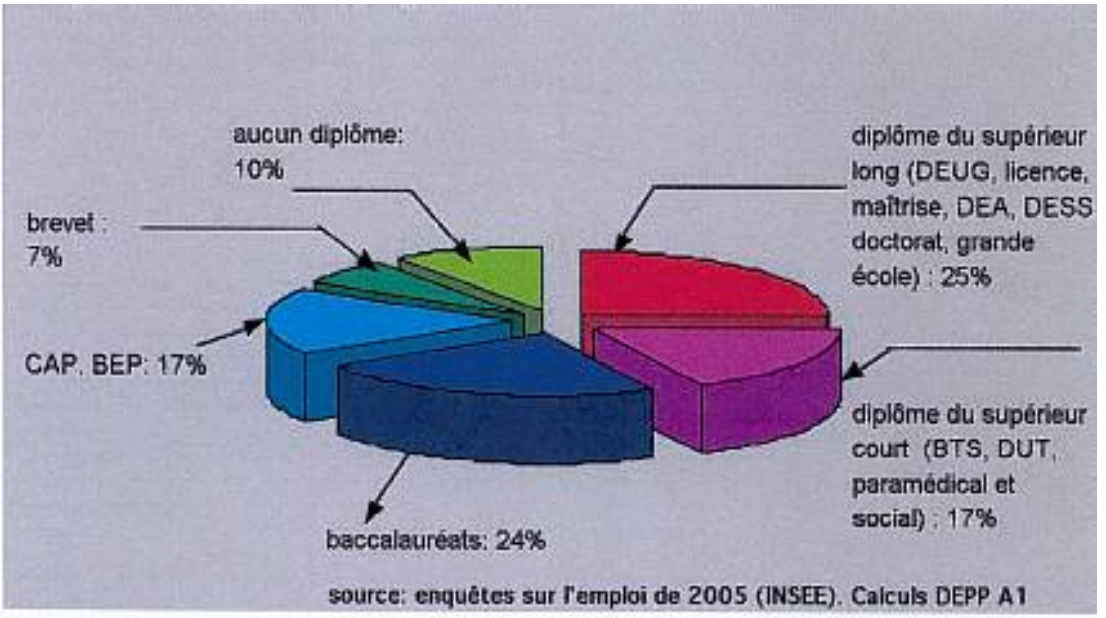


Figure 47 : Proportion de bacheliers dans une génération.

[226] Site du collège Trois Mares, La Réunion. Adresse URL : www.ac-reunion.fr/pedagogie/co3mares (24, 11, 2006).

Les séries générales s'inscrivent dans la préparation d'études supérieures de trois ou quatre ans. « Plus de deux tiers des bacheliers entrent à l'université ; plus de 10 % intègrent une classe préparatoire aux grandes écoles (littéraires, commerciales, d'ingénieurs). Les autres se partagent entre instituts universitaires de technologie et écoles spécialisées » (Auduc [1998 : 84]).



Diplôme possédé	En milliers	En %
Diplôme du supérieur long (licence, maîtrise, doctorat, grande école)	175	25 %
Diplôme du supérieur court (BTS, DUT, paramédical et social)	119	17 %
Baccalauréats	168	24 %
CAP, BEP	121	17 %
Brevet	48	7 %
Aucun diplôme	69	10 %
Total	**700**	**100 %**

Source : calculs DEPP à partir des enquêtes emploi de l'INSEE

Figure 48 : Les diplômes des sortants du système éducatif[227].

Aujourd'hui en Terminale littéraire, par exemple, l'épreuve d'anglais au baccalauréat est constituée d'une évaluation de l'aptitude à la compréhension de la langue écrite et d'une évaluation de l'aptitude à

[227] Site du collège Trois Mares, La Réunion. Adresse URL : www.ac-reunion.fr/pedagogie/co3mares (24, 11, 2006).

l'expression écrite. Elle comporte un exercice de traduction (voir annexe 6). L'épreuve porte sur un ou plusieurs textes. L'évaluation de la compréhension de la langue écrite porte aussi bien sur le sens explicite du texte que sur sa signification profonde ou implicite. Elle porte également sur son fonctionnement. Le baccalauréat aujourd'hui constitue l'ultime bilan de type sommatif dans le second cycle.

Le candidat doit faire la preuve de sa capacité à défendre un point de vue, à exprimer son jugement, commenter un fait de civilisation, etc. Il est tenu compte de la correction et de la richesse de la langue pour évaluer les compétences linguistiques des candidats (répartition des points : compréhension écrite, expression : 14 ; traduction : 6). Le français et la philosophie, l'histoire-géographie et les langues sont les matières les plus importantes du baccalauréat littéraire.

Dans les séries ES et S, l'épreuve d'anglais dure 3 heures pour un coefficient de 3. Le barème se compose de 10 points pour la compréhension et de 10 autres points pour l'expression.

Après plusieurs années d'enseignement, nous avons remarqué une certaine récurrence des sujets abordés dans les épreuves écrites d'anglais au baccalauréat. En effet, vingt-cinq thèmes reviennent régulièrement, qu'il s'agisse d'extraits de la presse écrite ou de textes d'auteurs[228]. Possédant des connaissances linguistiques approfondies (lexicales, grammaticales et narratives), le candidat aura moins d'appréhension avant l'examen. C'est pourquoi le rebrassage quasi-systématique du vocabulaire (nous y reviendrons), des notions et fonctions, des différents points de grammaire, des méthodes d'analyse, voire même des auteurs étudiés durant toute l'année en classe, semble être un moyen efficace

[228] Constatation faite par les auteurs du livre thématique C. Servais, R. Dumas, *Les mots du BAC*, (Paris : Ellipses, 1996), p. 5.

d'optimiser les chances de réussite des élèves de Terminale littéraire à l'épreuve finale.

Il convient, à ce stade de notre étude, d'étudier plus précisément le déroulement d'une heure de cours d'anglais, car tout acte d'apprentissage par lequel s'effectue la cognition se tient dans une situation donnée, dans un lieu donné.

XI. La séquence en anglais.

La situation d'enseignement/apprentissage s'inscrit dans la séquence ou le cours, et le lieu est matérialisé par l'espace-classe.

XI. A. Description.

Qu'est-ce qu'une séquence ? On peut la définir comme un ensemble complet de séances d'enseignement qui s'articulent autour d'un thème et aboutissant à une évaluation finale. Par « thème » nous entendons « *topic* » c'est-à-dire aussi bien un fait de société, un sujet civilisationnel, ou l'étude de procédés rhétoriques, lexicaux ou grammaticaux. Pour résumer, les spécialistes la qualifient de processus complet de planification didactique respectant les objectifs suivants : analyse des tâches, organisation des enchaînements intermédiaires (pré-requis ou comportements intermédiaires), situations d'apprentissage, évaluations appropriées. La séquence s'inscrit dans le cadre d'une « transposition didactique », concept emprunté à la sociologie, stipulant que ce qui s'enseigne n'est pas le décalque simplifié d'un savoir savant, mais résulte d'une reconstruction spécifique pour l'école. C'est une (re)construction, avec ses étapes et ses processus. Fournier (2005 : 170) cite Chevallard pour la critique suivante :

> […] la « *transposition didactique* », qui répond souvent aux multiples contraintes exigées par l'enseignement, aboutit à la production d'un savoir scolaire décontextualisé des conditions originelles de sa production et linéarisé par un découpage arbitraire, pour rendre possible le processus d'enseignement. Au final, il existe bien une « culture scolaire » spécifique, dans la mesure où tout savoir, pour être enseigné, doit subir certaines déformations : nécessité de généraliser, de synthétiser ou de simplifier…

Pour Lautier (in Fournier, *op. cit.*),

> […] la transposition didactique serait une reformulation d'un objet scientifique disciplinaire sous le poids des influences croisées des professeurs, inspecteurs, militants pédagogiques et associations de professeurs, et de commissions ministérielles qui élaborent les programmes.

Le professeur pourra par des processus et des procédés, divers mais complémentaires, donner aux élèves un éclairage différent sur un même thème. Enseigner l'anglais est un cheminement long et progressif (parfois laborieux) avec des étapes, et, souvent, des retours en arrière. On peut affirmer que l'idéal, ce n'est pas que l'enfant accumule uniquement des connaissances, mais développe ses capacités cognitives et, de façon induite, linguistiques[229]. Béguin, Garcia, formatrices MAFPEN[230] (1996) le rappellent :

> […] pour l'enseignant, la préparation annuelle en séquences didactiques suppose donc une série de choix relatifs aux thèmes qu'il va aborder, aux documents qu'il va proposer aux élèves, à l'insertion de chaque séquence dans sa progression annuelle, aux objectifs propres à chaque séquence, au type d'évaluation qu'il va utiliser.

Gettliffe (in Santin-Guettier [2004 :80]) considère que,

---

[229] Ce qui fait dire à Newmark (Newmark in Béguin, Garcia, *op. cit.*): « *If the task of learning to speak English were additive and linear, [...] it is difficult to see how anyone could learn English* » (Si le fait d'apprendre à parler anglais était un travail répétitif et linéaire, on voit mal comment on réussirait à apprendre l'anglais).

[230] **M**ission **a**cadémique de **f**ormation **p**rofessionnelle de l'**E**ducation **n**ationale.

> Enseignement et apprentissage doivent passer sous les fourches caudines de la didactique », ce qui pose deux questions cruciales, la seconde étant la conséquence directe de la première : en premier lieu, quelles explications doit-on donner et comment faut-il les donner ? En second lieu, quelle réflexion linguistique veut-on susciter chez celui qui apprend ? La réponse la plus large que l'on puisse proposer – et la moins compromettante – est que tout dépend de l'âge et de l'expérience linguistique de celui qui apprend.

Quant à l'organisation du travail, une progression sur l'année scolaire entraîne une notion de cohérence dans la construction du savoir à l'intérieur de la diversité apportée par le choix des thèmes abordés et des supports utilisés, le tout s'inscrivant dans un espace temps : le cours ou la séquence.

XI. B. Phase de « prédidactisation ».

La préparation des séquences, des cours, et des étapes d'évaluations s'inscrivent dans ce que l'on appelle « la phase de prédidactisation » car l'acte d'apprendre relève d'une vue d'ensemble, d'une globalité didactique d'une grande anticipation.

Afin de préparer cette progression annuelle, ou « organisation séquentielle », l'enseignant doit s'appuyer sur les programmes officiels et sur le contenu du manuel utilisé. Il n'est pas exclu, non plus, d'adjoindre des supports apportés par les élèves eux-mêmes ou de partir de faits d'actualité comme les attentats du 11 septembre 2001 aux Etats-Unis par exemple, dans un souci d'autonomie, voire même d'autonomisation, concept défini par Holec (in Cossu 1996) :

> A partir de ce travail préalable, il pourra organiser ses séquences en ayant présentes à l'esprit trois questions :
> - quoi ?
> - pourquoi ?
> - comment ?

Certains parlent de manipulation de la communication mise en œuvre

pendant le cours d'anglais dans le sens où tout est théoriquement prévu à l'avance, dans un but bien précis. C'est alors dans l'espace social existant, à savoir celui développé entre l'enseignant et l'apprenant, en un lieu privilégié - la classe - que le principe d'autonomisation de l'élève prendra toute sa dimension pédagogique.

La rigueur de préparation des séquences et cours donnera aux élèves un modèle (enseigner c'est montrer) à partir duquel ils pourront construire leur apprentissage. De plus, la conception du travail, sous forme de réactivations, de rebrassages des acquis antérieurs pour introduire les nouveaux éléments linguistiques, permet une réelle construction du savoir et conduit progressivement l'élève vers une utilisation autonome de ses connaissances.

La séquence apparaît donc comme une unité didactique temporelle liée à une ou plusieurs autres, à l'intérieur d'un cours ayant un objectif précis. Elle se trouve au centre de toute préoccupation pédagogique.

XI. C. Le cours : unité didactique temporelle.

La façon de concevoir la phase de prédidactisation et de la fixer aux précédentes, puis aux suivantes, relève du choix de l'enseignant, soumis aux programmes, aux finalités pédagogiques, déterminées par les équipes d'encadrement et le corps d'inspection, et aussi du fait des professeurs eux-mêmes, imprégnés de leur formation ou de leurs habitudes personnelles, développées avec l'expérience de la pratique du métier. Ils peuvent de cette façon s'appuyer sur des constats (on apprend mieux par telle méthode que par telle autre) et justifier leurs options et méthodologies mises en œuvre.

La séquence n'a rien de figé dans sa construction, ni dans son déroulement, et n'obéit pas à un schéma unique de préconception. Au

contraire, elle doit pouvoir offrir aux élèves une pluralité de méthodes utilisées et connues pour rendre leur apprentissage linguistique le plus attractif possible, tout en restant fidèle à la philosophie des Textes Officiels et dans les limites des objectifs déterminés empiriquement *a priori.*

Les contenus de la séquence devraient, en ce qui les concerne, associer rigueur et maîtrise pour ne pas donner une impression de gratuité. Les trois-quarts des objectifs linguistiques prévus d'une telle unité devraient être composés de réactivations ou rebrassages divers (voir annexe 12), le quart restant servant à introduire la partie nouvelle venant s'intriquer au reste, que ce soit une « structure-cible » contextualisée, par exemple, ou un point de grammaire complétant ou expliquant des items précédents.

Les cours, quant à eux, s'inscrivent, de façon plus pragmatique, dans la durée : celle de l'année scolaire, de son calendrier et de ses aléas. L'important, lorsque l'on envisage les séquences d'anglais, est de se fixer des objectifs précis, quelle que soit la nature des documents exploités, puis de trouver les moyens les plus efficaces pour les atteindre. Il faut adapter sa technique de cours aux buts que l'on s'est fixés. Bailly, professeur de linguistique et de didactique à l'UFR d'Etudes Anglophones de l'université Paris VII-Denis Diderot, explique en 1998 que :

> Toute mise en œuvre implique de la part de l'enseignant une **planification** (nous soulignons), elle-même fonction du système d'enseignement qu'il adopte ; si le cadre général de cette méthodologie est prescrit par les textes officiels (approche communicative, à quoi s'adjoint une parcelle d'approche réflexive), en revanche, la « mise en musique » de ce cadrage reste de la responsabilité – et de la liberté – du pédagogue (stratégies et tactiques de guidage, choix des situations de support, aide, évaluation…).

Que l'on appelle le procédé planification ou progression, le fait de prévoir à l'avance ses cours et ses objectifs linguistiques, relève de l'évidence pédagogique, mais n'illustre pas toujours une certaine réalité de fonctionnement en classe.

L'autre avantage de construire ses séquences fait que le dispositif didactique s'articule autour des opérations mentales (voir schéma dans le glossaire). L'élève développe ainsi une plus grande autonomie dans les facultés cognitives permettant d'apprendre. Comme l'expliquent Quivy, Tardieu (2002) : « Si tout apprentissage est « opération mentale plus contenus », en insistant davantage sur les opérations mentales que sur les contenus, on favorise les processus d'acquisition sur l'acquisition elle-même ». Ce qui faisait déjà dire à W. von Humboldt au XIXe siècle qu'une langue « s'acquiert plus qu'elle ne s'apprend ». L'«idéal didactique» serait alors de pouvoir envisager *a priori* les opérations mentales nécessaires à une activité donnée pour en déduire un projet pédagogique favorisant l'acquisition de compétences et de connaissances , et enfin de savoir vérifier la rectitude de la méthode utilisée.

La conception de la séquence s'appuie sur le matériel scolaire et plus particulièrement sur le manuel, élément incontournable de la pédagogie de l'anglais.

XII. Le matériel pédagogique.

Le caractère innovant du système scolaire se retrouve aussi bien sur le plan des savoirs à transmettre que sur celui des moyens de la transmission.

XII. A. Une « vulgate ».

Le contenu est une vulgate ; synthèse disciplinaire personnalisée par l'enseignant. Elle apparaît dans les manuels, les *Instructions Officielles* ou les programmes rénovés très régulièrement. Fournier (2005 : 194) explique que,

> **La décision de renouveler ou de créer un programme relève du ministre de l'Education nationale.** Jusqu'en 1989, la conception des programmes appartenait uniquement à l'Inspection générale. La loi d'orientation de 1989 tente de briser ce « monopole ». Les réflexions sur les orientations générales relèvent du Conseil national des programmes (CPN). Pour chaque discipline, un groupe d'experts est chargé du travail scientifique et didactique et de la rédaction du projet. Celui-ci est ensuite soumis au CNP.
>
> Le texte passe devant le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), puis il est soumis à la signature du ministre et publié au Bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN).
>
> **En 2005, la nouvelle loi d'orientation doit introduire une autorité supérieure : le Haut Conseil des programmes**, composés de neuf membres chargés d'émettre des avis à la demande du ministre *« sur les questions relatives à la pédagogie, aux programmes, aux modes d'évaluation des connaissances des élèves, à l'organisation et aux résultats du système éducatif et à la formation des enseignants.* »

La méthode pédagogique obéit au critère pragmatique de faisabilité. La fonction de l'école est finalement de fabriquer de l' « enseignable » (voir Sarremejane 2002). Selon les spécialistes (Verret in Sarremejane, *op. cit.*), la vulgate est l'expression du savoir scolaire en usage, en vigueur dans une discipline. Elle se caractérise par trois éléments majeurs :

> - elle est issue d'une culture disciplinaire commune donnée au sein de chaque corporation disciplinaire, à la fois par la formation initiale, les manuels et les options personnelles des enseignants. « Le contenu, pour être valable, doit être partagé par l'ensemble de la corporation » ;
> - elle est bornée en amont par les finalités (les instructions et les programmes) et en aval par les différentes instances de contrôle certificatif (brevet, baccalauréat). Le choix des contenus « […] n'est pas d'ordre scientifique ; c'est un choix politique et civique » ;
> - elle présente un aspect composite et holiste. Elle n'est pas issue directement d'un savoir savant, mais ressort plutôt de la culture professionnelle des enseignants […].

Le tout recompose ce que les spécialistes nomment les **enseignables**, produits dérivés des matières ou disciplines d'origine.

Tout aussi figé qu'il paraisse, ce produit pédagogique relève, selon les professionnels, d'une dynamique propre, ou, comme l'explique Sarremejane (2002), « Le savoir théorique, lorsqu'il est valide, c'est-à-dire lorsqu'il rend compte symboliquement d'un ensemble de phénomènes empiriques, connaît dans sa construction un cheminement progressif vers le vrai ». Il justifie son raisonnement en citant Bachelard.

Ce « vrai » serait dans **l'intersection des dynamiques révélées en classe**, l'une par l'activité de l'enseignant qui consiste à transmettre un savoir global et savant, l'autre par l'élève dont le rôle est d'acquérir ces connaissances. La mise en œuvre pédagogique devrait se situer dans une situation de communication et d'échanges. Dans ces conditions, pour l'apprenant, comprendre signifiera donner du sens à un discours, à un énoncé, et apprendre consistera à structurer ses connaissances par rapport aux acquis antérieurs. Les fixer sera l'aptitude à « les [connaissances] exprimer par un discours ou les appliquer dans un acte » (La Borderie *et al*. 2000).

Enseigner une langue vivante revient à faire un discours sur du discours. Les trois auteurs de *Les sciences cognitives en éducation* (La Borderie *et al*., *op. cit.*) : « [Mais] de toute façon, ce sont des signes qui sont en jeu, et comprendre comme apprendre, en situation scolaire mettent en œuvre un fonctionnement symbolique. » Ce qui est observable, dans une situation de classe, ce sont des **signes**, c'est-à-dire des mots, des images, des symboles, des gestes, des intentions, des émotions, et les conditions dans lesquelles ils se réalisent. Le métier d'enseignant consiste en « ce délicat assemblage d'un discours scientifique […] et d'un discours didactique […] ajusté sur le milieu

naturel hétérogène et instable que constituent les élèves […]. » (La Borderie *et al.*, *op. cit.*). A leur tour, les apprenants sont évalués en fonction de leurs capacités à produire un discours correct et cohérent.

Il convient donc, à ce stade de l'analyse, de reprendre les conceptions générales, à propos des concepts utilisés. Un retour aux fondements modernes de la linguistique s'impose.

XII. B. Enseigner c'est « en-signer ».

Nous reviendrons aux sources de la sémiotique, avec, par exemple Saussure, le précurseur du structuralisme européen. Il est l'un des promoteurs de la théorie du signe au XXe siècle et la problématique du signe n'est pas étrangère à ce que nous avons ici en tête.

Dans son *Cours de linguistique générale* (1916), Saussure (1857-1913) définit le signe linguistique comme la combinaison d'un concept ou **signifié** (= Sé) et d'une image acoustique, son et représentation graphique de ce son ou **signifiant** (= Sa). En déclarant : « Le lien unissant le signifiant au signifié est arbitraire, ou encore, puisque nous entendons par signe le total résultant de l'association d'un signifiant à un signifié, nous pouvons dire plus simplement : *le signe linguistique est arbitraire*. » (Saussure 1995). Ce qui signifie qu'il n'y a aucun rapport de logique dans l'association Sé/Sa, sauf dans les onomatopées. Le texte fondateur du structuralisme européen, stipule que la langue est organisée en un système au cœur duquel se trouve le signe linguistique (voir Larreya, Watbled [1994 : 15]). Bassac (2004 : 14) propose le schéma récapitulatif suivant :

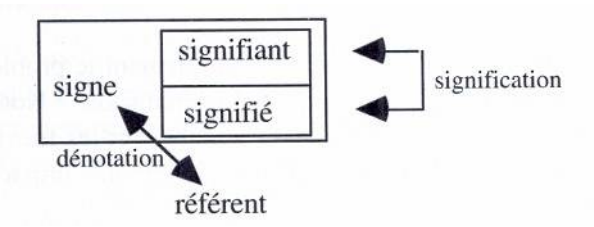


Figure 49 : Le signe linguistique.

Le chercheur donne la définition suivante (Bassac, *op. cit.*) :

> Entre ces quatre éléments [signe, signifiant, signifié, référent] se crée donc un réseau de six relations potentielles : entre le signifiant et le signifié, entre le signe et le référent, entre le signifié et le signe entre le signifiant et le signe, entre le signifiant et le référent, entre le signifié et le référent. Deux de ces relations sont capitales dans la réflexion linguistique : celle qui unit le signifiant et le signifié et qui constitue la **signification**, celle qui unit le signe au référent[231] et qui constitue la **dénotation**[232].

Parallèlement à l'arbitraire qui caractérise ces éléments, le signe a une valeur conventionnelle parce que « dans un milieu social ou culturel donné, il renvoie conventionnellement à une réalité donnée » (La Borderie *et al*. *op. cit.*). L'expérience de chacun de nous se fonde sur nos représentations du réel.

XII. C. Le manuel scolaire est un ensemble de « signes ».

Les manuels scolaires, mis à la portée des élèves, ne sont que des assemblages de signes linguistiques dont il faut trouver le sens en classe avec l'aide de l'enseignant. Ce « sens », renvoie aux représentations préexistantes des uns et des autres à propos desquelles, il faut s'entendre ou travailler pour arriver à une compréhension globale satisfaisante.

---

[231] « Ainsi les **référents** d'un signe peuvent être assimilés aux éléments d'un ensemble défini en **extension** et le **sens** de ce signe peut être assimilé à la définition de l'ensemble des référents en **intension**. » Ch. Bassac, *Principes de morphologie anglaise*, (Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2004), p. 16.

[232] Bassac (*op. cit.*) cite Frege (1892) : « avec le signe on exprime le sens [d'un mot, signe, combinaison de signes, expressions] et on en désigne sa dénotation. »

Enseigner revient à construire du sens. D'après La Borderie *et al.* (2000) « Le sujet communicant trie donc les informations pour donner du sens à un signe. » Le manuel scolaire permet à l'élève de rencontrer l'espace social, culturel et linguistique d'un autre pays, d'une autre culture, bref d'un autre « réel ». Par l'étude même du discours qui compose ce livre il va pouvoir lui donner un sens et se l'approprier. Il est le lien entre le sens (social) et les significations (individuelles). La communication en classe s'inscrit dans l'interstice, dans la rencontre singulier/pluriel, donc dans la différence.

Les livres scolaires, en fonction de leurs concepteurs et de leurs éditeurs, sont les illustrations des recherches dans le domaine des approches pédagogiques et linguistiques les plus récentes. Leur description et analyse s'avèrent donc incontournables.

XII. D. Description de manuels d'anglais.

Notre objet n'est pas une critique systématique des ouvrages présentés, mais plutôt une tentative de repérage de l'énonciation. Nous avons donc choisi trois manuels, utilisés en classe, ces dix dernières années, et toujours en vigueur. Après une présentation détaillée de chaque exemplaire sélectionné, nous analyserons la façon dont les déterminants sont étudiés, soit dans le livre même, soit dans le précis grammatical, fourni à la fin de l'ouvrage. L'examen des commentaires et discours des manuels, ou fichiers pédagogiques choisis, a permis la mise en exergue des références faites à l'énonciation, et, plus généralement, à la théorie des opérations énonciatives.

XII. D. 1. *New Wings 6e*.

Ce manuel de 191 pages, conçu par Morel, Belorgey, Bushnell et Le Prieult, édité chez Belin depuis 1998, est très utilisé en France

métropolitaine et dans les DOM-TOM[233]. Il est accompagné de cassettes pour la classe, d'un cahier d'activités pour les élèves – le *workbook* – et d'un fichier pédagogique pour les professeurs ou « livre du professeur ».

En préface, les auteurs expliquent la genèse du manuel (une refonte de *Wings*) et s'adressent directement aux enseignants pour expliquer les raisons des modifications de la précédente collection. Pour eux, *New Wings* a été conçu pour répondre « à cette nécessité d'une géométrie variable » (classes européennes, classes bilangues, différences d'horaire, etc.). Ils expliquent ensuite la composition du livre (trois *parts*) et présentent les objectifs visés des nouvelles rubriques comme *The Games Page*, *Words and Sounds*, ou encore, *Looking at Grammar*[234]. Enfin ils précisent que le *workbook* :

> […] est le complément indispensable du manuel, l'outil qui répond au souci, impératif en langue vivante, de « mettre l'élève au cœur de son apprentissage ». Le **workbook** est à la fois le support du travail en classe, en particulier pour toutes les activités de compréhension orale, et le « trésor » personnel de l'élève qui y thésaurise progressivement vocabulaire, sons et grammaire. *Last but not least*, le **Workbook** de **New Wings 6e** a été conçu pour être le lien durable entre la Sixième et la Cinquième.

Au début de l'année scolaire, la terminologie du manuel et du *workbook* a tendance à dérouter les apprenants de Sixième. En effet, ils ont eu accès, en primaire, à une terminologie grammaticale souvent traditionnelle.

Les auteurs finissent la présentation du manuel en souhaitant une bonne année « avec New Wings 6e ». La fin du livre se compose d'un précis grammatical (*Grammar Bank*) correspondant au programme de Sixième et d'un *dictionary* rappelant les catégories grammaticales,

---

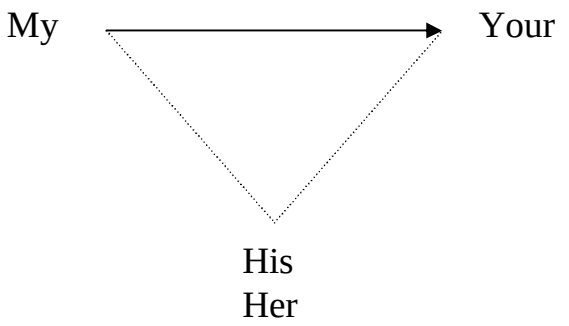
[233] **D**épartements d'**o**utre-**m**er. **T**erritoires d'**o**utre-**m**er.

[234] La liste comporte exactement cinq rubriques nouvelles : *The Games Page*, *Words and Sounds*, *Looking at Grammar*, *Help Yourself* ! et *Spread Your Wings*.

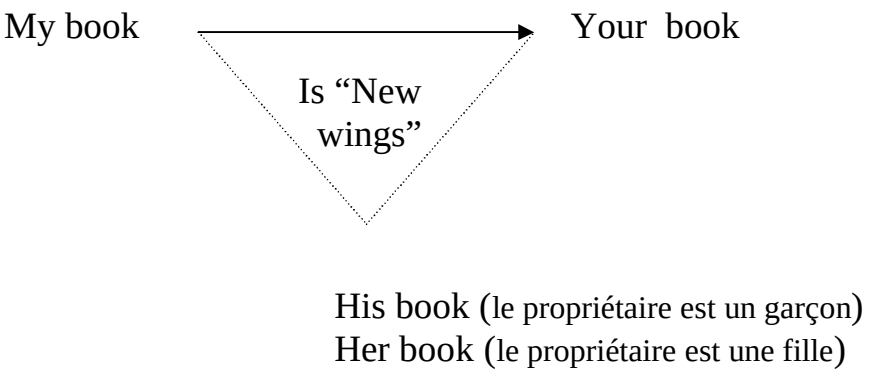
l'ordre alphabétique, *days, numbers and months*. S'y trouve aussi la liste des mots et verbes utilisés dans le livre, classés par ordre alphabétique, les entrées étant en anglais (de *a/an* à *yours*). Les concepteurs du « livre du professeur » (1998) ont été inspirés par les théories de l'énonciation « par leur capacité à installer l'apprenant au centre de la langue dans une réflexion personnelle et une pratique raisonnée qui tendent à l'autonomie. » Pour eux, trois aspects essentiels se dégagent de l'approche énonciative en Sixième (voir *New Wings 6e* 1998) :

- la contextualisation (se limiter à ce dont l'élève a besoin) ;
- la simplicité (montrer la simplicité des mécanismes par une grammaire énonciative) ;
- la convivialité (dédramatiser le discours grammatical).

L'objectif de *New Wings 6e* est aussi de rendre l'élève autonome, par rapport à son apprentissage, en lui fournissant des outils relevant de l'énonciation. Par exemple, *my*, *your*, *his* et *her* sont introduits en tant que « marqueurs de propriété » et présentés sous la forme d'un triangle représentant le schéma d'énonciation classique :



His renvoie au dessin d'une tête de garçon alors que *Her* à une tête de fille. Il est précisé sous le dessin que « on les appelle aussi "déterminants possessifs" ou "adjectifs possessifs" ». Dans le *workbook*, le même « triangle » est exploité avec un substantif (*op. cit.*) :



Dans le domaine de la détermination nominale, *New Wings 6e* (1998) présente les trois articles de base avec, pour *a*/*an* et *the*, des dessins destinés à aider à la compréhension grammaticale. Ces symboles représentent un verre à moitié plein pour décrire les noms dénombrables, alors que l’eau est utilisée pour illustrer les noms indénombrables :

dénombrables	indénombrables
glass	water
piece	paper
minute	time
pound	money
bottle	milk

Figure 50 : **Symboles des noms dénombrables et indénombrables dans *New Wings 6e*.**

Les explications fournies relèvent de la théorie de l’énonciation adaptée, bien sûr, au niveau des élèves (*New Wings 6e*, *op. cit.*), « On emploie *the* lorsque ce dont on parle est clairement identifié par celui qui parle et aussi par celui à qui on parle. » Des expressions comme *I play Ø football* ou *I play the piano* sont seulement à mémoriser. *This* et *that* ne sont pas évoqués dans le précis grammatical du manuel.

En revanche la notion « d'équivalence distributionnelle » est introduite dans ce programme de Sixième par le schéma simple mais efficace :

Déterminants	+ Nom
My Holly's My friends'	dog

Les élèves assimilent, par visualisation, que les unités que l'on met dans la « boîte » de gauche :

- « vont » avec *dog* – donc un nom – de la boîte de droite ;
- peuvent avoir la même fonction mais être de nature différente ;
- représentent une liste non exhaustive ;
- occupent toujours la même place dans la chaîne donc dans la phrase.

Grâce à ce dessin, les apprenants conçoivent que les unités de la « boîte » de droite appartiennent à la même classe grammaticale.

Les manuels de langue actuels de 1er cycle (classes de 6e à 3e LV1) peuvent se classer globalement dans l'un des quatre types, décrits dans le tableau suivant :

TYPE	Caractéristiques des manuels de premier cycle			
	supports	niveau d'intégration didactique	types d'image(s) et fonctions	méthodologie
actif	– documents authentiques variés, principalement écrits (surtout littéraires), et visuels – documents oraux : principalement des enregistrements des documents écrits – documents audiovisuels authentiques (films, télévision)	intégration didactique maximale : l'essentiel des activités prévues dans l'unité se fait à partir du support de base	– supports d'intégration didactique – illustrations des textes – simple fonction décorative	– activité essentielle en classe : le commentaire de documents authentiques – travail essentiellement collectif en classe : pas ou peu de travail de groupe – forte orientation vers la découverte de la culture à travers les manifestations artistiques – contenus linguistiques riches et progression spiralaire
MAV1	dialogue de base : – fabriqué – présenté à la fois auditivement et visuellement – unique – long – traité en continu	intégration didactique maximale : l'essentiel des activités prévues dans l'unité se fait à partir du support de base	– séquences d'images multiples accompagnant le dialogue de base – ces images sont à la fois : • situationnelles • référentielles • codées	– mémorisation et dramatisation du dialogue de base – passage à l'écrit tardif (après plusieurs unités en méthode orale intégrale) – impasse sur l'explicitation et la réflexion grammaticales – exercices structuraux (influence du béhaviorisme) – contenus linguistiques très limités et progression linéaire – dialogues portant sur la vie quotidienne
MAV 2	dialogue de base : – présenté à la fois auditivement et visuellement – unique – long mais subdivisé pour être traité par parties, ou court	intégration didactique plus faible : – dissociation possible de l'image et du son dans la présentation du dialogue de base – documents complémentaires (fabriqués et authentiques) nombreux donnant lieu à d'autres activités	– séquences d'images multiples accompagnant le dialogue de base – ces images sont à la fois : • situationnelles • référentielles	– passage à l'écrit dès les premières unités – retour à la réflexion et à l'explicitation grammaticales – progression plus rapide et spiralaire – introduction éventuelle de quelques documents artistiques dans chaque unité
MAV3	– multiples dialogues de base – dialogues très courts	intégration didactique très faible : – dissociation prévue de l'image et du son dans la présentation des dialogues de base – grand nombre d'autres documents (surtout authentiques) donnant lieu à de très nombreuses activités	image unique situationnelle pour chacun des dialogues de base	– insertion de l'approche notionnelle-fonctionnelle et communicative – abandon de la référence à une progression linguistique stricte et collective – une certaine revalorisation de la culture artistique
AC	– supports variés (écrits, visuels, sonores, audio-visuels, scripto-visuels)	pas d'intégration didactique : – chaque support ne donne lieu qu'à des activités limitées sur une seule des 4 compétences (CO, CE, EO, EE) – modules isolés de grammaire, de lexique, de phonétique	image support à part entière, comme les documents textuels	– l'approche notionnelle-fonctionnelle est utilisée : • dans la conception des dialogues • dans les présentations systématiques (listes, tableaux) de matériel linguistique • dans la conception des exercices d'entraînement – l'approche communicative est notable : • dans l'importance des exercices de jeux de rôles et simulation • dans l'importance du travail en tandem ou en groupes restreints

MAVI, MAV2, MAV3 : méthodologie audiovisuelle 1e génération (années 1969), 2e génération (années 1970), 3e génération (années 1980-1990).
– AC : approche communicative

Figure 51 : Caractéristiques des manuels de premier cycle.

XII. D. 2. *Voices 2nde*.

Voices est un manuel de 240 pages destiné aux élèves de Seconde LV1. Publié chez Bordas depuis 2001, il a été dirigé par Renuccin, Fougeron, Northrup, Tchao, Zeppilli. Il est accompagné de cassettes pour la classe, d'un cahier d'activités (*workbook*) et du livre du professeur. En avant-propos du manuel, les auteurs s'adressent aux élèves et leur présentent *Voices* en quatorze points concis, ainsi que les objectifs visés en Seconde.

L'ouvrage est découpé en sept *units* :

- *identity* : page 12 à 32 ;
- *of animals and men* : page 34 à 54 ;
- *entertainment* : page 60 à 80 ;
- *languages and communication* : page 82 à 102 ;
- *mysteries and oddities* : page 108 à 128 ;
- *love and relationship* : page 130 à 150 ;
- *discoveries* : page 156 à 176.

L'ouvrage se termine par un *Culture Tips* avec des explications supplémentaires par unité, allant de *middle name* à *Jimi Hendrix*, en passant par *Carnegie Hall*. L'accompagnent aussi des fiches méthodologiques efficaces de compréhension et d'expression, quelques pages de *pairwork*, afin de travailler l'oral et enfin, un précis grammatical adapté au programme de Seconde comprenant des exercices.

Le livre du professeur se présente d'emblée comme une aide didactique précieuse affichant « 21 évaluations écrites », « 7 évaluations orales » et « des sites par unité pour compléter [les] recherches ». En avant-propos, les auteurs exposent les principes qui ont guidé l'élaboration du livre :

- donner le choix […] ;

- proposer un manuel faisable […] ;
- proposer un manuel clair et lisible […] ;
- proposer un manuel varié […] ;
- travailler dans la rigueur […] ;
- illustrer avec sens […] ;
- donner des repères […] ;
- travailler avec humour […].

Ils présentent dans le détail chaque partie des sept *units* afin d'annoncer les objectifs pédagogiques et linguistiques et donnent des conseils didactiques.

En ce qui concerne la grammaire, la présentation du manuel (*op. cit.*) utilise une terminologie assez traditionnelle : « pronoms personnels » ou « adjectif possessif ». Dans le domaine de la détermination nominale, le chapitre est divisé en six catégories :

- les articles ;
- les quantifieurs ;
- les démonstratifs ;
- les possessifs ;
- le génitif (ou « cas possessif ») ;
- les mots interrogatifs.

« Les articles » est divisée en trois sous-parties :

1. *A*/*an* (emploi ; le choix de *a* ou *an*) ;
2. *The* (détermination par un complément, une relative, un adjectif au superlatif ; détermination parce que le nom est la reprise d'un terme déjà mentionné ou qu'il est implicitement connu ; détermination par la situation) ;
3. Article zero (Ø) (emploi).

Les explications grammaticales relèvent des TOE comme, par exemple, la définition fournie pour l'article *the* (*Voices 2 nde* [2001 : 205]) : « Article défini qui s'emploie avec un nom déterminé par le contexte ou la situation. Le nom peut être déterminé de diverses manières. » En ce qui concerne les démonstratifs (déictiques), *this/these* est à utiliser pour exprimer la « Proximité dans l'espace ou dans le temps ou dans la pensée de l'énonciateur » alors que *that*/*those* relève de « l'Eloignement dans l'espace ou le temps ou dans la pensée de l'énonciateur » (*Voices 2 nde op. cit.*).

La grammaire de *Voices 2nd,* semble plus descriptive qu'explicative dans sa présentation et relativement moins ambitieuse que celle du manuel de Sixième étudié plus haut.

XII. D. 3. *Your Way*, Terminales L. ES. S.

Edité chez Nathan depuis 1995, ce manuel de 255 pages. a été conçu par Guary, Starck, Persec, Fort-Couderc. Il est accompagné de cassettes classe, d'un cahier d'activités destiné aux élèves et d'un fichier pédagogique pour les professeurs.

En avant-propos, les auteurs expliquent les logos utilisés et leur signification (un casque pour les textes enregistrés et un livre pour les textes écrits). Ils précisent ensuite leurs intentions et rappellent les objectifs des manuels des années de Première et de Seconde. Ils décrivent ensuite les trois parties constitutives du manuel et donnent le contenu du fichier de l'élève ou *workbook*.

Le livre est composé de sept « *units* » intitulées : *expectations ; choices ; underdogs ; ideals ; the strong and the weak ; fears et mainstream values* ; ainsi que d'un précis grammatical, précédé de trois nouvelles, et terminé par la liste des verbes irréguliers.

D'après les auteurs, « le manuel comprend 7 unités, divisées en 3 parties, fondées sur un objectif majeur et une série d'objectifs complémentaires ». Il y a trois textes par *unit* répondant à des projets de communication, de civilisation et enfin, de méthodologie. Chaque document est généralement situé sur la page de gauche du manuel, la page de droite étant réservée aux exercices de compréhension souvent ambitieux, voire difficiles, mais utiles pour l'élaboration des contrôles de connaissances. Nous pouvons aussi y trouver une liste de vocabulaire, intitulée *help yourself* organisée en *nouns*, *adjectives* et *verbs*. Il est à remarquer que peu de ces données lexicales sont traduites et que, la plupart du temps, les élèves les apprennent sans en connaître la signification, ce qui s'avère être parfois inutile en cas de rebrassage (voir glossaire didactique).

Le fichier de l'élève « étroitement lié aux activités des différentes parties de chaque unité », s'articule autour de fiches de compréhension orale ou écrite, de pratique raisonnée de la langue, d'entraînement à la traduction et à l'expression écrite.

Les objectifs visés de *Your Way* semblent être à la fois l'autonomie de l'élève et l'acquisition de la pratique de l'anglais dans le cadre du « nouveau bac » datant de 1995. L'enseigné est donc le centre de la pédagogie mise en œuvre.

Dans le fichier pédagogique, les auteurs se donnent pour objectif énonciatif explicite (*Your Way Terminales L, ES, S* [1995 : 9]), «de faire découvrir un stade fondamental de la formation du sens : celui de la "mise en grammaire"» mais aussi de montrer « comment le sens du texte se construit non pas seulement au niveau des agencements lexicaux, mais aussi au niveau des agencements syntaxiques et des relations établies par les formes grammaticales », parce que « la forme

grammaticale produit du sens ». L'ouvrage (*Your Way Terminales L, ES, S, op. cit.*) explique par exemple que,

L'emploi des articles permet de poser la question du point de vue ainsi que le choix de la forme continue [similitude détermination nominale/détermination verbale, voir annexe 4] qui suppose toujours la présence d'un témoin, d'un observateur, d'un filtre subjectif ; que le choix des pronoms et des formes verbales permet de définir le type de narrateur (extérieur à l'histoire ou témoin). Les auteurs du manuel (*op. cit.*) mettent l'utilisateur en garde contre une dérive de type « psychologisation réaliste » et invite l'enseignant à « toujours souligner que c'est le discours qui "compose" l'image de l'énonciateur » car « le monde du texte (narrateur, personnages, histoires) ne préexiste pas à son énonciation. »

Il est à remarquer que le fichier pédagogique du manuel de Seconde, publié en 1993, stipule que la démarche adoptée « est celle d'une "Pratique raisonnée de la langue" » conçue « comme une tentative d'articuler l'approche communicative à des pratiques qui mettent en évidence la cohérence du système linguistique » car « La valeur d'une forme […] ne peut apparaître que si l'on met en évidence le sens des énoncés, l'intention de discours, la situation dans laquelle telle ou telle forme est employée. » La théorie énonciative est sous-jacente aux objectifs linguistiques de Seconde mais apparaît sous une forme aboutie ou plus sophistiquée dans le manuel de Terminale.

XII. D. 4. Une approche intéressante : *Wings 3e*.

Les auteurs du manuel de 3e affichent clairement leurs intentions linguistiques et pédagogiques dans le fichier pédagogique :

> Rappelons avant tout que la grammaire traditionnelle est une grammaire particulière, résultat d'une évolution historique du cadre descriptif gréco-latin. Elle promeut la notion de règle et son normatisme inhérent engendre naturellement une mise en valeur excessive du phénomène de l'exception.

Les auteurs inscrivent clairement leur démarche dans le cadre des théories de l'énonciation, en utilisant des termes tels que « marques » et surtout « opérations », tout en précisant que les outils de la langue se divisent en deux grandes catégories inégales, d'un côté le lexique,

> De l'autre, les outils, les opérateurs, bref, les éléments qui servent à organiser le discours par rapport à une référence à la fois unique et infiniment fluctuante : "Moi, ici, maintenant".

Pour être plus précise, nous prendrons l'exemple des articles ainsi présentés dans le précis grammatical (*Wings 3e* [1997 : 162]) :

- notion brute : l'article Ø ;
- sélection : *a*/*an* ;
- reprise : *the*.

Avec une terminologie quasi équivalente, les trois items font directement allusion aux opérations de renvoi à la notion pure, d'extraction et de fléchage. Les explications sont accompagnées du tableau suivant (*Wings 3e ibid*.) :

	Type de détermination		
nom indénombrable	**Notion brute**	**Sélection**	**Reprise**
	Ø		the
nom dénombrable singulier		a/an	the
nom dénombrable pluriel	Ø		the

Figure 52 : *Wings 3e*, tableau des articles.

Le commentaire du tableau proposé dans l'ouvrage est le suivant : « Le tableau [ci-contre] indique les trois types de détermination et quels noms peuvent s'employer avec quels articles. Certaines cases sont vides car **la détermination dépend de l'emploi du nom** [nous soulignons] ». La terminologie utilisée dans le manuel de l'élève et dans le *workbook* est plus « classique », les remarques et explications relevant de la TOE étant réservées aux enseignants[235] ; en effet, « Les théories linguistiques ne sont pas immédiatement monnayables en manuels scolaires et par là traduisibles telles quelles en discours pédagogiques » (Collinot, Petiot [1998 : 138]). A propos des ouvrages de français, Tomassone affirme même (in Collinot, Petiot, *op. cit.*) : « Mais nous savons bien que cela ne veut pas dire que c'est le programme qui fait le manuel, il reste vrai que c'est le manuel qui fait le programme, c'est-à-dire qui oriente les contenus et les méthodes. »

[235] Sitri, Reboul expliquent les décalages entre les textes fondateurs : *I.O.* et les manuels de français « dans les multiples reformulations des discours intermédiaires. » Sitri, Reboul « L'énonciation dans des manuels de grammaire du secondaire » in A. Collinot, G. Petiot, coordonné par, *Manuélisation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation*, (Paris : Presses de La Sorbonne Nouvelle, 1998), p. 97.

XIII. Méthode ou méthodologie ?

Induites, à partir d'une certaine conception de l'apprentissage - stratégies d'apprentissage - et d'une représentation du fonctionnement de la langue dans lesquelles s'inscrit ce travail, les méthodologies se différencient par les objectifs et contenus prioritaires, les méthodes et techniques que susciteront les diverses théories en vigueur. Morandi (2005 :117) nous met d'ailleurs en garde : « En pédagogie toutes les idées n'ont pas le même effet dans le domaine des réalités. »

XIII. A. Définitions.

Une didactique s'inscrit dans le cadre, beaucoup plus large, d'une « méthodologie » ou, comme l'entend Puren (in Cossu 1996) :

> […] pour des formations qui « prennent en compte des éléments sujets à variation au fil du temps, comme les théories linguistiques, didactiques ou psychologiques de **référence** (par exemple : théories sur la nature du langage, la nature de l'apprentissage d'une langue vivante, qui vont déterminer les objectifs prioritaires).

L'auteur préfère d'ailleurs le terme d'« approche » plutôt que celui de « méthodologie ». Il ne faudrait pas la confondre avec une « méthode », car elle prend en compte des éléments relativement permanents tels que faire acquérir du vocabulaire, faire réutiliser, faire comprendre le fonctionnement de la langue, etc. Pour Morandi (2005 : 115), « Les « méthodes », [sont le] terme générique donné à un ensemble de procédures à maîtriser dans le travail scolaire […]. » Elles se « concrétisent, dans les manuels, par la manière de présenter les contenus (lexicaux, grammaticaux, culturels), de faire pratiquer les capacités de communication, d'exercer la réflexion et la mémoire, de responsabiliser les apprenants, etc. » (Cossu 1998). Elles vont donc, dans le sens d'une pédagogie différenciée ou adaptée vers l'indépendance de l'enseignant

dans ses choix pédagogiques et didactiques, ainsi que vers un certain type d'évaluation constructive. Nous nous dirigeons vers la diversité dans l'unité : celle du groupe. L'enseignant pourra, par des processus et des procédés complémentaires, donner aux élèves un éclairage différent sur un même thème.

Le processus d'apprentissage ne peut pas être une simple addition de connaissances, mais une construction réelle où les savoirs et compétences nouveaux ne s'ajoutent pas aux anciens, mais se bâtissent à partir du déjà su. Dewey (1945), il y a 50 ans, affirmait déjà :

> L'éducateur doit tenir compte des deux facteurs fondamentaux dont les relations posent précisément le problème pédagogique : d'un côté, l'enfant, être qui évolue ; et de l'autre, certaines idées, certains buts, certaines valeurs acquises par l'expérience mûrie des adultes. L'idéal que doit se proposer une théorie éducative, c'est d'arriver à faciliter et à rendre plus efficaces et plus complètes les relations réciproques de ces deux forces.

Il s'agit bien ici de « reprise », mot qui évoque le rebrassage (voir annexe 11) et se conçoit d'autant plus que tout nouvel apprentissage déstabilise les anciens, et d'« enrichissement » si l'on veut éviter un apprentissage de l'anglais vécu comme un éternel recommencement. De La Garanderie (1982) estime que les « gestes mentaux pédagogiques » sont au nombre de trois :

> 1) le geste d'attention par lequel le message pédagogique est accueilli par l'élève,
> 2) le geste de réflexion par lequel ce message est assimilé et devient opérationnel,
> 3) le geste de mémoire par lequel ce message est rendu disponible pour l'avenir.

XIII. B. Didactique ou pédagogie ?

De nos jours, le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de*

la formation (1998 : 279) définit la didactique[236] d'une discipline comme : « l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage du point de vue privilégié des contenus », que l'on peut parfois confondre avec la pédagogie : « activité que celui-ci [le pédagogue] déploie pour enseigner ». Une distinction pertinente entre pédagogique et didactique s'avère, en effet, difficile. Dans les deux cas, selon les rédacteurs du *Dictionnaire de pédagogie*, ces adjectifs indiquent qu'il s'agit d'une transmission de savoir, en direction d'un élève qui doit apprendre : il s'agit d'enseigner. Si « pédagogique » réfère plus à l'enfant et « didactique » plus à l'enseignement, en raison de leurs étymologies respectives, les différences ne sont pas évidentes (voir Arenilla *et al*. [2000 : 216]). Astolfi (in Ruano-Borbalan [2001 : 23]) l'explique,

> [Or,] la didactique ne se borne pas à rechercher des moyens nouveaux pour enseigner un objet de connaissance inchangé. Elle s'efforce de construire, et même de « calculer » au plus près, les situations favorables à une maîtrise conceptuelle authentique. Elle contribue ainsi à dépoussiérer des méthodes d'enseignement et des types de progressions qui n'ont pour elles que la tradition.

Pour clore ce paragraphe, nous citerons Develay (1995), professeur en sciences de l'éducation, spécialiste de la didactique des disciplines, qui précise : « Si la didactique s'intéresse à la logique des apprentissages à partir de la logique des contenus, la pédagogie s'intéresse à la logique des apprentissages à partir de la logique de la classe : une même visée donc, mais deux approches différentes et complémentaires pour l'action d'enseignant. » Nous partageons la définition globale de Morandi lorsqu'il affirme (2005 : 20) « L'objet de

---

[236] Selon Morandi, « Le verbe "didactique" vient du grec *didaskô*, fréquentatif de disco : art de la répétition ; et de *didascalos*, l'enseignant, le répétiteur. »
En 1640, Comenius définit la didactique (*Didacta magna*) comme « l'art d'enseigner, l'ensemble des moyens et des procédés qui tendent à faire connaître, à faire savoir quelque chose, généralement une science, une langue, un art ». F. Morandi, *Modèles et méthodes en pédagogie*, (Paris : Nathan, 2005), p.32.

la pédagogie, ce n'est ni l'enseignant, ni le savoir, ni l'élève, mais l'activité qui les réunit. »

L'enseignement linguistique relève–t-il du domaine de la didactique générale ou de celui de la discipline ?

XIII. C. Didactique générale et didactique par discipline.

Pédagogie et didactique s'inscrivent dans une catégorie, plus largement qualifiée de didactique générale, relevant de principes d'enseignement généraux, applicables quelle que soit la matière. Il s'agit donc une « discipline qui vise à amener l'élève à acquérir telle ou telle notion, telle opération ou telle technique de travail » (Palmade 1998). Cependant (Vergnaud in Ruano-borbalan [2001 :247]),

> La didactique ne s'oppose pas à la pédagogie, elle va simplement au-delà, par un souci plus grand d'analyse du contenu des activités mises en jeu dans l'apprentissage, notamment des opérations de pensée que ces activités impliquent.

On est amené à distinguer au moins trois types de didactique : la « praticienne », la « normative », la « critique et prospective » des innovateurs et chercheurs. Chacune doit penser ses problèmes dans un contexte spécifique. Meirieu (1997) le soutient,

> Une situation didactique suppose d'abord que l'on ait défini un objectif d'apprentissage en référence, à la fois, à un programme déterminé et à un niveau de développement cognitif atteint par le sujet ; elle suppose surtout qu'une intersection est possible entre ces deux domaines. Une situation didactique exige aussi que l'on ait identifié une tâche qui puisse, en même temps, mobiliser l'intérêt du sujet et faire émerger un obstacle que l'objectif permettra de surmonter ; […] ». Il appartient au maître/professeur, en collaboration avec les apprenants, de définir le contrat didactique, c'est-à-dire de fixer les objectifs à atteindre et, ce faisant, « d'impliquer la volonté de l'apprenant dans un effort limité en temps ».

Un point de vue fondamental commun apparaît alors,

> […] il s'agit toujours de l'enseignement et de l'apprentissage en pleine prise en compte de la spécificité des contenus. En ce sens, tout didacticien exerce une « responsabilité » vis-à-vis des contenus, soit pour leur création ou leur adaptation, soit pour leur légitimité et leur intégrité.[237]

XIII. D. Synthèse.

Les didacticiens « de pratique » sont les enseignants guidés par leurs inspecteurs respectifs. Ils sont les premiers au contact de la méthode, des méthodologies et des idéologies éducatives en vigueur. Ils sont formés actuellement dans les IUFM ou Instituts universitaires de formation des maîtres, créés après 1989, suite au rapport Bancel. Les enseignants du premier degré passent le diplôme de professeur d'école (ex-instituteur formé en Ecole Normale), ceux du second degré y préparent le CAPES et le CAPET. Les IUFM qui recrutent les candidats au niveau de la licence (bac + 3), (Ruano-Borbalan [2001 : 324]) ;

> […] ont pour objectif de doter tous les enseignants d'une «professionnalité globale», faite de connaissances disciplinaires, de gestion des apprentissages (pédagogie et didactique) et du système éducatif. C'est une conception professionnelle, plus porteuse d'efficacité et de rationalité, que doivent favoriser les IUFM.

Pour résumer, nous pouvons citer Porcher, Groux. Ils affirment en 1998 : « Les élèves forment, à eux tous, le lieu cardinal de l'opération entreprise [options théoriques ou institutionnelles], et les enseignants incarnent le fonctionnement de l'ensemble du processus ». Nous touchons là l'aspect le plus autoritaire et formaliste de la didactique. Celle-ci relève plus, en effet, du dogme et de la pédagogie que de la façon d'associer le dire et le faire, le faire et l'efficace, bref, la technique

[237] « Le contrat didactique fait partie du contrat pédagogique, qui définit l'ensemble de l'institution de l'enseignement : le contrat pédagogique, c'est finalement celui que passe la société avec les usagers, familles et jeunes, pour assurer l'enseignement. » Arenilla *et al*., (*op. cit.*).

pédagogique. Elle se rapproche, sous cette forme, de la conception intuitive des méthodes classiques. Martinez (1996) nomme la didactique « praxéologie» ou recherche sur les moyens et les fins, les principes d'actions et les décisions. Elle ne peut, au regard de ce qui vient d'être explicité, se concevoir qu'à travers un ensemble d'hypothèses et de principes permettant à l'enseignant d'optimiser les processus d'apprentissage de la langue étrangère. Tout acte d'initiation par lequel s'effectue la cognition se déroule dans une situation donnée, un lieu alloué, par des moyens fournis.

Dans une approche communicative, l'élève est mis en situation d'être l'acteur de son apprentissage. Il faut donc le sensibiliser au fonctionnement de la communication par une attitude pédagogique adéquate. L'accent est nettement mis sur le processus plutôt que sur le produit de la communication. Deux expressions à retenir de cette méthode seraient donc **ancrage linguistique** des compétences communicatives et **centration sur l'apprenant**. Dubet souligne l'aspect antinomique de tels objectifs (in Ruano-Borbalan [2001 :330]) :

> […] on attend de l'école qu'elle soit un lieu d'éducation, de formation de la personnalité. Toutes ces finalités sont perçues comme légitimes, mais elles sont aussi largement contradictoires : on ne fait pas précisément la même chose quand on veut faire entrer les élèves dans une culture commune, quand on veut permettre à chacun d'être lui-même, et quand on souhaite que les formations débouchent sur des activités professionnelles.
>
> […] Même si les parents sont partagés entre une demande d'épanouissement et une demande d'efficacité et de réussite pour leurs enfants, il est clair que cette dernière l'emporte, surtout dans les classes moyennes qui considèrent l'école comme un service bien plus que comme une institution.

C'est à l'enseignant de gérer les diverses activités proposées en classe afin d'insister sur les multiples dimensions communicatives de la langue

anglaise. Il doit permettre au groupe d'intégrer l'inconnu au connu, de s'exprimer le plus librement possible, de gérer l'erreur de façon à ce qu'elle ne fasse pas obstacle à la prise de parole, de « rebondir » face à l'imprévisibilité des réponses. Le tout étant remédié grâce aux phases de consolidation. Pour récapituler, nous pouvons citer Bailly (1998) qui propose les aspects méthodologiques suivants (Cieutat-Merly in Bailly [1998 : 49]) :

- Utilisation de documents authentiques, visuels et sonores, très variés ;
- Travail systématique sur « notions » et « fonctions », actes de langage, intentions de communication ;
- Déclin de la notion de progression, qui de « linéaire » devient « **spiralique** », « **concentrique** » ou « **cyclique** » (nous soulignons) ;
- Essai de prise en compte de la totalité de la situation d'énonciation […] ;
- Différenciation des méthodes et stratégies selon intérêts, besoins, styles d'apprentissage… ;
- Enseignement « orienté vers l'action » et « centré sur l'apprenant » […] ;
- Redéfinition du rôle de l'enseignant […] ;
- Plus grande souplesse et flexibilité dans le déroulement du cours, etc.

En conclusion, les grandes démarches méthodologiques utilisées au cours de l'histoire de l'enseignement se résument des deux manières suivantes (Puren *et al*. [1998 : 81]) :

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1	☐ **trans-missive**	L'enseignant considère principalement l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	☐ **active**	L'enseignant considère principalement l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir, construction que son enseignement peut faciliter ; il lui demande surtout de participer
2	☐ **indirecte**	La langue maternelle des élèves est un moyen privilégié de travail en langue étrangère : on a systématiquement recours à la langue maternelle comme langue de travail en classe, et à la traduction comme exercice.	☐ **directe**	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen (la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère)
3	☐ **analytique**	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des mots à la phrase, des phrases aux textes, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en œuvre simultanée dans des productions orales ou écrites.	☐ **synthétique**	L'enseignant va ou fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes ; par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules « toutes faites » à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4	☐ **déductive**	L'enseignant va ou fait aller les apprenants « des règles aux exemples », en s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités et aux règles déjà connues.	☐ **inductive**	L'enseignant va ou fait aller les apprenants « des exemples aux règles », en s'appuyant sur leur capacité à relier intuitivement des exemples donnés aux régularités et règles jusqu'alors inconnues.
5	☐ **applica-trice**	La production langagière se fait par production langagière raisonnée sur la base de régularités et règles que l'on se représente consciemment.	☐ **imitative**	La production langagière se fait par reproduction immédiate de modèles donnés.
6	☐ **écrite**	L'enseignant privilégie la compréhension et l'expression écrites.	☐ **orale**	L'enseignant privilégie la compréhension et l'expression orales.

Figure 53 : Principales oppositions méthodologiques.

Les chercheurs en sciences de l'éducation ont prouvé que (Ruano-Borbalan [2001 :335]),

> L'école s'est massifiée, modernisée et partiellement démocratisée ; la scolarisation s'est considérablement allongée et la population scolaire a connu une croissance substantielle, tout en se diversifiant, ce qui a entraîné une multiplication et une différenciation des besoins liés à l'apprentissage scolaire. Ce que certains appellent la « forme scolaire » - c'est-à-dire le passage par l'école de chaque génération – a triomphé malgré les critiques.

Il convient, à ce stade de notre travail, d'étudier un exemple précis de mise en œuvre pédagogique, en cours d'anglais. Nous avons choisi d'examiner un point précis - l'acquisition de la détermination nominale -

tout au long d'un semestre d'une année scolaire de Sixième, par le biais d'exercices de grammaires classiques, de type lacunaire.

XIV. Exemple de mise en œuvre pédagogique : l'acquisition de la détermination nominale en Sixième.

L'expérimentation de notre travail porte sur un ensemble de six classes de Sixième au collège de Trois Mares (La Réunion) sur un semestre, pendant l'année scolaire 2004-2005. Elle a nécessité la mobilisation de trois enseignantes.

Le choix d'un collège se justifie par le fait que nous étions en poste en collège (La Chatoire, puis Trois Mares), depuis 2003 à La Réunion lors de la rédaction de la présente thèse. Travailler sur un groupe de classes de Sixième permet d'évaluer l'accès à la connaissance et la fixation des acquis, dès le départ de l'enseignement de la L2, même si certains élèves ont certaines connaissances lexicales à leur arrivée au collège.

XIV. A. Objectif.

La problématique de cette recherche a été mise en place et élaborée le 17 décembre 2004, lors du conseil d'enseignement de l'équipe des enseignants d'anglais, à la demande du Chef d'Etablissement. Ils devaient trouver le moyen de suivre les apprenants débutants, tout au long du deuxième semestre de l'année scolaire en cours, afin de faire « remonter » un profil d'élève avec ses réussites et ses échecs, et de modifier le projet d'établissement en conséquence.

Nous avons proposé, dans le cadre de notre recherche en linguistique, d'utiliser un objectif grammatical : l'acquisition des articles

anglais par les élèves de Sixième : absence d'article ou Ø, *a* et *the*, par le biais d'exercices lacunaires, bâtis sur le même modèle.

Les objectifs pédagogiques étaient les suivants :

- connaître les compétences d'un élève ou d'un groupe-classe afin de mettre en place des outils pédagogiques ponctuels pour l'année scolaire en cours, et pour l'année suivante ;
- répondre aux besoins de tous les élèves grâce au repérage de leurs points forts et de leurs points faibles.
- adapter la pédagogie en fonction des résultats obtenus.
- modifier le projet d'établissement si besoin est.

XIV. B. Projet linguistique en situation.

Notre projet se présente comme suit :

- durée : un semestre[238] de l'année scolaire 2004-2005 ;
- public concerné : six classes de Sixième[239] d'un collège de La Réunion ; élèves débutants en anglais, même si certains élèves ont déjà été en contact avec la langue (ou d'autres L2, comme l'allemand ou l'espagnol) à l'école primaire ;
- indicateur : déterminants (articles) ;
- objectif grammatical : maîtriser l'article devant les noms dénombrables et indénombrables en repérant et identifiant des éléments grammaticaux :
    - *a / an* + dénombrables au singulier : *a teacher* / *an Irish teacher* ;
    - Ø + dénombrables et indénombrables : Ø *school socks* ; *I play football ;*

[238] Expérimentation à mettre en place difficilement concevable juste après la rentrée à cause du peu de connaissances acquises les premiers mois et le manque de disponibilité des collègues.

[239] Nous remercions Mesdames Aspesberro et Nativel pour leur aide précieuse et leur patiente collaboration tout au long de ce semestre d'expérimentation.

- *The* + dénombrables et indénombrables : *Look at the map !*

- Objectifs pédagogiques :
    - **Suivre le processus d'apprentissage des élèves en situation scolaire** (groupes-classes) par un indicateur grammatical à l'aide d'exercices lacunaires, donnés régulièrement dans les classes sélectionnées.
    - Mettre en évidence la différence entre ce que les élèves ont appris et ce qu'ils savent réellement.

Ce que l'expérimentation ne peut montrer :

- la bonne reconnaissance phonologique des articles en situation authentique (CO) ;
- la restitution orale, correcte et satisfaisante, des articles en situation de classe, dans un mini dialogue : *rôle-play* ou transposition ;
- la différence de résultats entre garçons et filles ;
- l'incidence du nombre de redoublants par groupe ;
- les répercussions du nombre d'élèves pour chaque classe.

Nous précisons qu'en Sixième, les opérations au niveau des mots sont les suivantes (Bailly [1997 : 165]) :

- orthographe/morphologie/formation des mots ;
- détermination nominale (déterminants de base [articles, adjectifs démonstratifs, adjectif numéral cardinal, génitif déterminatif], substituts du nom [pronoms personnels]) ;
- quantification (dénombrabilité, nombre, quantificateurs) ;
- combinaison (complémentation du nom, de l'adjectif, du verbe, expansion adverbiale éventuelle).

XIV. C. Réalisation didactique.

Le déroulement de notre projet sur six mois se déroule ainsi :

- évaluation diagnostique : exercice identique[240] (lacunaire ou exercice « à trous ») inclus dans le contrôle des élèves de plusieurs classes ; résultats chiffrés.
- ré-explication du point de grammaire ou pas, selon les performances ;
- deuxième exercice portant sur le même point de grammaire quelques jours/semaines après dans l'évaluation des classes ciblées :
    - résultats chiffrés ;
    - comparaison des résultats ;
    - adaptation de la pédagogie (reprise du point de grammaire non-acquis) ;
- troisième exercice avec rappel grammatical ;
- bilan de fin d'année : comparaison des données chiffrées des classes concernées en fonction d'un niveau requis exigible pour tous ;
- élaboration d'une stratégie pédagogique adaptée pour l'année suivante (à titre indicatif pour les collègues).

Le choix d'un exercice lacunaire vient du fait que les élèves sont habitués, depuis leur scolarité à l'école primaire, à ce type d'évaluation, et qu'il oblige à ne compléter que par un seul mot, ce qui minimise, *a priori*, les risques d'erreurs, que ce soit pendant l'évaluation ou la correction. Le problème à résoudre est ainsi ciblé et évident. Nous présenterons les exercices, toujours de la même façon, afin de ne pas désorienter les élèves. Chaque correction d'exercice doit inclure le rappel grammatical de l'utilisation des articles étudiés, dans le cadre d'une réactivation efficace et programmée des savoirs. Nous aurions pu utiliser un autre type d'exercice grammatical, comme des phrases en français à traduire en anglais (thème), mais les apprenants auraient été

[240] Le fait de garder le même type d'exercice et la même présentation tout au long de l'expérience permet de garder un cadre rassurant pour les élèves et de garantir la rigueur du travail et, d'une certaine façon, des résultats.

confrontés à plusieurs difficultés à surmonter, en même temps. En effet, ils auraient eu à faire face à des obstacles syntaxiques, lexicaux et grammaticaux. La diffusion et la multiplication des difficultés rendraient l'expérimentation beaucoup plus difficile, l'analyse moins précise et délicate à évaluer.

XIV. D. Mise en œuvre de l'expérimentation.

Notre travail sera divisé en trois étapes successives correspondant aux exercices de grammaire proposés.

XIV. D. 1. Première étape.

Le premier exercice est proposé en février 2005. Les élèves utilisent *New Wings 6e* (Belin, 1998) et ont étudié environ les huit premières leçons.

Le premier article, appris peu après la rentrée, est *the*, associé à un ordre avec mouvement de la main. A la page 11 du *workbook 6e* (1998), il est écrit : « L'article **the** peut s'employer avec tous les noms. Il n'a pas de forme au masculin, au féminin, ou au pluriel comme *le*, *la* ou *les*. **The** signale que l'on parle de quelque chose ou de quelqu'un de connu [allusion au fléchage situationnel reposant sur du préconstruit] »

Les exemples, donnés à traduire en français sont :

Open <u>the</u> windows! *Clean <u>the</u> board!* *Close <u>the</u> door*[241]*!*

Ces trois cas relèvent d'un **fléchage déictique,** les élèves associant le geste à la parole. A la page 17 du même cahier de travaux dirigés l'article *a*/*an* est expliqué comme suit :

[241] Toujours dans le domaine du fléchage déictique, on peut proposer un *rôle-play* facile où les élèves par deux (*pair work*) se donnent des ordres devant être exécutés avec gestes à l'appui, du type : *shut the door ! open the window ! clean the board ! close your book ! open your pencil-case !*

> Pour identifier un seul élément, on utilise l'article **a** ou **an** : **a** devant un son-consonne, **an** devant un son voyelle [réalisation allomorphe[242] de l'article → conditionnement phonologique]. L'article **a**/**an** s'emploie avec tous les noms. Il n'y a pas, comme en français, de masculin et de féminin (*un* /*une*).

Les exemples sont (*op. cit.*) :

It's a book.	**It's a hat.**	**It's an umbrella**.
C'est un livre.	*C'est un chapeau.*	*C'est un parapluie.*

Le travail grammatical proposé est:

L'article "a" / "an"

• Pour identifier un seul élément, on utilise l'article **a** ou **an** : **a** devant un son-consonne, **an** devant un son-voyelle. L'article **a** / **an** s'emploie avec tous les noms. Il n'y a pas, comme en français, de masculin et de féminin *(un, une)*.

It's a book.	**It's a hat.**	**It's an umbrella.**
C'est un livre.	*C'est un chapeau.*	*C'est un parapluie.*

• Les adjectifs se placent devant le nom qu'ils qualifient. Pour choisir entre **a** ou **an**, il faut tenir compte du son-consonne ou du son-voyelle de l'adjectif.

It's *a* French magazine. **It's *an* English book.** **It's *a* black umbrella**

1. ***Complète les phrases par a ou an :***

1. It's _____ cassette.	3. It's _____ autograph.	5. It's _____ English cassette.
2. It's _____ window.	4. It's _____ blue umbrella.	6. It's _____ red apple.

L'exercice que nous présentons, à ce stade de l'année scolaire, se situe après l'étude de *must* dans le contexte d'une leçon de géographie, menée par *M. Hill* , le professeur d'histoire et géographie du manuel. Ce qui va déterminer les « bonnes » réponses des exercices à trous proposés, dépend autant de présupposés contextuels intériorisés que de règles de grammaire parfaitement assimilées. Il faut que les élèves soient aptes à

[242] « On appelle *allomorphes* les variantes d'un morphème en fonction du contexte. Les allomorphes peuvent être conditionnés phonologiquement (lorsque le choix de l'allomorphe est fonction de la forme phonologique de l'unité avec laquelle il se combine) […] ». J. Dubois *et al.*, *Dictionnaire de linguistique*, (Paris : Larousse, 2002), p. 25.

restituer des phrases « toutes faites », grammaticalement correctes et étudiées en classe. En bref, l'apprenant doit retrouver les conditions de production et de reconnaissance du discours que constitue l'exercice. Celui-ci « sert alors à contrôler des connaissances acquises antérieurement, ou bien parvenir à les reconstituer hypothétiquement » (Besse, Porquier [1991 : 130]). Il fait le succès pédagogique de ce type d'exercice.

Exercice (1) : complétez par *a* / *an* / Ø / ou *the*[243].

1. Matt is in … library.
2. Mr Green is … Irish teacher.
3. They are … shoes.
4. She's … friend.
5. Look at … map !

A cette période de l'année (vacances de Noël), les élèves de Sixième ont déjà étudié *the* (premier article enseigné). Par un enchaînement de type « transductif » (Bailly 1990) dans lequel *the* [DF] ressemble phonologiquement à *le*, les élèves occultent l'opposition interdentale/apico-alvéolaire pour ne retenir que la voyelle faible en anglais, et forte en français, qu'ils prononcent de la même façon[244]. Ils fixent assez facilement l'utilisation de cet article défini, uniquement dans les cas d'analogie français/anglais. Germain (in Besse, Porquier 1991) résume la problématique fondamentale de l'apprentissage d'une langue seconde à :

1. l'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà,
2. l'impossibilité de déstructurer ces acquis,

[243] Il n'y a pas de demi-point dans la correction de l'exercice; c'est juste ou faux.
[244] Voir les explications détaillées plus haut.

3. la nécessité d'y superposer de nouvelles habiletés et connaissances.

Ils savent que le déterminant (*New Wings 6e*) « peut s'employer avec tous les noms », qu'il ne s'accorde ni en genre ni en nombre, et enfin, qu'il « signale que l'on parle de quelque chose ou de quelqu'un de connu » (allusion à la reprise par anaphore). Deux *lesson(s)*[245] suivantes, les auteurs du manuel (*op. cit.)* présentent *a* et *an.*

L'absence d'article (Ø) est associée au pluriel des noms. Les élèves peuvent lire dans leur *workbook* que « Pour identifier plusieurs éléments on n'utilise pas d'article devant le groupe nominal. » (*op. cit.*). L'ensemble vide est le symbole de cette absence dans les formules grammaticales. Les élèves associent donc l'absence de déterminant à l'apparition du -*s* du pluriel en fin de nom. Ils peinent à mémoriser que – ce que les grammaires scolaires appellent des exceptions – c'est-à-dire *children*, *men* et *women*, sont des mots « déjà » au pluriel, et que le verbe avec lequel ils s'accordent sera au pluriel. Il est assez difficile de leur faire assimiler l'absence de détermination à l'indéfini et la présence du quantifieur *many*, par exemple.

XIV. D. 2. Deuxième étape.

Les règles de grammaire ont été répétées pendant la correction de l'évaluation (voir « réactivation » dans le glossaire didactique). Les différents articles sont réactivés (de l'importance du rebrassage et des réactivations, voir annexe 12) à l'occasion de l'élucidation des documents suivants.

Le deuxième exercice proposé ressemble au premier et intègre le lexique étudié. Il n'y a pas grande nouveauté grammaticale introduite à

[245] Chaque *lesson* est plus ou moins censée correspondre à une séquence ou à une heure de cours.

ce niveau, hormis de l' « article zéro » devant les noms propres (de lieux plus exactement : *she is in Ø Winchester*).

L'exercice sert de vérification à la correction du numéro un. Il est utilisé pour évaluer ce qu'il reste dans la mémoire des apprenants de :

- l'opposition *a*/*the* (phrases 1 et 2) ;
- l'opposition *a*/*an* (phrases 3 et 5).

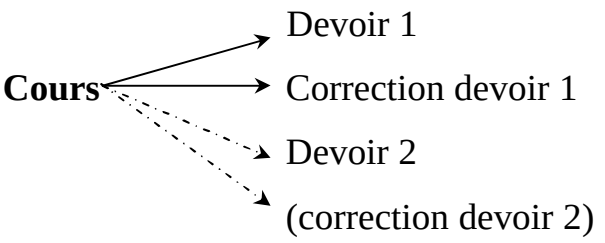
Les opérations de détermination mises en œuvre sont :

- le renvoi à la notion pure (phrase 1) ;
- l'extraction (phrases 3 et 5) ;
- le fléchage anaphorique large (phrases 2 et 4) apporté par le contexte du document (un plan de la ville de *Winchester*).

Plusieurs étapes ont déjà été franchies :

- travail sur l'indéfini ;
- travail sur le défini ;

Nous en sommes à la deuxième phase de réactivation (après premier exercice et correction), qui peut se schématiser par :



Nous proposons l'exercice suivant :

Exercice (2) : complétez par l'article anglais qui convient *a* / *an* / Ø / ou *the* :

1) They live in ….. Chesil Street.
2) It's near ….. river.
3) Jakes lives in ….. flat in Winchester.
4) It's next to ….. leisure centre.
5) Look! There's ….. owl on the tree!

Les élèves ont étudié plusieurs leçons (*parts*) dont une importante, au niveau de l'acquisition lexicale sur un parc forestier (d'où l'utilisation de *owl*). Un autre cours conséquent concerne le plan du centre-ville de la ville de « *Winchester* » (ville où habitent tous les personnages, mis en scène dans le manuel) avec présentation du présent simple, ainsi que la réactivation de l'impératif pour donner des directions.

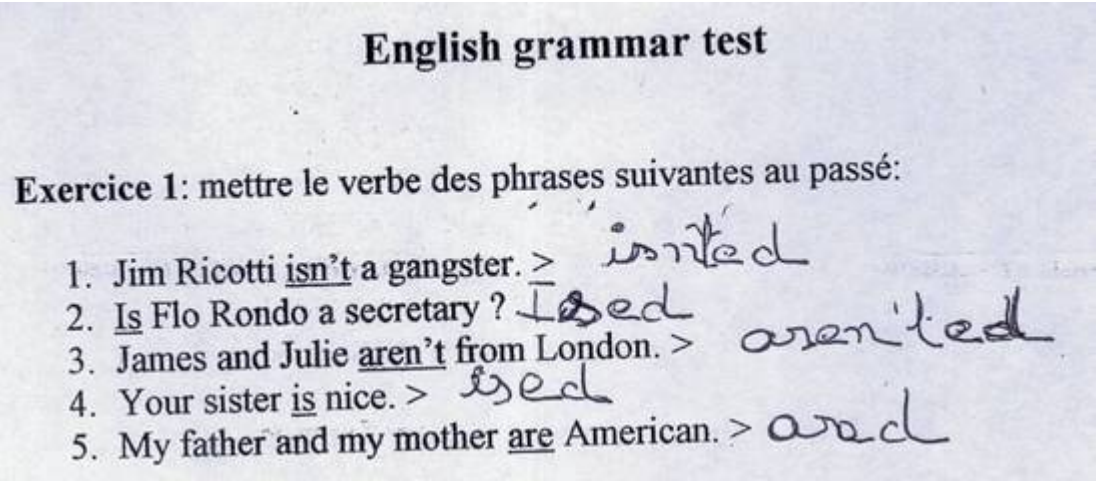
XIV. D. 3. Troisième étape.

L'absence d'article devant les noms d'activités a été étudiée. Dans la leçon *My favourite things* (*New Wings 6*^{e}), le personnage irlandais *Sean* décrit ce qu'il aime faire chez lui et à l'école, avec l'introduction d'expressions « toutes faites » à apprendre : *I love Ø rugby*, *I like Ø hamburgers* ou encore *I play Ø rugby at school*. L'absence d'article devant *school* n'est pas justifiée. Les élèves peuvent passer leur scolarité au collège à apprendre et à restituer *to go to Ø school*, *to be at Ø home*, etc. sous forme de « set phrases » ou d'expressions à apprendre telles quelles et à reproduire sans faute, ce qui n'est pas toujours simple, comme dans l'expression *aller à la maison*, en français.

A cette période de l'année, les élèves de Sixième sont supposés avoir acquis le contraste entre les structures suivantes :

GN → *a*/*an* + N dénombrable singulier
GN → Ø + N dénombrable pluriel
GN → Ø + N indénombrable singulier

Les substances et les notions abstraites ont souvent, en surface, le même comportement grammatical, donc la même détermination : Ø + N singulier, alors qu'ils correspondent à deux valeurs profondes différentes : /continu dense/ et /continu compact/. Pour les apprenants de L2, la dissymétrie « 2 valeurs → 1 forme » est assez incohérente. Mais ne dit-on pas : « L'erreur est [d'ailleurs] souvent le signe qu'une règle est bien assimilée. » (Philippe [2005 : 44]) Dans un autre domaine que la détermination nominale, il suffit de regarder quelques fautes commises lors d'une évaluation de fin d'année sur le prétérit de *be*, dans une classe très faible de Sixième, pour se rendre compte que le principe de la terminaison en « *-ed* », ajoutée au verbe pour obtenir ce temps, a été acquise !

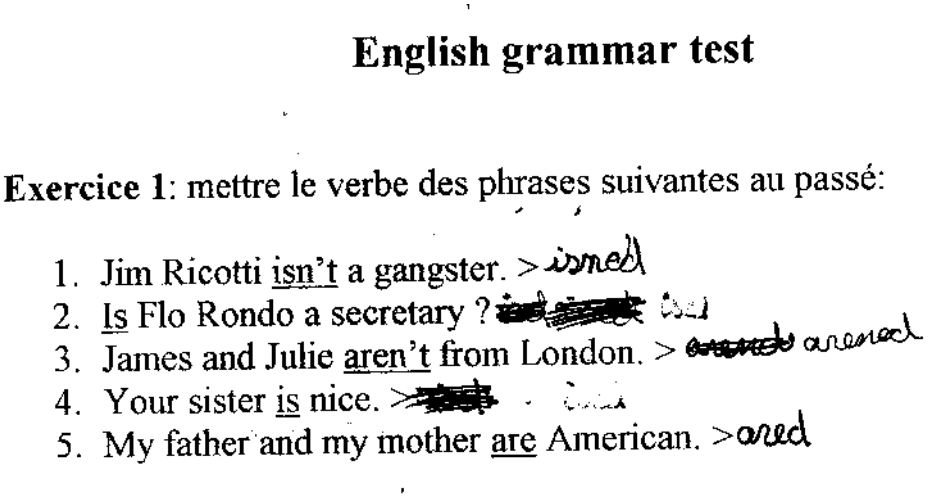


English grammar test

Exercice 1: mettre le verbe des phrases suivantes au passé:

1. Jim Ricotti isn't a gangster. > isned
2. Is Flo Rondo a secretary ? Ised
3. James and Julie aren't from London. > arented
4. Your sister is nice. > ised
5. My father and my mother are American. > ared

Ou encore :



English grammar test

Exercice 1: mettre le verbe des phrases suivantes au passé:

1. Jim Ricotti isn't a gangster. > isned
2. Is Flo Rondo a secretary ? [redacted]
3. James and Julie aren't from London. > [redacted] arened
4. Your sister is nice. > [redacted]
5. My father and my mother are American. > ared

D'après Dodge, Martina (1989), « La faute existe. Elle est naturelle. Il convient donc de l'accepter et non pas de la rejeter car elle est nécessaire à la progression et donc, à la limite, souhaitable. » La faute – nous préférons le terme d'erreur, plus positif – est formatrice. Hufeisen (2005 : 50) l'affirme, « Une faute cache souvent des hypothèses sensées, que l'élève formule sur le fonctionnement de la langue. » Elle peut aussi révéler une application mécanique, ainsi qu'une absence de réflexion face à un problème. Seule une analyse approfondie des erreurs – après topologie – permet d'y voir clair.

L'erreur constitue un obstacle à comprendre pour mieux le franchir. Avec les apprenants les plus âgés et les plus expérimentés, l'erreur s'avère être un moment de réflexion sur la langue et ses mécanismes, riche d'enseignement. Pour les plus jeunes, l'auto-correction semble pouvoir très vite se mettre en place dans l'espace-classe sans que cela pose problème. La gestuelle peut être un moyen pour y parvenir. D'après Bailly (1998),

> L'erreur est toujours la trace d'un dysfonctionnement, mais malgré ce fait, la conception moderne de l'erreur met l'accent sur la double aide qu'elle est susceptible d'apporter : d'abord à l'apprenant lui-même, ensuite à l'enseignant, qui peut ainsi mieux comprendre les démarches d'appropriation de son partenaire.

La linguiste résume en 7 points les causes principales d'erreurs (*op. cit.*),

> 1) difficultés de perception, d'identification et de catégorisation de phénomènes nouveaux (qu'ils soient d'ordre phonologique ou grammatical) qui peuvent provoquer des défaillances dans le processus de mémorisation […], par exemple : non-perception de certains phonèmes et donc non-reproduction […] ; confusion entre mots phonologiquement proches […] ; utilisations abusives de certaines formes rémanentes parce qu'apprises en premier ou utilisées très fréquemment […] ;
> 2) mauvaise compréhension du fonctionnement de la langue 2 par rapport à la langue 1 (problèmes d'interférences) […], par exemple : calque sur la structure française […] ; mauvais repérage de distinctions aspectuelles […] ; non-prise en compte de formes irrégulières […] ;
> 3) mauvaise perception des situations d'utilisation concrètes des structures de la langue 2 […], par exemple : difficulté de repérage spatio-temporel ; problèmes de genre : animé/inanimé […] ;
> 4) mauvaise interprétation de la consigne ;
> 5) mauvaise gestion du temps ;
> 6) mauvaise perception de l'objectif ;
> 7) manque d'intérêt ou de motivation, etc.…

Bailly dresse aussi la liste des erreurs les plus courantes commises en anglais (*op. cit.*) :

- Omission du *-s* de troisième personne au présent simple des verbes,
- terminaisons erronées ou absentes des prétérits, des participes passés,
- confusion entre participes passé et présent,
- confusion entre les temps, catastrophique absence de maîtrise du problème des aspects,
- erreurs sur les formes complexes ou simplement sur le fonctionnement de base des auxiliaires modaux,
- inobservation de la concordance des temps,
- erreurs de calque du français d'ordre divers,
- erreurs sur les articles, sur les quantificateurs,
- oubli de la règle d'invariabilité des adjectifs,
- erreurs sur les constructions comparatives,
- erreurs sur le génitif,
- confusion entre déterminants et substituts du nom,
- erreurs en particulier sur les pronoms personnels,
- erreurs sur les genres,
- erreurs de nombre et de construction des pluriels, sur les noms et adjectifs composés,
- sur l'ordre des éléments d'une manière plus générale, sur les chaînes anaphoriques,
- sur les constructions hypotaxiques (les subordonnées diverses, notamment celles qui sont les plus différentes du français comme les infinitives),
- sur la négation,
- sur l'interrogation,
- erreurs sur les phénomènes d'accord en général (ex. *there is*/*there are*),
- erreurs sur l'expression des repérages spatiaux, statiques et dynamiques (prépositions, etc.),
- erreurs entraînées par le système de l'oral en anglais (formes faibles, sons phonétiquement ou phonologiquement proches, etc.), etc.,
- sans oublier les erreurs infinies d'ordre lexical (confusions entre mots ressemblants, ou appris en même temps, ou antithétiques et à ce titre assemblés dans la mémoire, mauvaise maîtrise des affixes et donc erreurs de traduction dans les deux sens…).

Le traitement de l'erreur relève de deux attitudes (Bailly, *op. cit.*) :

- intégrer l'existence normale et récurrente de l'erreur dans le processus d'apprentissage ;
- prévoir un certain nombre de procédures responsabilisant les élèves pour qu'ils puissent y mettre fin d'eux-mêmes.

L'erreur permet d'avoir « une radiographie de l'activité épilinguistique de l'apprenant sur un point donné, et ainsi d'adapter ses stratégies de guidage » (Bailly *op. cit*.).

La plupart des méprises des apprenants sont considérées comme un problème de « calque » de L1 sur L2 ou d'interférence. Mais elles peuvent aussi porter sur des « zones de résistance » (Bailly, *op. cit*.). ou des domaines de vulnérabilité linguistique précis. La référence au générique ou à l'abstrait, au non-comptable, sont des exemples d'invariants du langage qui posent problème. Nous avons déjà donné des cas à propos de la détermination nominale, mais nous pouvons aussi citer des problèmes d'accord comme le -*s*, ajouté à la fin des adjectifs anglais au pluriel et des erreurs de syntaxe, comme la place des adverbes dans la phrase. Par phénomène d'analogie avec le pluriel des noms en français (qui prennent un -*s*), les élèves pensent qu'un verbe anglais terminé par -*s* est accordé au pluriel au présent simple : hors contexte, *works* passe souvent pour un verbe au pluriel (problème transductif[246]). La forme interrogative **did he be* est souvent utilisée à la place de *was he* par sur-généralisation, à mauvais escient, de la règle qui veut que l'on ait l'opérateur *do* dans les questions anglaises.

Les confusions lors de traductions sont courantes dans le domaine des verbes pronominaux français : *he washes his hands* sera longtemps traduit par **il lave ses mains*. Seuls certains élèves insisteront pour dire que l'expression est correcte en français. En fin de Sixième, le programme de *New Wings 6*^{e} (1998) propose un exercice de version dans lequel il faut passer de :

[246] Définition Bailly, *(op. cit.*) : « Qui chemine indûment d'un certain cas particulier à un autre cas particulier ne relevant pas du même fonctionnement ». Les inférences de type syncrétique mélangent indûment deux fonctionnements différents, produisant une structure mixte, hybride.

Je me brosse les dents tous les jours à *I Ø brush my teeth every day*

Pour résoudre ce type de problème, il faut savoir faire preuve de patience et de souplesse. Répétition et Révisions doivent faire partie intégrante de l'enseignement, sous forme de rebrassages et réactivations (voir annexe 11). Les procédés en appellent à la reproduction mnémonique et donc à la fixation des acquis. Un manuel comme *Spring 6e* (2006) insiste sur la construction des séquences d'anglais, selon une progression en spirale. Pour les auteurs, cela « consiste à recycler des faits déjà étudiés, tout en introduisant les nouveautés à petite dose avant de les recycler à leur tour. » Nous pensons qu'il s'agit là d'une des solutions, menant à un enseignement efficace et durable.

Les apprentissages précoces auraient un effet plus positif sur la maîtrise ultérieure de la langue. Snow, Hoefnagel-Höhle (in Dortier [2001 :273]) ont montré « que les adultes et les adolescents ont un avantage, mais qu'il est limité dans le temps : ils apprennent plus vite au début, mais les enfants les rattrapent et les dépassent au bout d'un an. » Ils rappellent qu' « **un an d'apprentissage en situation naturelle correspond à dix-huit années d'apprentissage en situation scolaire !** » [nous soulignons] Une autre spécialiste, Heilenman (in Dortier, *op. cit.*), a utilisé des épreuves nécessitant de faire correspondre une phrase avec une image ou avec une autre phrase, en fonction de leur signification. Elle a ainsi montré que les enfants font environ les 2/3 de leurs erreurs dans le domaine de la structure syntaxique des phrases, et le 1/3 restant dans le domaine du respect des règles morphémiques, alors que cette proportion est inversée chez l'adulte. L'auteur interprète ce résultat en relevant que les acquisitions morphémiques supposent

simplement une « exposition linguistique suffisante » (apprentissages implicites), tandis que les acquisitions syntaxiques, liées au repérage et à l'acquisition des règles, nécessitent une maturation cognitive suffisante.

Les élèves de Sixième doivent aussi maîtriser les contrastes morpho-phonologiques suivants (voir Bailly [1990 : 80]) :

[F/Fn]-N-Ø *vs* Ø-N-[z]
[s]
[iz]

Nous proposons le dernier exercice :

Exercice (3) : complétez par l'article anglais qui convient *a* / *an* / Ø / ou *the* :

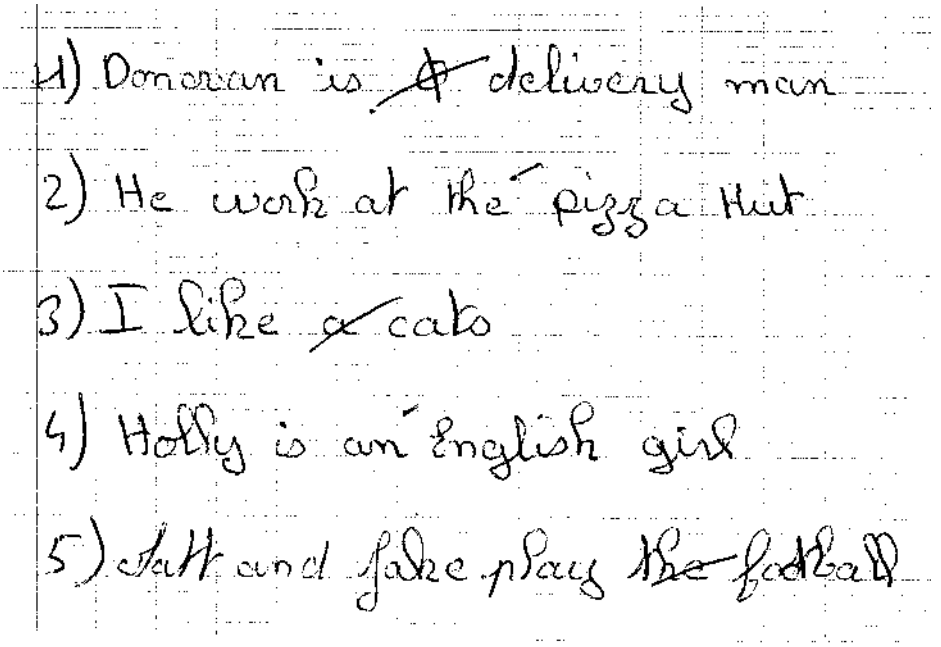
1. Donovan is ……. delivery man.
2. He works at ……. Pizza Hut.
3. I like ……. cats.
4. Holly is ……. English girl.
5. Matt and Jake play ……. football.

On observe un échec majeur à la dernière phrase de l'exercice avec une majorité de *the* au lieu de Ø, malgré les explications données en classe, et les exemples commentés. Les élèves ont aussi échoué à la phrase 3, remplaçant Ø par *the*, une fois de plus par calque et interférence L1-L2 :

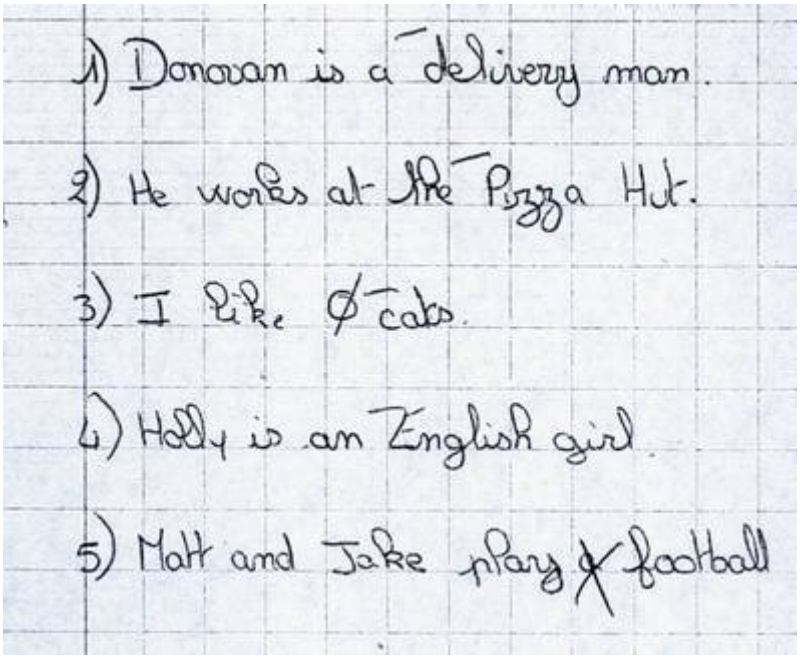
*J'aime les chats → *I like the cats*

On constate que l'indéfini *an* est acquis devant *English girl*. Les manuels de Sixième comme *Sunny Side 6e* (2006), par exemple, précisent que « Pour qu'on puisse faire la liaison, *A* devient *AN* devant un mot commençant par une voyelle :

- *an* old school
- *a* uniform. »


1) Donovan is ~~a~~ delivery man
2) He work at the pizza Hut
3) I like ~~a~~ cats
4) Holly is an English girl
5) Matt and Jake play ~~the~~ football

Ou encore :


1) Donovan is a delivery man.
2) He works at the Pizza Hut.
3) I like ~~a~~ cats.
4) Holly is an English girl.
5) Matt and Jake play ~~a~~ football

Dans les deux cas, nous avons affaire à du générique qui s'exprime en anglais (à ce niveau) par l'absence d'article, alors qu'en français, chaque nom doit être obligatoirement déterminé. C'est cette **contingence** de la détermination nominale en L2 que les élèves mettent plusieurs années à saisir puis à assimiler, pour mieux la restituer dans le meilleur des cas. Un apprenant peut en effet connaître une règle de grammaire et ne pas savoir en faire un usage approprié. Comme l'expliquent Besse, Porquier (1991),

> Il est vraisemblable qu'un adolescent ou un adulte ne peut acquérir une langue étrangère exactement de la même manière qu'il a acquis sa langue maternelle, que ce soit en milieu naturel ou en milieu institutionnel. Pour la simple raison qu'il ne peut répéter les étapes du développement biopsychologique au travers desquelles cette acquisition s'est faite.

Certains nouveaux manuels de Sixième tentent d'introduire des explications grammaticales dans leurs pages récapitulatives. Par exemple, sur le déterminant *a*(*an*), *Good News 6*^{e} (2006) propose : « A l'origine, ***a***/***an*** vient du nombre *one*, c'est pourquoi il ne s'emploie pas avec un nom pluriel. » Nous remarquons cependant que les quelques lignes écrites en introduction du paragraphe sur l'article *a* sont assez maladroites, et peuvent entraîner des confusions chez les apprenants. En effet, les explications ne portent que sur un cas particulier de l'emploi du déterminant (*Good News 6*^{e}, *op. cit.*) : « Devant les noms de métier en anglais on emploie ***a***/***an***. ***A*** devient ***an*** devant un son voyelle pour faire la liaison. [...] Attention ! En français on dit "elle veut être actrice" sans déterminant ».

Nous pourrions ajouter que l'apprentissage en classe, dans un cadre institutionnalisé, ritualisé, fait barrière à un travail naturel, voire

authentique. Les apprenants sont toujours en situation préétablie, où quelqu'un qui sait et maîtrise une autre langue que leur L1 tente de la leur inculquer. Ceux-ci la perçoivent à partir de leurs expériences et savoirs langagiers antérieurs, qu'ils soient riches ou pauvres. L'enseignement/apprentissage d'une L2 est simultanément le moyen par lequel on enseigne et on apprend. Selon la théorie de l'interférence (Besse, Porquier, [1991 :201]) :

> a. Les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle.
>
> b. Ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à transfert négatif – ou interférence – et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage.

Comme l'expliquent Besse, Porquier (*op. cit.*),

> […] ce qui est en contact pour un apprenant à un stade donné d'apprentissage, c'est non pas deux systèmes linguistiques – le français, et l'anglais, par exemple – mais bien une grammaire intériorisée de sa langue maternelle et ce qu'il connaît ou découvre, à ce stade, de la langue étrangère.

Pour les didacticiens, deux stratégies s'imposent alors. La première met l'accent sur ce qui est considéré comme différent entre L1 et L2 pour endiguer, par anticipation, les risques d'interférence. L'autre méthode est basée sur ce qui apparaît comme semblable entre les deux langues pour exploiter les probabilités de transfert positif. Il semblerait que la première stratégie soit préférée à la seconde au collège, alors que ce serait plutôt l'inverse au lycée, ce qui permet de développer ce que l'on appelle la P.R.L ou pratique raisonnée de la langue. Besse, Porquier (1991) le rappellent :

> […] ce qui est transféré, si l'on admet qu'il existe des phénomènes de transfert au sens général du terme, ce n'est pas seulement des savoir-faire, des habitudes verbales et des structures linguistiques, mais plus fondamentalement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu.

Un ouvrage comme *Excel 1re* (2002), par exemple, pratique un questionnement progressif à propos de la détermination nominale axé sur le contraste L1-L2 et les difficultés de traduction. Après avoir relevé les noms introduits par « l'article Ø » dans le texte étudié en classe, les apprenants doivent répondre aux questions suivantes :

> Pour chacun de ces noms, quel article emploieriez-vous dans une traduction vers le français ? […]
> Comment traduisez-vous : Ø *Computers* d'une part et ***the*** *computers* d'autre part ?
> Quelle est l'erreur la plus fréquente des francophones face aux articles **Ø** et ***the*** en anglais ?
> Quelles sont les conditions requises pour employer *the* ? L'énonciateur signale : (une seule réponse)
> - qu'il présente des choses inconnues de ceux à qui il s'adresse.
> - qu'il considère que ceux à qui il s'adresse savent de quoi ou de qui il est question.
> - qu'il se répète.
>
> Pensez-vous que l'article ***the*** soit possible ici ? [La citation est : Ø *Yale University psychology professor Edward Zigler*] Justifiez votre réponse.
> Comment traduit-on ceci en français ?
> [Paragraphe 1] trouvez un nom introduit par Ø dont la traduction vers le français donne également un nom introduit par Ø.

Le manuel propose enfin un « jeu d'articles » (*Excel 1re, op. cit.*) :

> *Have a super day at Ø school*; *Ø America*; *at Ø night*.
> Fabriquez des contextes pour que *school, America, night* soient obligatoirement introduits par l'article *the*.
> Comment procédez-vous ?

Ce type d'exercice et de réflexion sur la langue sont très formateurs pour les lycéens et gagneraient à être généralisés. Les utilisateurs de ces questions partent de leurs réponses pour bâtir un fonctionnement en profondeur de l'anglais et en déduisent le rôle des déterminants en

surface. Le cheminement, ainsi effectué, sera fixé plus facilement, et pour longtemps. Nous nous dirigeons vers un ancrage raisonné et intelligent de la langue pour des savoirs à long terme.

Selon Besse, Porquier (*op. cit.*), « Nombre d'erreurs, dans une langue cible donnée, sont communes à des apprenants de langues maternelles diverses, y compris sur des points où celles-ci paraissent très dissemblables. »

Plus récemment, la recherche a prouvé le bénéfice de l'interférence L1-L2. Hufeisen (*op. cit.* [2005 : 48]) soutient : « les cerveaux apprenants plusieurs langues bénéficient de la richesse des interférences possibles. » Elle explique aussi :

> […] la première langue étrangère apprise à l'école joue un rôle de langue passerelle qui va bien au-delà de l'apprentissage de la langue proprement dit : elle constitue une base qui déterminera si un enfant aura plus ou moins de facilités pour apprendre d'autres langues.
> L'apprentissage de la première langue étrangère est déterminant, car il mobilise un ensemble de ressources et de facultés cognitives qui peuvent faciliter ou inhiber le processus d'apprentissage ultérieur. […]
> Quiconque a des lacunes dans sa langue maternelle, aura d'autant plus de difficultés avec une langue étrangère.

Il semble essentiel que l'enseignant favorise, chez l'apprenant, une certaine conscience de la langue maternelle qu'il parle et manipule. Le recul obtenu ne peut que faciliter l'apprentissage des langues étrangères suivantes. Hufeisen propose d'exploiter les interactions qui s'opèrent naturellement dans l'esprit des élèves au lieu de les ignorer et de les sanctionner, car elles sont incontournables, voire nécessaires. Elle cite la stratégie allemande appelée *EuroCom* (Hufeisen, *op. cit.*) qui utilise des « bases de transfert », c'est-à-dire « des connaissances relatives aux liens grammaticaux et sémantiques entre langues d'une même famille. » Dans cette situation, les similarités existant à l'intérieur des familles de

langues sont exploitées. Par exemple, selon cette stratégie d'apprentissage, il semble logique de faire apprendre aux élèves simultanément l'anglais et l'allemand. Selon l'article « Parler plusieurs langues : c'est facile » (2005),

> Le projet *EuroCom* a été étendu aux familles de langues germaniques et slaves. Il est déjà testé dans certains collèges : dans une classe de troisième, les élèves ayant déjà appris le français ont acquis des compétences considérables de lecture en italien, en espagnol, et en portugais en l'espace de deux semaines.

Les apprenants pratiquent une « grammaire d'hypothèse » à partir de textes inconnus et doivent induire le lexique nouveau, par exemple, de ce qu'ils savent déjà d'autres langues apparentées. Il leur faut suffisamment maîtriser les concepts grammaticaux pour pouvoir les manipuler de façon constructive.

Cette stratégie, efficace et riche de conséquences pédagogiques, nécessite cependant une profonde réflexion sur l'enseignement actuel des langues, ainsi qu'une formation adaptée des enseignants. La construction de l'Europe en passera peut être par là.

XIV. E. Résultats chiffrés de l'expérimentation en Sixième.

Les six classes concernées sont :

- 6e 1 Hirondelle, 27 élèves inscrits ;
- 6e 2 Salangre, 25 élèves inscrits ;
- 6e 3 Capucin, 25 élèves inscrits ;
- 6e 4 Mascarin, 27 élèves inscrits ;
- 6e 5 Pétrel, 27 élèves inscrits ;
- 6e 6 Albatros, 26 élèves inscrits.

Avant d'étudier les graphiques et schémas des moyennes par classe, voici quelques exemples de résultats obtenus[247] :

Exercice 1 : février 2005

6e 1 : 26 élèves inscrits > 26 élèves ont fait l'exercice.

5 élèves : 5/5	4 élèves : 2/5
10 élèves : 4/5	1 élève : 1/5
6 élèves : 3/5	3,5 (moyenne sur 5 points)

6e 2 : 25 élèves inscrits > 23 élèves ont fait l'exercice (classe « faible »).

2 élèves : 5/5	5 élèves : 2/5
2 élèves : 4/5	5 élèves : 1/5
5 élèves : 3/5	4 élèves : 0/5
	2

6e 4 : 23 élèves inscrits > 23 élèves ont fait l'exercice.

3 élèves : 5/5	2 élèves : 1/5
2 élèves : 4/5	1 élève : 0/5
12 élèves : 3/5	2,91

6e 6 : 26 élèves inscrits > 25 élèves ont fait l'exercice (« bonne classe »).

6 élèves : 5/5	5 élèves : 2/5
5 élèves : 4/5	3 élèves : 1/5
2 élèves : 3/5	3,28

Exercice 2 : avril 2005

6e 1 : 27 élèves inscrits > 26 élèves ont fait l'exercice.

[247] Nous ne donnerons que quelques résultats par série d'exercices afin de ne pas alourdir notre travail d'une lecture fastidieuse et inutile.

5 élèves : 5/5	8 élèves : 2/5
1 élève : 4/5	1 élève : 1/5
10 élèves : 3/5	1 élève : 0/5
	2,92

6e 4 : 27 élèves inscrits > 24 élèves ont fait l'exercice.

4 élèves : 5/5	5 élèves : 2/5
1 élève : 4/5	7 élèves : 1/5
5 élèves : 3/5	2 élèves : 0/5
	2,33

6e 6 : 26 élèves inscrits > 25 élèves ont fait l'exercice.

9 élèves : 5/5	4 élèves : 2/5
2 élèves : 4/5	1 élève : 0/5
9 élèves : 3/5	3,52

Exercice 3 : juin 2005

6e 1 : 27 élèves inscrits > 26 élèves ont fait l'exercice.

1 élève : 5/5	7 élèves : 2/5
7 élèves : 4/5	4 élèves : 1/5
7 élèves : 3/5	2,76

6e 2 : 25 élèves inscrits > 22 élèves ont fait l'exercice.

2 élèves : 4/5	2 élèves : 1/5
5 élèves : 3/5	7 élèves : 0/5
6 élèves : 2/5	1,68

6e 3 : 27 élèves inscrits > 23 élèves ont fait l'exercice.

6 élèves : 4/5	4 élèves : 1/5
6 élèves : 3/5	1 élève : 0/5
6 élèves : 2/5	2,52

6e 4 : 27 élèves inscrits > 24 élèves ont fait l'exercice.

7 élèves : 4/5	4 élèves : 1/5
6 élèves : 3/5	1 élève : 0/5
6 élèves : 2/5	2,48

6e 6 : 26 élèves inscrits > 22 élèves ont fait l'exercice.

4 élèves : 5/5	5 élèves : 2/5
4 élèves : 4/5	4 élèves : 1/5
3 élèves : 3/5	2 élèves : 0/5
	2,68

Il y a eu une majorité des fautes à la phrase 5 : **the football* au lieu de Ø *football* :

- Date : 13/06/05
- Form (classe) : 6°5 petrel

English test

Exercice 1: complétez par l'article anglais qui convient *a* / *an* / Ø / ou *the* :

1. Donovan is ...a..... delivery man. —
2. He works at ..the.. Pizza Hut. —
3. I like ...Ø..... cats. —
4. Holly is ~~the~~.. English girl.
5. Matt and Jake play ...~~the~~. football.

3/5

on

Articles

complètez avec a / an / Ø / the /

5/5

1) Donovan is a delivery man

2) He works at the Pizza Hut

3) I like Ø cats

4) Holly is an English girl

5) Matt and Jake play Ø football

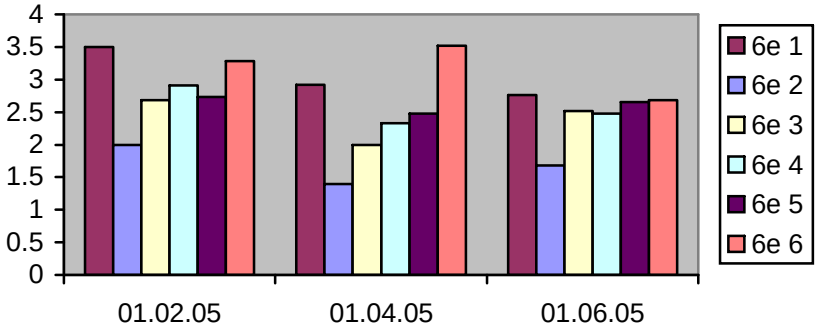
XIV. E. 1. Graphiques.

Les moyennes de chaque exercice par classe ont été réparties dans le tableau suivant :

	Date : 02/05	Date : 04/05	Date : 06/05
Classe : 6e 1	3,5	2,92	2,76
Classe : 6e 2	2	1,4	1,68
Classe : 6e 3	2,68	2	2,52
Classe : 6e 4	2,91	2,33	2,48
Classe : 6e5	2,73	2,48	2,65
Classe : 6e 6	3,28	3,52	2,68
Moyennes	2,85	2,15	2,45

Figure 54 : Moyennes des six classes.

Chaque exercice était noté sur cinq points sans possibilité d'obtenir des demi-points. Nous pouvons représenter ces résultats selon les deux graphiques suivants :



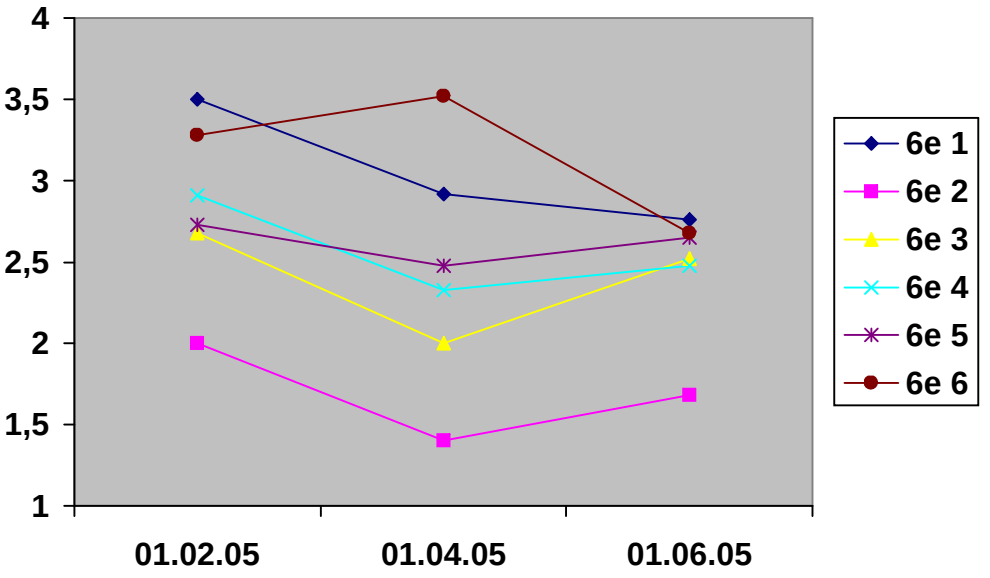
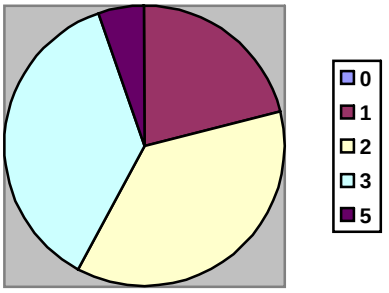
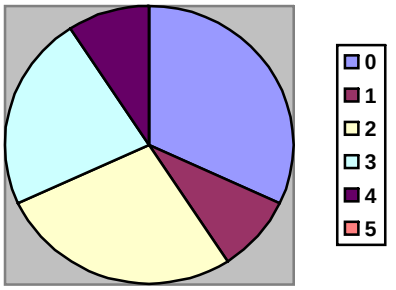


Figure 55 : Représentations graphiques des données du tableau

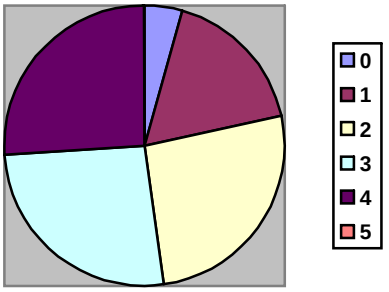
Ou encore :



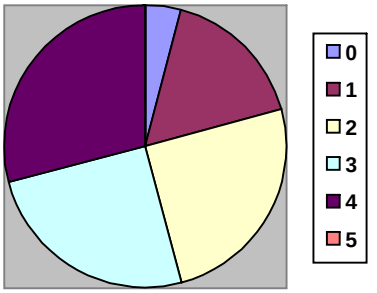
6.1



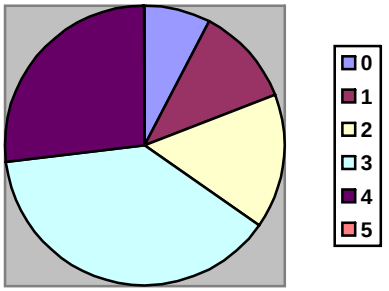
6.2



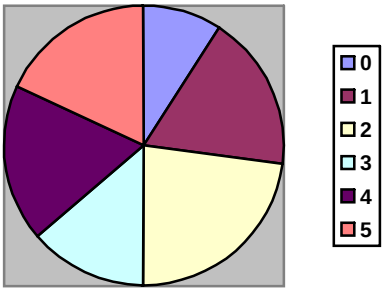
6.3



6.4



6.5



6.6

Figure 56 : Résultats des six classes au troisième exercice (sur cinq points).

XIV. E. 2. Interprétation des résultats.

Avant l'étude des résultats des différents graphiques nous pouvons nous attendre à trois phénomènes :

- que les résultats soient systématiquement en hausse à chaque contrôle, grâce aux effets positifs des réactivations grammaticales ;
- que les résultats soient au moins constants s'ils ne peuvent être en hausse.
- que les résultats des bonnes classes soient – suivant toute logique purement scolaire – supérieurs à ceux des classes plus faibles.

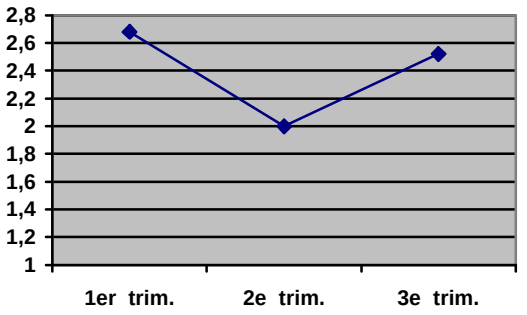
La lecture des différents graphiques va pouvoir nous permettre de :

- découvrir si les six groupes de Sixième, pris au hasard, ont un comportement homogène confrontés à un procédé didactique identique ;
- constater si la progression est régulière ;
- étudier le comportement des classes concernées, face aux exercices donnés et les résultats en fonction des classes ciblées (avec ou sans option linguistique supplémentaire).

Lecture du tableau :

Quand on observe les résultats du tableau (moyennes aux exercices) on constate qu'ils forment une courbe avec le côté gauche légèrement plus haut que le côté droit, et un « creux » qui peut être impressionnant pour certaines classes (par exemple la 6e 3 : 2,68/2/2,52) :

	6e 1	6e 2	6e 3	6e 4	6e 5	6e 6
01.02.05	3.5	2	2.68	2.91	2.73	3.28
01.04.05	2.92	1.4	2	2.33	2.48	3.52
01.06.05	2.76	1.68	2.52	2.48	2.65	2.68



On peut supposer alors les situations suivantes : la moyenne du premier exercice est correcte car, comme l'explique Bailly (1990),

> […] en L1 comme en L2, on sait combien les acquisitions récentes peuvent polariser l'énergie opératoire de l'apprenant, qui est prisonnier de la rémanence et du sillage de certaines "images sonores"[248] ou structures globales qui lui restent fraîches en mémoire, et surgissent chez lui spontanément […].

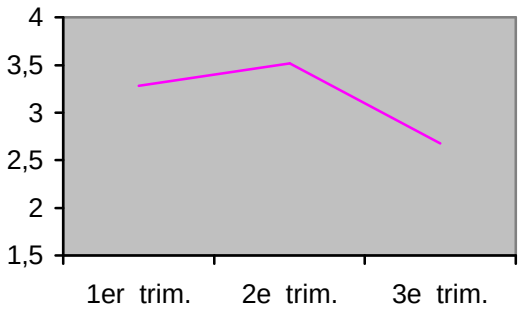
Les élèves n'ont pas assez révisé pour réussir le deuxième exercice, pensant suffisamment maîtriser le point de grammaire.

Il est à remarquer cependant que les résultats obtenus (sauf un) décrivent la même courbe, quelles que soient les options choisies par les élèves et la composition des groupes. Soignant leur moyenne trimestrielle, nous pouvons penser que les apprenants ont révisé sérieusement leur grammaire pour avoir de bons résultats au dernier contrôle de la série (juin 2005), et corriger ainsi la note moyenne du deuxième exercice (avril 2005).

La classe de Sixième 6, considérée comme douée par l'équipe pédagogique, a une courbe inverse : au lieu d'avoir un schéma en « creux », la moyenne fait une pointe (3,52) au deuxième exercice

[248] Dans les exemples proposés nous pouvons citer des phrases comme *Look at the map !* (exercice 1) ou *It's near the river* (exercice 2).

répondant peut-être à ce que les enseignants attendent en général d'une progression pédagogique :



Les résultats de la classe sont moins bons au dernier test (2,68), les élèves ayant sûrement négligé les révisions pensant maîtriser le point de grammaire.

Les options choisies par les apprenants doivent entrer en ligne de compte dans l'interprétation des résultats chiffrés, sachant qu'une classe comme la 6e 5 est une classe « bilangue » - les élèves étudient deux langues dès la Sixième, soit l'anglais (trois heures hebdomadaires) et l'espagnol (trois heures hebdomadaires) - alors que la 6e 3, par exemple, n'étudie que l'anglais à raison de quatre heures par semaine. Les élèves de ces classes sont recrutés à la demande de leurs parents et sur les conseils du maître de CM2, en fonction des résultats et de leurs possibilités de travail. On estime qu'ils ont des capacités linguistiques légèrement supérieures aux autres, à cause du surcroît de travail occasionné par l'apprentissage de l'espagnol. La classe bilangue est devenue un « dispositif », c'est-à-dire qu'elle est organisée et mise en place en fonction des moyens de l'établissement. Ce n'est pas un projet national. Le collège Trois Mares, du sud de La Réunion, comprenait, à la rentrée 2006, 11 Sixièmes réparties comme suit :

- une Sixième « Contrat », limitée à 15 élèves ;
- une Sixième « littéraire » (22 élèves environ) ;
- une Sixième option sport ;

- huit Sixièmes générales avec les élèves des classes bilangues, répartis sur 4 classes.

Interprétation :

Ce tableau illustre en fait les phases habituelles d'apprentissage de chacun, les jeunes comme les moins jeunes, selon ce que Bailly (1990) décrit comme « une courbe en U ». Elle explique que,

> […] ces phases [d'apprentissage], on le sait, décrivent une "courbe en U", où, dans un premier stade, l'apprenant commet un grand nombre d'erreurs parce qu'il stocke des unités "**itémiquement**", séparément, sans système et qu'il ne maîtrise pas dans leur utilisation ; puis les erreurs diminuent parce que l'apprenant acquiert un semblant de **système**, [et] a recours à de prudentes stratégies d'évitement, […]. »

Les moyennes décrivant un schéma en « U » ne sont pas – comme on pourrait le croire – le résultat d'une efficace « reprise en main » pédagogique des élèves, dans une relation de cause à effet : plus de discipline en classe signifierait une hausse certaine des résultats, alors que moins de discipline provoquerait la baisse des moyennes. Cette courbe en « U » illustre l'évolution cognitive normale de l'ensemble des apprenants d'une même classe d'âge, soumis aux mêmes exercices d'apprentissage. Comme la recherche l'a prouvé, les conceptions en place dans la tête de l'élève rejettent toute nouvelle information qui ne les conforte pas. L'apprentissage linguistique demande du temps et de la patience. Vygotsky l'avait écrit (in Ruano-Borbalan [2001 :106]) : « l'apprentissage scolaire ne commence jamais sur une table rase. Tout apprentissage de l'enfant à l'école a une préhistoire. » Le processus d'acquisition de l'article n'est pas identique en anglais et en français. Selon Karmiloff-Smith (in Bronckart [1977 :292-293]) :

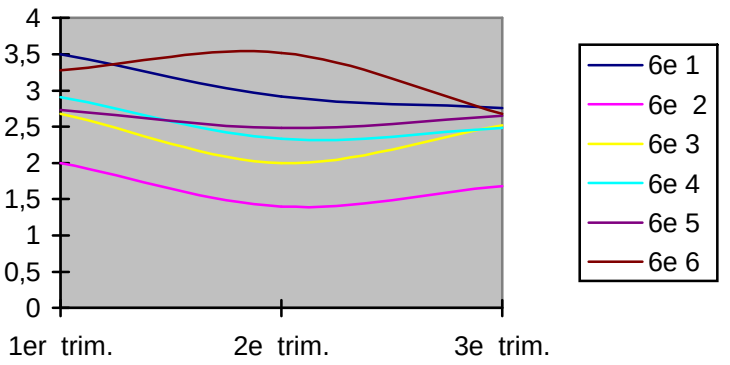
> […] dès que les articles définis et indéfinis apparaissent comme distincts dans les énoncés de l'enfant, les premiers servent

> essentiellement à attirer l'attention sur l'élément désigné par le nom, les seconds explicitent en quelque sorte l'opération de désignation. A ce premier niveau, la distinction entre singulier et pluriel est déjà réalisée. A l'étape suivante, l'article indéfini acquiert une valeur numérale alors que le défini joint à sa fonction déictique celle d'exophorique : il sert à dénoter un élément singulier du contexte d'énonciation. A ce niveau, les deux types d'articles deviennent « plurifonctionnels », mais ne véhiculent pas encore le genre ; celui-ci procède, pour l'enfant, des terminaisons des mots. L'étape ultérieure se caractérise par l'établissement d'une claire distinction entre *des* et *les* : ce dernier article pouvant être utilisé soit comme « pluralisateur » (au sens de *plusieurs*) soit comme un totalisateur (au sens de *tous les*). Plus tard, l'indéfini acquiert une valeur assez nette de référence non-spécifique, alors que le défini peut seul servir à une référence anaphorique. […] A ce stade, le genre n'est plus induit à partir des terminaisons des noms, mais sur la base des indications fournies par les articles. Enfin, à toutes ces fonctions, vient s'ajouter celle de la référence générique, qui est d'ordre purement conceptuel.

La discipline scolaire est un paramètre à prendre en compte dans l'ensemble des résultats, mais – ne nous en déplaise – ce n'est pas le facteur décisif en matière d'acquisition cognitive.

XIV. E. 3. Bilan.

D'après les résultats obtenus pendant un semestre d'expérimentation, il semblerait que les performances des élèves des six classes concernées suivent une courbe d'apprentissage « normale » selon les spécialistes, (courbe en U) dans des conditions classiques d'acquisition de leur L2.



Ce résultat est à moduler en fonction des acquis antérieurs de chacun des apprenants et de la composition hétérogène des groupes[249]. Il va de soi que la pédagogie de chaque enseignant concerné par ces classes est un paramètre non négligeable dans les résultats de ce type de recherche pédagogique, mais il très délicat et difficile à évaluer de façon chiffrée et scientifique. Il existe un « effet enseignant » comme il existe un « effet établissement ». Altet l'a expliqué (in Ruano-Borbalan [2001 :201]) :

> [..] Il n'existe pas une méthode d'enseignement ou de formation bonne en soi, définissable scientifiquement, qui permettrait la réussite de tous, en tout temps et en tout lieu.
>
> C'est plutôt la mise en œuvre d'une méthode par le formateur dans un contexte donné qui en fait son efficacité. Il n'est pas possible de comparer ou d'évaluer les méthodes d'enseignement ou de formation pour elles-mêmes en les isolant des autres variables de la situation.

L'atelier 3 du rapport *Actes du séminaire « prévention de l'illettrisme* » (2006), animé par Balcou-Debussche, formatrice, fait la liste des attitudes propices à la progression des élèves :

- Les « bons » enseignants sont efficaces, mais ils sont aussi équitables. Ce sont ceux qui augmentent le niveau de tous leurs élèves (notion d'efficacité), particulièrement celui des plus faibles, réduisant ainsi l'écart entre les meilleurs et les moins bons (notion d'équité). […] L'enseignant joue un grand rôle dans les différences de progression d'une classe à l'autre et plus que l'organisation de l'école, c'est celle de la classe qui importe pour les acquis des élèves.
- Bien plus que le choix de telle méthode ou de telle autre, c'est la mise en œuvre d'une méthode par le formateur dans un contexte donné qui fait sa véritable efficacité. Il existe un « effet enseignant » sur les apprentissages, qui est différent de l'effet établissement ou de l'effet de classe : il a été défini comme étant de 16 % sur les acquisitions.
- La gestion du temps constitue un paramètre crucial : l'enseignant efficace est celui qui réussit à maximiser le temps pendant lequel les enfants sont actifs en termes d'apprentissages.

---

[249] La journaliste Gaëtane Chapelle rappelle que « Dans les classes hétérogènes (où l'on mélange les enfants de tous niveaux), [par contre], les élèves faibles y progressent beaucoup mieux, avec un léger détriment pour les élèves les plus forts. » Chapelle « L'école, la classe ou le maître ? » in J.-Cl. Ruano-Borbalan, coordonné par, *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation,* (Auxerre : Sciences Humaines éditions, 2001), p. 133.

- Les effets d'attente sont également décisifs : le maître est plus efficace s'il est convaincu que ses élèves peuvent progresser (effet Pygmalion).
- Le travail de planification favorise l'apprentissage des élèves : anticipation de la manière d'organiser le travail du groupe, attention attirée sur le contenu et sur les processus. […]
- Etablir des objectifs explicites et faire le lien entre les nouvelles connaissances à acquérir et les connaissances préalables facilitent aussi l'apprentissage des élèves.
- Présenter clairement les résultats attendus, et les tâches à effectuer […]. Les enseignants jugés plus efficaces s'expriment généralement de façon moins fréquente.
- Les éloges sont efficaces quand ils sont spécifiques plutôt que globaux, privés plutôt que publics, crédibles, liés au contexte, utilisés avec les élèves dépendants et anxieux.
- Un tiers des enseignants se comporte d'une manière telle qu'ils contribuent à maintenir une piètre performance chez les élèves considérés comme faibles en critiquant ces derniers plus souvent que les élèves forts. La critique est à manier avec précaution, notamment avec les élèves provenant de milieux socio-économiques dits « défavorisés » et/ou montrant des habiletés réduites.

Face aux résultats plutôt moyens, voire décevants, des élèves après un semestre d'enseignement, il est vraisemblable que certains points de grammaire, comme les déterminants et plus particulièrement les articles, forment un sujet d'étude devant s'étendre sur plusieurs années d'apprentissage pour être efficace, quels que soient le manuel et la méthode pédagogique utilisés en cours. Nous aurions pu penser que l'application des dernières méthodologies linguistiques aurait été plus souveraine en termes de rapidité d'acquisition, dans le domaine de la détermination nominale, ce qui n'est pas le cas, d'après la courbe des résultats. Les exercices des théories précédentes : *drills* oraux, exercices systématiques, etc., avaient soulevé les mêmes espoirs de réussite, mais en vain.

Comme nous pouvons le constater, « l'intérêt n'exclut pas [le travail et] l'effort » (Piaget 1969). Cette étude révèle également **l'écart important qui existe entre les connaissances apprises et les connaissances réelles des apprenants.** D'après les chercheurs, celles-ci

dépendent avant tout de leur utilité. La grammaire anglaise passe auprès des apprenants pour être difficile, voire opaque. Les « règles d'usage » de la pratique scolaire n'ont pas d'intérêt durable chez les jeunes. Il y a une tension permanente chez les enseignants entre les savoirs, prescrits par l'école et les savoirs construits par les élèves.

A ce stade de notre étude, nous rappelons ce que l'on entend par « élève ». La définition est proposée par Chabanne (in *Actes du séminaire « prévention de l'illettrisme »* 2006) :

> […], il nous apparaît que l'élève, qu'il soit placé « au centre » ou à la « périphérie » du système éducatif, reste toujours figuré par une distance mesurée entre la réalité personnelle, ce qu'il est dans sa personne, et un ailleurs où sa place serait idéale ; il est représenté à la mesure du manque entre l'apparence de ce qu'il est (ses compétences) et l'apparence de ce qu'il n'est pas (les compétences attendues). **Il est une différence**.

Viau (in Ruano-Borbalan : 114) l'explique,

> La motivation de l'élève prend son origine dans la relation entre ses perceptions et le contexte de formation. L'image qu'un élève a de lui-même est si importante que Bernard Weiner a affirmé que ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent pour qu'il apprenne mais bien celles qu'il pense avoir.

Le chercheur conclut par la remarque suivante : « De nos jours, enseigner consiste à travailler à contre-courant d'une société de plus en plus tolérante et permissive sur le plan intellectuel », qu'il précise par : « il est devenu impératif pour les enseignants, en plus d'être des experts dans leur matière, d'être des spécialistes en motivation.[250] » Après quinze années d'enseignement, nous partageons cette analyse. Barrère

[250] « Les enseignants non seulement doivent maîtriser la ou les disciplines qu'ils enseignent et leur didactique, mais encore connaître les processus d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail en groupe ; les méthodes d'évaluation ; le système éducatif et son environnement. » (Loi du 10 juillet 1989, rapport annexé) F. Morandi, *Modèles et méthodes en pédagogie*, (Paris : Nathan, 2005), p. 40.

(in Ruano-Borbalan [2001 : 325]) a élaboré une typologie des élèves de second cycle. Elle distingue, par exemple,

> « Cinq figures de lycéens : le « bosseur », le « fumiste », le « touriste », « l'élève moyen » et le « forçat ». Les deux premières renvoient aux images traditionnelles du « potache » : le bon élève dont le travail assidu assure la réussite scolaire, et le cancre qui revendique sa paresse et assume sereinement ses résultats médiocres.
>
> En revanche, les trois autres correspondent à ce que l'auteur appelle les « figures de la désadéquation » entre le travail fourni et les résultats obtenus. […] Ces stratégies révèlent l'écart entre les pratiques pédagogiques dominantes de l'institution, héritées de son passé élitiste, et les besoins du public dans un système éducatif massifié.

De façon pragmatique, cette « différence » peut se matérialiser par le décalage entre ce que l'élève croit que l'enseignant attend de lui, et la réalité (Troger in Troger, Fournier [2005 : 10]) :

> Pour mémoriser le maximum de connaissances, nombre de ces élèves travaillent beaucoup, mais ils ne comprennent pas toujours comment les enseignants souhaitent que ces connaissances soient réutilisées au moment des contrôles.

Des chercheurs de l'université du Québec à Montréal ont montré que si les élèves ont une bonne perception de leurs compétences, ils utilisent des stratégies d'apprentissage plus élaborées (dont l'auto-évaluation). A l'inverse, ceux qui estiment avoir peu de contrôle sur leur apprentissage, se limitent à essayer de mémoriser le plus de matière possible. En résumé (voir Viau in Fournier, Troger [2001 :115]) :

> Un élève motivé a des aspirations claires qui l'amènent à percevoir l'importance, l'utilité et l'intérêt des activités qu'on lui propose ; il se perçoit capable de les accomplir et, enfin, il perçoit qu'il a un certain contrôle sur leur déroulement.

Dans ce contexte, le chercheur rappelle (*op. cit.*) : « On peut apprendre

sans comprendre, mais on ne peut pas comprendre sans apprendre simultanément. » En effet (Bastien in Fournier, Lecuyer [2006 : 261]),

> Comprendre les différences interindividuelles dans les apprentissages scolaires suppose qu'on admette qu'il existe différents chemins d'acquisition en fonction notamment des types de connaissances antérieures activées.

Activée, l'intelligence passe toujours par quatre opérations se succédant de la même manière : 1, analyse ; 2, synthèse ; 3, généralisation et 4, application. Il semble que dans le cas de l'appropriation de la détermination nominale en anglais par des élèves francophones, les stades 3 et 4 (généralisation et application) nécessitent plusieurs années d'entraînement et d'explications.

Pour aider les apprenants nous pouvons mettre en avant les processus de classe suivants :

- **décomposition** en éléments facilitant la mémorisation ;
- **enrichissement progressif** des savoirs et savoir-faire, sans pour cela tomber dans une déduction excessive de la part du professeur, d'où l'intérêt de la P.R.L (pratique raisonnée de la langue). Une fiche, comme celle proposée dans *Join the Team 6*^{e} (2006), peut aider leur réflexion sur un système linguistique, tout en commençant à fixer les règles d'utilisation grammaticale des déterminants de l'anglais :

THINK FOR YOURSELF — Don't Forget!

A, AN, THE ET Ø

a **Observe les phrases suivantes :**

1/ *The man with purple hair is my dad.*
2/ *The boys are nice.*
3/ *She's got Ø big blue eyes, Ø curly hair and a hat.*
4/ *She doesn't like Ø music.*

1. À quoi correspondent les déterminants *a* et *the* en français ?

A correspond au déterminant ..... .

The correspond au déterminant ..... .

2. Regarde maintenant les phrases 2 et 3. Que se passe-t-il au pluriel ?

Le déterminant *the* ..... .

Le déterminant *a* ..... .

3. Regarde la phrase 4. Le mot *music* est-il précédé d'un déterminant ? Quelle règle peux-tu en déduire ? Coche la case correspondante.

Les mots exprimant des notions générales :

❑ sont précédés du déterminant *a*.

❑ sont précédés du déterminant *the*.

❑ ne sont pas précédés d'un déterminant.

b **Observe les phrases suivantes :**

1/ *She's a nurse.*
2/ *She's got an awful hat.*

1. Devant les noms de métier, on emploie le déterminant ..... .

2. Placé devant un nom commençant par une voyelle, le déterminant *a* devie

- émulation : la compréhension, puis l'assimilation sont positives et structurantes individuellement, mais aussi au niveau de la classe.

Cette « énergie créatrice » peut favoriser une pédagogie plus ambitieuse, ainsi qu'un nivellement des savoirs vers le haut, allant dans le sens de l'homogénéisation du groupe. Gauthier – Professeur titulaire

au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'université Laval au Québec – le rappelle (in Ruano-Borbalan 2001) : « les clés fondamentales d'une pédagogie efficace : le rappel des connaissances antérieures, énoncer les buts de manière claire, une longue pratique guidée. »

La démarche adoptée est celle d'une explicitation très détaillée en Sixième, avec rebrassage et réactivations en cours d'année scolaire, et révisions les années suivantes. Un bilan précis effectué dès l'entrée en Seconde, permet de reprendre les explications et combler les lacunes accumulées, d'après le principe d'un programme construit selon une progression déterminée. On peut ainsi indiquer avec précision, en fonction des cycles d'apprentissage ou niveaux d'études :

- où en sont arrivés les élèves ;
- les problèmes qu'il convient de mettre en relief ;
- la partie du programme nécessitant une révision approfondie ;
- les buts nouveaux à viser en fonction des acquis antérieurs.

En suivant un type d'évolution spiralaire[251] on peut espérer éviter ce que Tomassone (in Collinot, Petiot 1998) critique ouvertement à propos de l'élaboration des programmes en français et des répercussions dramatiques au niveau pédagogique :

> On pourrait considérer que le GTD [les groupes techniques disciplinaires] en charge des programmes de la discipline [ici le français] se charge effectivement des programmes à tous les niveaux. Ce n'est pas le cas. Le GTD ne s'occupe pas de l'école élémentaire. Pour l'école élémentaire, les programmes de 1995 ont été préparés par une commission *ad hoc*, constituée par la direction des Ecoles, distincte du GTD, ce qui pose un certain nombre de problèmes : au minimum

[251] L'évolution spiralaire correspond à ce que l'on sait du développement cognitif de l'enfant à savoir qu'il n'est pas linéaire – contrairement à ce qu'avait démontré Piaget – et qu'il ressemble à des « vagues », expression de O. Houdé « La psychologie de l'enfant, quarante ans après Piaget » in, *Les grands dossiers des Sciences Humaines* n° 3, (Paris : Sciences Humaines Editions, 2006), p. 66.

> répétitions, ruptures dans la continuité, incohérences dans la terminologie utilisée, prise en compte insuffisante au niveau de l'entrée au collège des compétences seulement en cours d'acquisition à la fin de l'école primaire, par exemple, et *a contrario* retour sur des compétences « acquises ».

Il en va de même en anglais quand la méthode utilisée emploie des terminologies énonciatives, telles que « marqueur de personne » ou « opérateur » alors que l'apprenant de Sixième maîtrise à peine « pronom personnel » ou « auxiliaire ». L'harmonisation des termes semble être une priorité pédagogique, au même titre que les choix et engagements linguistiques. L'élaboration de la nomenclature, reflétant l'organisation conceptuelle de la discipline, est inséparable d'une réflexion théorique.

Grâce aux tests de début d'année, le professeur évalue[252] ce que les élèves savent et ne savent pas, il juge si son enseignement a été efficace, si les objectifs ont été atteints et « quels éléments de son enseignement il doit développer afin de repousser les limites des possibilités de chacun à l'intérieur du groupe » (Leclercq, Pigearias 1990). Ce qui revient à garder à l'esprit que les objectifs linguistiques sont toujours prioritaires. Il ne peut y avoir d'apprentissage sans évaluation[253]. « Celle-ci mesure périodiquement l'étendue des connaissances, la capacité des élèves à les utiliser. Le but de l'évaluation est d'accroître les compétences qui assureront leur succès à l'examen final, développeront leur autonomie » (Leclercq, Pigearias, *op. cit.*) et leur motivation. En effet, effort et motivation sont ce qui manque le plus

---

[252] **Evaluer c'est donner une valeur, noter, apprécier**. Le terme recouvre ici toute recherche visant à rendre objectifs les jugements de valeur portés sur l'apprenant. La science en est la docimologie.

[253] Les deux formatrices (*op. cit.*) citent le *B.O.* spécial n°3 du 9 juillet 1987 stipulant que : « Tout acte pédagogique ayant pour objectif de rapprocher le possible du souhaitable, le professeur se doit de porter une attention constante aux possibilités du groupe classe. Pour prendre la mesure de ces possibilités, il faut évaluer. Il faut évaluer en début d'année et il faut évaluer périodiquement en cours d'année ». Elles préconisent que les élèves soient informés clairement que le but de ces évaluations, pratiquées régulièrement, est de les aider à progresser et non à les pénaliser. Il est, somme toute difficile, au lycée, d'interpréter une mauvaise note autrement que comme un jugement de valeur négatif.

aux jeunes générations d'apprenants. La motivation peut être au centre de la méthodologie, utilisée pour faciliter la compréhension de problèmes linguistiques et méthodologiques. Si, depuis Bachelard, on considère que la pensée progresse par la rupture avec des conceptions antérieures, alors les progrès intellectuels obtenus à l'occasion d'un franchissement d'obstacle, deviennent des objectifs majeurs. La notion d' **objectif-obstacle** peut s'appliquer au processus mis en route dans l'utilisation récurrente, voire systématique, des réactivations. L'obstacle peut se traduire en « projet didactique » et devenir un enjeu pédagogique pour avancer dans l'acquisition des savoirs et des méthodes. C'est à l'enseignant d'en évaluer les enjeux (ni trop facile, ni trop ambitieux) lors de la phase de prédidactisation en s'appuyant sur les compétences déjà acquises, sur lesquelles l'élève fera « levier » pour progresser. Comme l'ont démontré Piaget et Vygotsky, plus l'on a intégré une connaissance, plus les opérations mentales qui ont présidé à sa mise en place sont difficilement accessibles à la conscience. L'acquisition de la détermination nominale en français a installé des processus mentaux de relations grammaticales, difficiles à « déconstruire » pour les apprenants francophones en cours d'anglais. Selon Meirieu (1998) : « Cela [l'obstacle à franchir] permet de diversifier la manière dont les séquences d'enseignement sont "commandées" », c'est-à-dire que l'obstacle fonctionne comme une modalité de choix pour l'objectif d'une séquence. Il est même possible selon Astolfi (1998 : 1060), « dans une optique de différenciation, d'envisager d'autres types de séquences, commandées cette fois par le franchissement d'un obstacle dont on a noté le caractère récurrent ». « Ainsi et seulement ainsi », explique Meirieu (*op. cit.*) :

> Une habileté acquise d'abord localement contribuera à la construction de l'autonomie intellectuelle de l'apprenant : il n'y a, en

> effet, autonomie que dans la mesure où un sujet a acquis la capacité d'utiliser de manière pertinente un outil cognitif […].

Meirieu (*op. cit.*) le justifie,

> […] c'est l'apprenant qui apprend, par un travail sur lui-même dont il reste toujours le seul maître et qui ne peut que ramener à la modestie ceux et celles qui, de l'extérieur, aussi savants psychologues et didacticiens soient-ils, prétendent être ses "maîtres".

Les processus, mis en place pendant la scolarité secondaire, pourraient s'avérer fort utiles dans les premiers mois, voire les deux premières années universitaires ; période pendant laquelle les jeunes étudiants, bac en poche, ont tant de difficultés à s'organiser et à suivre les enseignements prodigués[254]. L' « idéal didactique » serait alors de pouvoir envisager, *a priori*, les opérations mentales nécessaires à une activité donnée pour en déduire un projet pédagogique, favorisant l'acquisition de compétences et de connaissances , et enfin de pouvoir vérifier la rectitude de la méthode utilisée.

Quant à l'évaluation-notation, le tableau suivant donnera une idée de sa complexité au niveau psychologique autant que didactique. Il est intéressant, d'ailleurs, de connaître les réactions des notes sur les élèves. La synthèse fournie par Mialaret dans son ouvrage *Psychologie de l'éducation* (1999), en donne une idée précise :

[254] Piaget va plus loin dans sa réflexion à propos du rôle de l'éducation en général lorsqu'il affirme (1969) : « Eduquer, c'est adapter l'individu au milieu social ambiant ».

	1er cycle	2e cycle	G	F
Vous inquiètent pour votre orientation	67,9	73,3	70,6	69,1
Vous découragent	52,1	57,3	48,1	58,4
Vous alertent et vous incitent à travailler	49,8	41,5	51,5	43,3
Vous invitent à refaire les exercices	46,3	7,5	43,4	43,4
Vous angoissent	29,3	32,9	30,0	31,0
Vous vous désintéressez de cette matière	25,6	26,5	24,8	26,8
Vous bloquent	16,0	15,7	15,5	16,2
Ne vous touchent pas	3,2	4,2	4,7	2,7

Figure 57 : Effets psychologiques de la notation selon Mialaret.

Dubet ajoute (in Fournier, Troger 2005 : 232) :

> Affirmer que les élèves sont libres et responsables de leurs actes, que l'école fait tout pour leur réussite, c'est rendre les individus coupables de leurs échecs puisque, justement, ils sont libres et égaux. Cet impératif du mérite menace à proprement parler le sujet, sa personnalité. Beaucoup de travaux montrent que ce que les élèves vivent le plus mal aujourd'hui, c'est la peur du mépris, de la relégation et finalement la perte d'estime de soi.

Le matériel didactique doit être élaboré par l'enseignant en fonction de son groupe-classe, du niveau exigé et de l'épreuve certificative. Le matériel de bilan personnel permet ponctuellement, mais de façon récurrente, de repérer les réels acquis de l'élève, de lui faire accepter ses fautes et d'y réfléchir, sachant que les erreurs ne peuvent être explicitées que par le professeur (différence faute/erreur : voir glossaire), de prendre des initiatives pour apprendre ou revoir ce qu'il ne sait pas ou n'a pas assimilé de façon autonome. Ces exercices évaluatifs permettent d'estimer ce que l'élève peut faire par rapport à ce qu'il doit faire, de comparer la performance avec ce qu'il a fait et ce qu'il devrait faire dans le cadre d'une pédagogie de l'encouragement ou différenciée[255], mise en œuvre dans les classes hétérogènes. En effet, on a

[255] La pédagogie différenciée vient à l'ordre du jour avec la réforme **Haby** (11 juillet 1975).

tendance à évaluer, quantitativement, sans chercher à cibler la cause des mauvais résultats. Nous nous situons alors hors du cadre de l'évaluation-classe, dans le domaine de l'évaluation diagnostique qui, de façon rétrospective et prospective, débouche sur une nouvelle période de formation visant à consolider l'apprentissage initial. Celle-ci sert aussi à repérer les besoins de chacun, à prendre en compte les ressources et les stratégies d'apprentissage personnelles de l'élève afin de permettre la mise en œuvre des moyens de remédiation individuels efficaces. L'évaluation est un indicateur pour l'enseignant mais aussi pour l'élève. Le rapport *Actes du séminaire « Prévention de l'illettrisme »* (2006) donne ces quelques réflexions à propos de l'évaluation :

- Trop souvent, on a tendance à faire porter les efforts sur l'évaluation plutôt que sur les apprentissages, si bien que l'évaluation peut presque être associée à une « calamité sociale », notamment du fait de nombreuses dérives. […]
- Trop souvent aussi, l'évaluation porte sur des items qui n'ont pas été enseignés. Cela accentue le sentiment d'injustice ressenti par les élèves. [..]
- Les évaluations courtes et rapides sont plus pertinentes que les examens finaux. Il faut aussi une relation entre ce qui a été appris et ce qui est évalué : 30% (et jusqu'à 47% dans le pire des cas) de ce qui est évalué n'a jamais été vu en classe […].

Le chapitre 3 de notre thèse était destiné à l'analyse en situation de l'enseignement de la détermination nominale – détaillée dans la partie précédente – dans plusieurs classes de Sixième d'un collège du sud de La Réunion (collège Trois Mares).

Nous avons commencé ce dernier chapitre par une étude approfondie de la situation pédagogique et scolaire des apprenants francophones. Nous avons décrit les différents cursus scolaires suivis par les élèves de la Sixième à la Terminale depuis les réformes récentes.

D'un point de vue didactique, nous avons étudié une séquence en anglais ainsi que le matériel utilisé ces dernières années en cours.

Après un bref débat sur les concepts de méthode et de méthodologie, nous nous sommes intéressée à l'apprentissage des articles anglais par les élèves de six classes de Sixième. Pendant un semestre de l'année scolaire 2004-2005, les élèves – 158 environ – ont été soumis au même type d'exercice lacunaire (ou exercice « à trous ») faisant intervenir l'absence de détermination ou Ø, les déterminants *a/an* ou *the*. Nous avons relevé et présenté les moyennes de ces contrôles sous forme de graphiques, ensuite analysés, selon les études de Bailly (1990). Il est apparu que, quels que soient les apprenants ciblés et les classes concernées, les résultats suivent le même type de courbe (courbe en « U »), à une exception près. Cela tend à prouver qu'en 2005 l'apprentissage des élèves d'une classe d'âge identique passe par les mêmes étapes cognitives, indépendamment des options choisies, des groupes constitués, voire même des méthodes utilisées. L'apprentissage de la détermination nominale en anglais semble demeurer un travail de longue haleine (avec recours aux réactivations) à reconduire sur plusieurs années scolaires, dans un souci d'efficacité et de réussite quel que soit le support utilisé.

XV. Les nouveaux programmes et les activités langagières.

Comme nous l'avons constaté plus haut dans ce chapitre, le Conseil de l'Europe a élaboré le « cadre européen commun de référence pour les langues ». Selon le *Bulletin Officiel* n° 6 du 25 août 2005, celui-ci (*New Spring 6e* 2006) « décrit ce que les apprenants d'une langue doivent maîtriser afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Il définit également des niveaux de compétence qui permettent de mesurer les

progrès à chaque étape de l'apprentissage ». Les nouveaux manuels de Sixième tiennent donc compte des programmes d'enseignement depuis l'école primaire.

XV. A. Les cinq activités langagières.

Selon les auteurs de *New Spring 6e* (*op. cit.*), « Le cadre européen ancre donc l'apprentissage de la langue vivante dans la perspective de son usage véritable par un acteur social. Il propose ainsi une visée dite 'actionnelle' de l'enseignement des langues. » Ce document, élaboré par une commission d'experts de l'enseignement des langues vivantes, se veut « un outil à a disposition d'une large gamme d'utilisateurs » (*Anglais. Palier 1* [2006 : 7]). La compétence à communiquer doit être évaluée en termes de « niveaux de performances » (*New Spring 6e op. cit.*) : A1, A2, B1, B2, C1, C2, dans les cinq activités langagières qui la composent [voir glossaire didactique] :

- écouter et comprendre ;
- lire et comprendre ;
- parler avec quelqu'un ;
- s'exprimer oralement en continu ;
- écrire.

Nous remarquons immédiatement que « écrire » est la dernière capacité de la liste [voir glossaire didactique], alors qu'à la fin du parcours scolaire, le baccalauréat demeure un examen écrit. Les compétences sont définies comme « un ensemble de connaissances et de savoir-faire qui permettent d'agir. Elles sont mises en œuvre dans des contextes variés et sont mobilisées pour l'accomplissement de **tâches** [Voir glossaire didactique]. »

Les manuels de Sixième contiennent et forment le palier A1. *New Spring 6e* ([2006 : III]) propose le schéma de niveaux de performances :

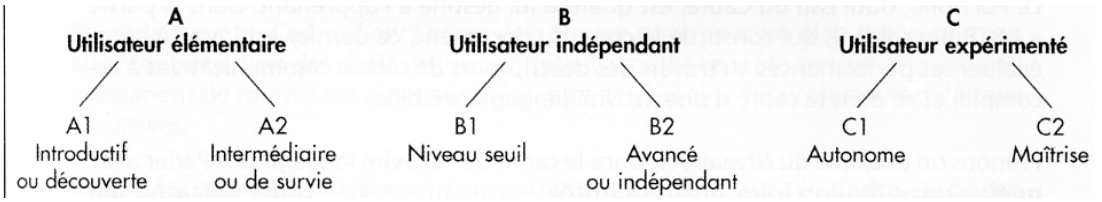


Tableau 1 - Niveaux communs de compétence - Échelle globale

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

Tableau 2 - Niveaux communs de compétence - Grille pour l'auto-évaluation

		A1
COMPRENDRE	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.

		A1
PARLER	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
ÉCRIRE	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

Figure 58: les six niveaux de compétence du Cadre européen.

Selon les auteurs de *Sunny Side 6e* (2006), le Cadre commun de référence,

> […] **offre une base commune** pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le *Cadre de référence* **définit les niveaux de compétence** qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

Le *Cadre de référence* (voir glossaire didactique) sert à (*Sunny Side 6e*, *op. cit.*) :

> - **élaborer des programmes d'apprentissage** des langues prenant en compte :
> • les savoirs antérieurs supposés acquis et l'articulation de ces programmes avec les apprentissages précédents, notamment aux interfaces entre le primaire, le premier cycle du secondaire, le second cycle du secondaire, l'enseignement supérieur et l'enseignement continu ;
> • les objectifs ;
> • les contenus.
> - **mettre en place un apprentissage autodirigé** qui consiste à :
> • développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire ;
> • l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes ;
> • lui apprendre à choisir du matériel ;
> • l'entraîner à l'auto-évaluation.

F. Goullier, Inspecteur de l'Education nationale, précise (in Plays *et al.* 2006) que le *Cadre européen commun de référence* du Conseil de l'Europe a permis d'élaborer des échelles de niveaux de compétences afin de définir « le cap à atteindre à la fin du cycle 3 de l'école primaire, aux deux paliers du collège et à la fin du cycle terminal » (*Enjoy English in 6e*). Il explique (*op. cit.*) que « Le Cadre lève certaines ambiguïtés autour de l'approche communicative », car « il s'agit de **développer des compétences linguistiques**, **pragmatiques et sociolinguistiques, des**

compétences transversales, appelées compétences générales individuelles, ainsi que des **savoirs socioculturels**. » Enfin pour lui,

> La référence à cet outil commun à quarante six pays, est enfin le moyen d'affirmer la dimension internationale de l'enseignement des langues vivantes. En permettant la **transparence des qualifications en langues au niveau européen**, le *Cadre* favorise la mobilité.

Au niveau didactique, Goullier annonce que « Le *Cadre* n'impose pas une méthodologie d'enseignement ni une école linguistique », en effet, « Chaque professeur reste libre de la conduite de sa classe, dans le cadre de ses choix individuels, des choix de l'équipe pédagogique et dans le respect des spécificités de sa langue ou de l'enseignement de celle-ci. » Notons que les enseignants restent tributaires des manuels utilisés et du *workbook* qu'ils ont fait acheter aux élèves, ainsi que des attentes très précises de leurs inspecteurs. Ils ne peuvent s'écarter des *Textes Officiels*, ni des techniques de cours enseignées à l'IUFM ou en CPR et doivent rendre des comptes à leur chef d'établissement quant aux progrès des apprenants. La « liberté » des professeurs reste donc une utopie dans un milieu excessivement codé et préétabli. Ils ne font que reproduire ce qu'on leur a appris ou demandé de faire pendant leur formation. Leurs notes administrative et pédagogique en dépendent, et par corollaire leur carrière et leur salaire.

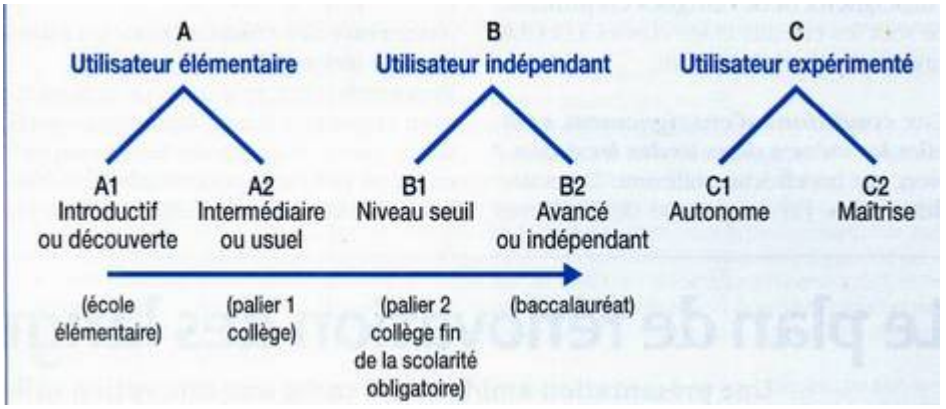
Pour conclure son exposé, Goullier (in Plays *et al. op. cit.*) rappelle que,

> L'objectif du Conseil de l'Europe est de contribuer à l'amélioration de la compréhension entre les citoyens de tous les pays européens, de favoriser la transparence dans les dispositifs et les qualifications en langues et de faciliter la cohésion sociale et la citoyenneté démocratique en Europe grâce au développement des compétences linguistiques et interculturelles[256].

---

[256] A propos du « socle commun » faisant allusion à ce que chaque élève doit savoir, Chabanne regrette que « Le "socle commun" par exemple, f[asse] référence à des savoirs même quand il est fait

Les élèves ayant commencé l'apprentissage de la LV1 à l'école primaire (au CE2 pour la rentrée 2005, au CE1 à la rentrée 2007) peuvent commencer plus tôt la LV2 pour atteindre le niveau B1 du Cadre Européen en fin de scolarité obligatoire. Le ministère de l'Education nationale fournit sur son site internet le schéma suivant[257] :



Le palier 1 des nouveaux programmes de collège est rentré en vigueur depuis la rentrée 2006 en LV1 et en LV2, mais peu d'enseignants ont été formés, et certains n'ont même pas été informés des changements, sauf quand ils ont reçu les nouveaux manuels. Les apprenants commencent donc l'apprentissage de leur LV2 en Cinquième[258] (année où ils débutent l'apprentissage de la physique-chimie). Ils sont regroupés en « groupes de niveaux de compétence » et non pas en niveaux de classe. Cette logique veut que les élèves puissent changer de groupe en cours d'année, une fois maîtrisée la compétence en question. Ce dispositif suppose la mise en place d'un apprentissage qui éclate, en compétences juxtaposées, la formation linguistique, alors qu'il n'y a pas de situation langagière où une seule compétence est pratiquée. Une telle organisation risque de

---

référence à des "connaissances" ». Chabanne in *Actes du séminaire « prévention de l'illettrisme »*, (Académie de La Réunion, avril 2006), p. 17.

[257] Niveaux communs de référence (de A1 à C2). Site du ministère in supplément au n° 637 de l'*US*, 20 mai 2006, p. 3.

[258] La mesure n'a toujours pas été mise en place dans le collège où nous travaillons.

créer de réelles difficultés pour l'alignement des cours et l'élaboration des emplois du temps des professeurs, d'autant plus que les enseignants devront, en théorie, mélanger les élèves d'âge différent dans les groupes. Il faudra savoir préparer des séquences stimulantes pour des élèves de 11 à 15 ans environ, en collège, par exemple. Les supports ne pourront être les mêmes. Le passage d'un groupe à l'autre se fera à l'issue d'une évaluation préparée et corrigée par les enseignants. Au lycée, l'attestation de niveau serait confiée à des organismes de certification privés ou semi-privés.

Cette façon d'envisager l'enseignement des langues vivantes met en jeu la communication linguistique et l'oralité, prônées par les *Textes Officiels* de 1995, en découpant les compétences attendues. Elle semble aller à l'encontre d'une langue considérée dans sa globalité et encourage les enseignants à se spécialiser dans certains types de compétences au détriment des autres.

Les élèves devraient avoir des cours à leur niveau réel et non pas en fonction de leur âge, ce qui ne concorde pas toujours. Ils devraient pouvoir apprendre à leur rythme et gravir « les échelons » en fonction de leurs possibilités et de leur motivation, ce qui est très positif. Cela correspond à un véritable enseignement centré sur l'enseigné. Les meilleurs élèves y trouveraient leur compte ; ce n'est pas toujours le cas dans nos collèges actuels.

XV. B. Une démarche actionnelle.

L'apprenant est au centre d'un enseignement des langues vivantes actif. La brochure *Anglais. Palier 1* (2006 : 8) explique que « La perspective privilégiée par le *Cadre* est de type actionnel en ce qu'elle considère l'apprenant d'une langue comme un acteur social évoluant

dans un environnement donné où le dire est relié au faire. » Il doit accomplir des tâches communicatives, le tout au sein d'une « démarche actionnelle » [voir glossaire didactique] décrite par les programmes récents (*New Spring 6e*) :

> Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales : il s'agit à chaque fois de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif, de résoudre un problème, etc. Les tâches exigent en général la mise en œuvre de la compétence langagière. En milieu scolaire, c'est cette compétence qu'il s'agit de développer. La réalisation de tâches implique la mise en œuvre de compétences générales, linguistique, sociolinguistique et pragmatique (…). En termes de programmation et de progression, ceci implique donc que les compétences linguistiques (grammaticales, lexicales, phonologiques) et culturelles soient mises au service de la réalisation de tâches et ne soient pas considérées comme des fins en elles-mêmes.

Il est à remarquer que le mot « tâche [259]» revient souvent dans cet extrait. La brochure *Anglais. Palier 1* (2006 : 9) précise que,

> Pour accomplir une tâche, l'apprenant mobilise ses ressources – connaissances et savoir-faire – et il met en œuvre des **stratégies** [voir glossaire didactique] afin de répondre au mieux aux exigences de la situation. Les stratégies se trouvent donc à la charnière entre les ressources de l'apprenant (les compétences) et ce qu'il peut en faire (les activités communicatives) en vue d'exécuter une tâche. Il peut s'agir de stratégies de communication ou de stratégies d'apprentissage.

L'élève doit acquérir, mais aussi accomplir, un travail de communication à partir de ce qu'il sait, le tout dans un cadre oral puisque la compétence de production écrite est seconde. En classe de langue, quatre types de communication sont mis en œuvre (voir Weiss in Puren *et al*. [1998 : 28]),

1) <u>La communication didactique</u>
   Objectif : la gestion du travail de classe et le discours « métalinguistique » (portant sur les formes de la langue)

[259] **Tâche**, définition : « activité définie par un **objectif**, un **dispositif** et des modes d'**évaluation**. » Puren, Bertocchini, Costanzo, *Se former en didactique des langues*, (Paris : Ellipses, 1998), p. 203.

Exemples : organisation du travail en classe, demande d'explication d'un mot inconnu

2) La communication imitée
Objectif : l'entraînement au maniement de la langue par la reproduction
Exemple : la récitation de passage appris par cœur

3) La communication simulée
Objectif : la réutilisation des formes linguistiques dans des situations un peu plus ouvertes, créatives et spontanées
Exemple : la fabrication de dialogues

4) La communication authentique
Objectif : l'élève parle à sa propre initiative et en son nom propre
Exemple : interventions personnelles des élèves.

Il semblerait que les nouveaux programmes encouragent les sections 3 et 4 de notre citation, la section 2 étant réservée à la vérification des savoirs. Nous utilisons le verbe « encourager » car les manuels de didactique des langues confirment que les élèves sont plus « réactifs » qu'actifs puisqu'ils ne participent oralement que s'ils sont sollicités par l'enseignant. De plus, « la plupart des élèves se taisent par manque d'intérêt, de peur de faire des fautes, ou de peur que leurs camarades se moquent d'eux. » (Weiss in Puren *et al.*, *op. cit.*)

Trois types de capacités langagières sont nécessaires à l'oral (Wharton in *Actes du séminaire « prévention de l'illettrisme »* 2006) :

- capacités d'action : grâce à elles, on garantit des conditions *ad hoc* pour le bon déroulement de l'échange (environnement, physique, connaissances sur ce dont on parle, rites de la conversation pertinents par rapport à la culture, à la situation des interlocuteurs, etc.),
- capacités discursives : elles permettent au locuteur de choisir le format (monologue ou pas, oral plus ou moins interactif, oral pour expliquer, ou pour convaincre, ou décrire, ou raconter, etc.) et le contenu du texte […],
- capacités linguistico-discursives : elles permettent au locuteur de construire un texte cohérent, dans sa forme (architecture du texte, mots de liaison, choix des termes appropriés, utiliser les substitutions nominales à bon escient…) et dans son fond (progression du sens accessible pour l'interlocuteur...).

Il est important de pouvoir déceler le plus exactement possible la nature des difficultés à l'oral pour pouvoir, ensuite ; mettre en place des dispositifs pédagogiques ou des situations didactiques pertinents. Les problèmes peuvent être (Wharton, *op. cit.*) :

- techniques : phonation, articulation, audition…
- linguistico-discursifs : syntaxe, lexique, organisation du discours…
- discursifs : prise en compte de l'autre pendant la production de l'oral…
- relevant de l'action : interaction, affectivité, âge, rites conversationnels dans la famille et la culture…
- cognitifs : mémoire, planification[260].

La pratique des enseignants reste insuffisante dans le domaine de l'oral. Les observations relevées par le rapport de l'IGEN (Inspection Générale de l'Education Nationale) de 1999 attestent (Wharton, *op. cit.*) :

- d'échanges verbaux trop cadrés (se limitant souvent à des questions/réponses, les réponses étant préformatées) ;
- de la présence massive de la parole du professeur (surtout dans le second degré) ;
- de l'absence quasi-totale du tâtonnement oral (peur du blanc) ;
- d'attentes normatives importantes chez les enseignants, susceptibles de générer de l'inhibition chez les élèves ;
- de l'existence d'une hiérarchisation des élèves (« petits parleurs ») ;
- de la rareté des situations où l'oral est objet d'enseignement ;
- de l'absence quasi-totale de progression ;
- de l'existence de disparités importantes des modalités d'évaluation.

Les manuels, encore en vigueur dans l'établissement sont souvent établis à partir d'objectifs notionnels et fonctionnels[261] avec leurs limites analysées par Rolland (2003). Le but de l'apprentissage en est la compétence de communication en L2, selon une pédagogie de l'authenticité. En contexte réunionnais, la production et la

---

[260] Wharton in *Actes du séminaire « prévention de l'illettrisme »*, (*op. cit.*), p. 98.

[261] « L'approche notionnelle-fonctionnelle se situe [aussi] dans un courant communicatif ; la « notion » ou concept indique ce à quoi on se réfère, la « fonction » elle, implique un acte langagier. » Y. Rolland, *L'anglais à l'école*, (Paris : Belin, 2003), p. 28.

communication en français dans un contexte déterminé (la classe) se heurtent à divers problèmes, évoqués par Wharton (*op. cit.)* dans le séminaire de préparation des enseignants appelés à travailler dans les nouveaux dispositifs d'aide aux élèves en grande difficulté au collège. Selon le chercheur, ces obstacles sont :

> - une situation de post-diglossie[262] (contact de langues aux statuts inégaux) qui peut engendrer :
> - de l'insécurité linguistique chez les élèves, qui peut se traduire par un refus du français ou au contraire une hypercorrection (production d'un français « sur-normé ») ;
> - des représentations négatives de l'une ou l'autre langue, dommageables pour tout apprentissage langagier. On sait que les représentations positives de la langue vernaculaire, langue de la maison, par l'école, facilite les apprentissages linguistiques.
> - une répartition des usages selon les langues qui, si elle s'est transformée depuis quelques années, n'existe pas moins. Dans les échanges oraux, quotidiens, c'est traditionnellement le créole qui prédomine.
>
> - Pour certains élèves, la langue française est plus ou moins bien connue, sans toutefois être une langue étrangère ;
> - Présence massive des pratiques interlinctales (mélangées) dans la communauté réunionnaise. L'existence de ces pratiques n'est pas un problème en soi, car tous les sujets bilingues du monde mélangent. C'est une difficulté lorsque les sujets ne sont pas capables de produire aussi d'autres formes, non mélangées lorsque la situation le réclame.

L'ajout dans l'enseignement primaire ou secondaire d'une langue étrangère, comme l'anglais, peut poser des problèmes supplémentaires aux apprenants réunionnais lorsqu'ils ne peuvent gérer l'expression orale (et écrite) en créole et en français. Pour certains apprenants, l'anglais devient une LV3.

---

[262] Nous ne sommes pas d'accord avec le fait que La Réunion soit dans une situation de post-diglossie. Notre expérience en collège depuis trois ans prouve le contraire. Beaucoup d'élèves ne savent pas s'exprimer correctement en français, parce qu'ils ne peuvent pas faire la différence entre le français et le créole. Il y a donc toujours une situation de concurrence linguistique créole-français dans le département, ainsi qu'un problème de représentation et de prestige de la langue.

Les programmes de 2006 semblent plus ambitieux que ceux de 1987. L'enseignement des langues vivantes est organisé en deux paliers successifs pour l'ensemble du collège. Selon Lemarchand *et al.* (2006 : III), « Le palier 1 recouvre, globalement, les classes de 6e et 5e quand l'apprentissage a débuté au cycle 3 du primaire. Le palier 2 couvrira les classes de 4e et 3e. En effet, selon le *B.O.*, le palier 1 est « le niveau à atteindre […] l'issue de ce palier est fixée à A2 ». Il s'adresse aux élèves qui poursuivent au collège une langue commencée à l'école élémentaire. Ceux-ci doivent avoir acquis un niveau correspondant au palier « A1 ». Les compétences du palier sont encore à préciser.

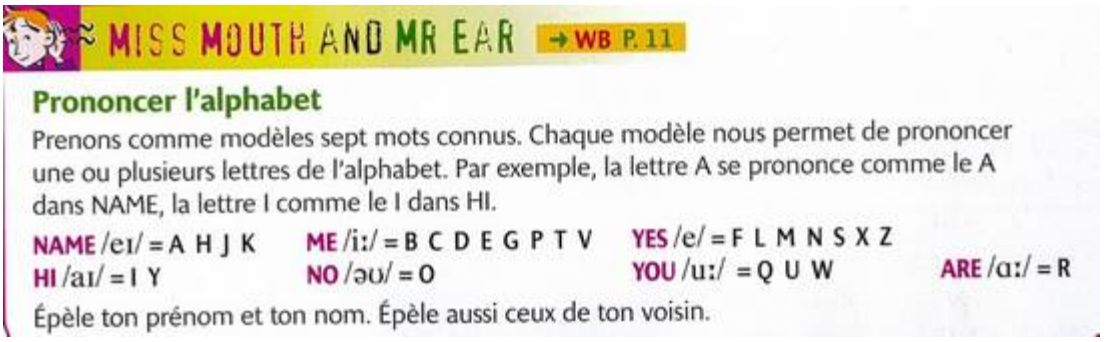
Une des priorités à chaque étape s'avère être la phonologie de l'anglais dans un souci de communication orale. Chaque nouveau manuel de Sixième consacre plusieurs lignes aux *sounds of English* (voir *Good News 6e*) :

Nom du manuel	Editeur	Année d'édition	Intitulé de la rubrique
Enjoy English in 6e	Didier	2006	Compétences phonologiques
Good News 6e	Belin	2006	Phonologie
Join the Team 6e	Nathan	2006	*Pronunciation Vowels and consonnants*
New Spring 6e	Hachette	2006	*Phonetics*
Ready Steady Go 6e	Delagrave	2006	Objectifs phonologiques
Round the Corner 6e	Bordas	2006	Phonologie

Step in 6e	Hatier	2006	Objectifs phonologiques
Sunny Side 6e	Hachette	2006	Phonologie

Par comparaison, celui que nous utilisons – publié en 1998 –comporte un paragraphe de phonétique à la fin de chaque groupe de trois *lessons*, parmi les jeux proposés dans les *games pages* (*New Wings 6e* [1998 : 21]).

Dans les ouvrages cités plus haut, l'explication phonologique va du simple logo sur une page de livre au paragraphe complet sur le sujet comme dans *Round the Corner 6e* (2006):


MISS MOUTH AND MR EAR → WB P. 11

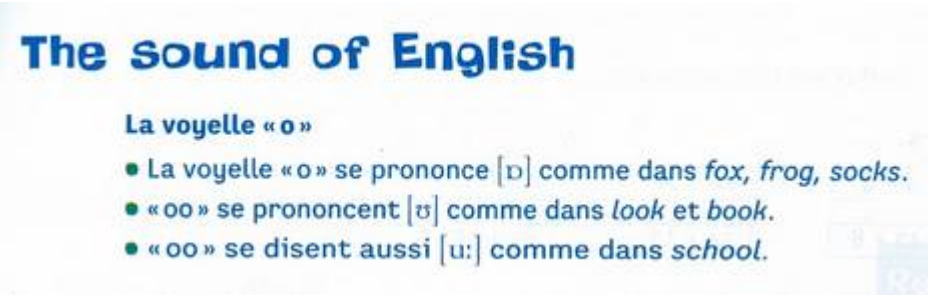
Prononcer l'alphabet

Prenons comme modèles sept mots connus. Chaque modèle nous permet de prononcer une ou plusieurs lettres de l'alphabet. Par exemple, la lettre A se prononce comme le A dans NAME, la lettre I comme le I dans HI.

NAME /eɪ/ = A H J K ME /iː/ = B C D E G P T V YES /e/ = F L M N S X Z
HI /aɪ/ = I Y NO /əʊ/ = O YOU /uː/ = Q U W ARE /ɑː/ = R

Épèle ton prénom et ton nom. Épèle aussi ceux de ton voisin.

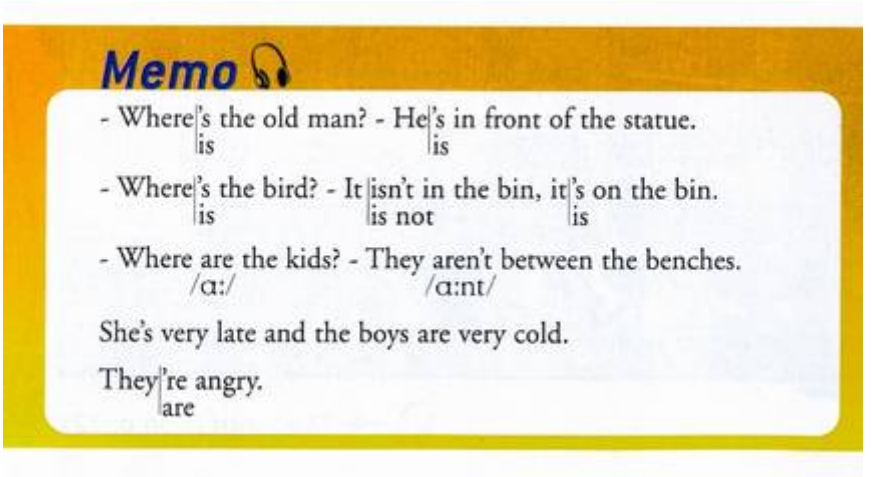
Good News 6e (2006) se consacre au son d'une voyelle, par exemple, et souligne la différence entre l'écriture et la prononciation, ce qui pose souvent problème aux apprenants :


The sound of English

La voyelle « o »

- La voyelle « o » se prononce [ɒ] comme dans *fox, frog, socks.*
- « oo » se prononcent [ʊ] comme dans *look* et *book*.
- « oo » se disent aussi [uː] comme dans *school*.

La démarche des auteurs de *Enjoy English in 6e* (2006) est intéressante car ils mettent en relief les difficultés de prononciation qui pourraient devenir rapidement sources d'erreurs. La différence entre *are* et *aren't*, par exemple, est discrètement soulignée :



Enjoy English in 6e (2006) est ponctué d'exercices phonologiques attrayants, appelés *Practise your pronunciation*, ainsi que de conseils pour produire correctement les réalisations des phonèmes. Les élèves, dans l'ensemble, apprécient ces pages de *workbook* qu'ils prennent pour des jeux auxquels ils se prêtent facilement.

L'exemple suivant porte sur la différence entre *is* et *his* de façon à familiariser les apprenants avec le phonème /h/ anglais (*op. cit.*) :

Practise your pronunciation

1. *is or his?* Le son /h/

a. La prononciation du son /h/ est importante pour ne pas confondre les mots qui se ressemblent ! Écoute et entraîne-toi, puis coche.

1. hair ☐ - air ☐	4. hill ☐ - ill ☐	7. hat ☐ - at ☐
2. heart ☐ - art ☐	5. heat ☐ - eat ☐	8. head ☐ - Ed ☐
3. his ☐ - is ☐	6. hi ! ☐ - eye ☐	9. hear ☐ - ear ☐

b. Joue au bingo ! Choisis (en secret !) 4 mots de la liste ci-dessus et note-les.

Game 1	Game 2	Game 3

Écoute et quand l'un des mots que tu as choisis est prononcé, coche-le. Quand ta carte est pleine, dit « bingo ! ».

Pour bien prononcer le son /h/, il faut expirer ! Tu dois sentir ton souffle si tu mets la main devant ta bouche.

Ce type de paragraphe permet aux élèves d'avoir :

- des repères phonologiques fiables ;
- une introduction aux symboles phonétiques ;
- une source d'auto-correction à disposition permanente.

L'auto-correction ainsi que l'auto-évaluation sont deux concepts, soulignés dans les Nouveaux Programmes. Ils s'inscrivent dans une pédagogie centrée sur l'enseigné avec le souci de développer l'autonomie des apprenants. Chaque nouveau manuel ou *workbook* de Sixième comporte une page d'auto-évaluation à remplir avec le professeur en classe.

XV. C. L'auto-évaluation.

> Il n'est donc nullement question d'apprivoiser les petits d'hommes, quand ce serait pour leur bien. Tout au contraire, il faut mettre en leurs mains leur propre apprentissage, ce qui est fortifier en eux la volonté.
>
> (Alain 1932).

Un « portfolio », issu du Cadre européen commun de référence pour les langues, est destiné à aider l'apprenant à évaluer ses performances au travers des « descripteurs de tâches communicatives » à accomplir. Le but est d'amener les élèves à être partie prenante de leur apprentissage. Ce portfolio a d'abord été introduit à l'école primaire puis au lycée avant d'apparaître à titre expérimental dans *New Wings 6e*, par exemple, afin de respecter les objectifs établis par les *Instructions Officielles* pour la 6e de septembre 2006 (voir Lemarchand *et al.*). Chaque test intervient à la fin des « *acts* » ou « *units* ».

Il ne peut y avoir d'apprentissage sans évaluation (Leclercq, Pigearias 1990) :

> Celle-ci mesure périodiquement l'étendue des connaissances, la capacité des élèves à les utiliser. Le but de l'évaluation est d'accroître les compétences qui assureront leur succès à l'examen final et développeront leur autonomie.

Hadji (in Ruano-Borbalan 2001) stipule que,

> S'il s'agit d'un processus d'apprentissage, le but est de guider l'élève, de lui permettre de reconnaître, de comprendre et de corriger lui-même ses erreurs (fonction corrective), de l'informer sur les étapes franchies ou non, tout en informant l'enseignant sur les effets réels de son action pédagogique (fonction régulatrice).

Pour Morandi (2005),

> L'évaluation est dans le champ de l'intention, de l'avant et de l'après du modèle de maîtrise : elle se situe dans une action pédagogique. Entre les objectifs, les conditions d'apprentissage et l'évolution de l'élève, elle permet d'indiquer, d'informer ou de mesurer le chemin parcouru, la résultante des apprentissages, le degré de maîtrise assuré. Elle est la contrepartie de toute méthode.

Avant d'élaborer un test d'évaluation il faut déterminer (Leclercq, Pigearias, 1990) :

> - à l'issue de quelles séquences pédagogiques ou au cours de quel apprentissage les évaluations auront lieu ;
> - ce que l'on veut évaluer : des connaissances ou des savoir-faire ;
> - de quel outil les élèves vont disposer […] ;
> - quelles activités seront proposées dans l'énoncé […] ;
> - quel sera le produit de cette évaluation (exercice oral ou écrit) ;
> - quels en seront les critères.
>
> Il ne peut y avoir d'évaluation valable sans critères bien définis, de même que toute évaluation doit porter sur ce qui a été effectivement enseigné.

Grâce aux tests, le professeur évalue ce que les élèves savent et ne savent pas, il constate l'efficacité de son enseignement, note les objectifs atteints et « quels éléments de son enseignement il doit développer afin de repousser les limites des possibilités de chacun à l'intérieur du groupe » (Leclercq, Pigearias, *op. cit.*). Cela revient à garder à l'esprit que les objectifs linguistiques sont prioritaires.

Les différentes « fiches » de suivi personnel ou d'évaluation de l'élève n'ont qu'un seul but souligné dans les *Instructions Officielles* : celui de **faciliter l'apprentissage**. Elles servent à responsabiliser l'apprenant dans sa formation – on parle parfois de « conscientisation » – et faire en sorte qu'il se prenne en charge afin d'aborder les études supérieures dans les meilleures conditions. Il est acteur de sa formation

dans un souci d'autonomie, voire même d'indépendance. Ces fiches sont différentes, mais parfois complémentaires, des évaluations sommatives régulières indispensables au suivi pédagogique des élèves. Comme l'affirment Leclercq, Pigearias (*op. cit.*) : « il n'y a aucune raison pour que les adolescents ne soient pas mis en face de leurs responsabilités vis-à-vis de leur propre apprentissage ». Les fiches-bilan, ou fiches de suivi personnel, sont donc facultatives et nullement indispensables mais très utiles à long terme. Morandi le souligne (2005), « L'autonomie, qui est l'opposé de l'indépendance solitaire, est construction d'une efficacité personnelle dans l'interdépendance aux autres, aux supports et au traitement du savoir (et donc aux méthodes). »

Un bilan personnel permet ponctuellement, mais de façon récurrente de :

- repérer ce que l'élève sait ou non ;
- lui faire accepter ses fautes et d'y réfléchir, sachant que les erreurs ne peuvent être explicitées que par le professeur (différence faute/erreur : voir glossaire) ;
- prendre des initiatives pour apprendre ou revoir ce qu'il ne sait pas ou n'a pas assimilé de façon autonome :
    - dans son manuel scolaire (précis grammatical ou index fonctionnel par exemple) ;
    - dans un autre manuel au CDI ;
    - en demandant à un autre élève qui maîtrise le point de grammaire, la notion, la fonction … ou qui a des notes claires et complètes ;
    - en sollicitant le professeur directement ;
    - en séance de soutien.

Ce matériel permet d'évaluer l'élève, ce qu'il peut faire avec ce qu'il doit ou devrait faire, mais aussi de comparer le résultat de ce qu'il a

réalisé dans le cadre d'une pédagogie de l'encouragement ou différenciée[263], mise en œuvre dans les classes hétérogènes. Nous avons tendance à évaluer quantitativement sans chercher à comprendre les raisons des mauvais résultats (Trocmé-Fabre in Cossu 1996) :

> Sont-ils dus à un défaut de compréhension du sujet, de mémorisation, de motivation, d'expression… ? Il est donc souhaitable que, au-delà de la contrainte d'un système d'évaluation sommative (…), imposé par les examens, qui le renseigne sur les résultats par rapport à une norme mais pas sur les difficultés réelles des apprenants, l'enseignant s'intéresse aussi au processus.

Nous nous situons ici dans le domaine de l'évaluation diagnostique qui, de façon rétrospective et prospective, débouche sur une nouvelle période de formation visant à consolider l'apprentissage initial. Elle sert à repérer les besoins de chacun, et à prendre en compte les ressources et les stratégies d'apprentissage personnelles de l'élève afin de permettre la mise en œuvre des moyens de remédiation individuels efficaces. L'évaluation, indicateur pour l'enseignant, l'est aussi pour l'élève, lui-même sujet qui élabore des représentations. Le travail en autonomie et l'auto-évaluation permettent une dynamique de transformation des représentations et des acquisitions pour apprendre. C'est à l'enseignant d'y adapter ses activités pédagogiques.

Les fiches visent à remplacer une pédagogie de l'échec par une pédagogie de la réussite ou plutôt de l'encouragement et de l'autonomie. En effet, « en valorisant les bonnes réponses plutôt qu'en pénalisant les mauvaises, en attachant de l'importance au rendez-vous d'un groupe d'élèves plutôt qu'en soulignant les performances individuelles, en inventant des motivations » (voir Dolto 1988) on peut aider les jeunes adultes à réussir leur année de Terminale, par exemple, dans les

[263] La pédagogie différenciée vient de la réforme **Haby** (11 juillet 1975).

meilleures conditions. Dans le cadre d'une pédagogie de la réussite, on peut qualifier certains de ces documents « **d'évaluation-progrès** ».

Ces catégories d'appréciation s'inscrivent plus largement dans ce que l'on appelle le contrat pédagogique. Les principes avancés selon le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1998 : 223) sont que,

> Les objectifs de la formation doivent être clairement définis ainsi que les critères de son évaluation (c'est l'objet du contrat) ; l'élève doit s'engager à la performance requise et l'enseignant, en retour, à accorder l'évaluation préétablie (c'est l'engagement des contractants).

La meilleure façon d'aider les élèves est sans doute de leur apprendre à se passer du professeur, c'est-à-dire de les rendre de plus en plus autonomes. L'enseignant devient alors « celui qui « éveille », pour motiver, impulser, dynamiser, afin que l'élève développe au mieux son potentiel et que l'apprentissage se fasse avec un recours au maître de moins en moins fréquent ; peut-être arrivera-t-on ainsi à réduire la faille entre les potentialités et les réalisations ».

Le *workbook* de *Enjoy English in 6e* (2006) propose aux apprenants des paragraphes intitulés *Revision time*. Il s'agit de vignettes destinées à l'aspect méthodologique de l'apprentissage de l'anglais. Chacun peut savoir où il doit aller chercher des informations pour réviser un éventuel contrôle (évaluation sommative) ou pour entraîner sa mémoire. Ces passages précèdent les pages de bilan ou d'auto-évaluation :

Revision time

Où réviser cette leçon ?

- dans le livre et sur le CD : texte p. 121 – CD plage 9 *(preparation time)*
  texte p. 121 – CD plage 10 *(story time)*
  Memo p. 34 – CD plage 11
- dans le WB : *Think about it* p. 20-21
  New Words p. 22

Pour entraîner ta mémoire, tu peux :
Écouter, lire et répéter une phrase du *Memo* deux fois, puis la recopier en rouge de mémoire. Vérifier ensuite dans le livre. Faire de même plusieurs fois.

Maintenant, évalue-toi grâce à ce *checkpoint*.

L'idée d'un enseignant plus « discret », médiateur du savoir plutôt que détenteur absolu de celui-ci n'est pas si récente. Elle relève des traditions humanistes. C'est le maître qui va « expliquer » dans le sens de « donner à quelqu'un les moyens de comprendre » (Holec in Cossu [1996 : 56-57]. Il est le catalyseur de la communication. La notion d'« autonomie », mentionnée plus haut, présente trois interprétations possibles :

1. Autonomie, au sens d'indépendance : on met les élèves en autonomie, en leur fournissant des matériaux, un choix d'activités et de consignes dans lesquels ils peuvent puiser, sans que l'enseignant soit nécessairement présent.

2. Autonomie, au sens de participation active de l'apprenant à l'élaboration de l'apprentissage, y compris la prise de décision quant aux contenus : l'apprenant exerce sa responsabilité et décide, seul ou en collaboration, de son programme d'apprentissage après analyse de ses besoins.

3. Autonomie, pris au sens de « capacité d'apprendre » : s'applique à un apprenant qui « sait apprendre », c'est-à-dire qui sait comment s'y prendre face à différentes situations, ou ce dont il aura besoin pour résoudre tel ou tel problème (voir Cossu 1996). En situation scolaire, il

serait préférable de parler d'autonomisation puisqu'il s'agit de proposer des activités qui vont permettre d' « apprendre à apprendre », c'est-à-dire d'acquérir des savoirs et des savoir-faire que l'apprenant pourra réutiliser.

Nous pouvons résumer la construction de l'autonomie comme suit : « c'est l'ensemble des processus par lesquels un enseignant se met résolument au service de l'élève […] afin de lui permettre de découvrir, d'élaborer, son propre cheminement d'apprentissage […] » (Porcher, Groux 1998).

Dans ce sens, les cours d'anglais deviennent un outil supplémentaire inscrit dans une méthodologie ou une démarche, voire même dans un comportement, au terme desquels l'élève sera en mesure de conduire et de contrôler sa trajectoire d'apprentissage dans le temps et dans l'espace. Il devient alors, selon La Borderie (1993), « un apprenant professionnel », prêt à manier un « capital culturel objectivé » (voir Bourdieu in Porcher, Groux, *op. cit.*), c'est-à-dire présent dans des objets que sont les matériaux mis à la disposition de tous (manuels, dictionnaires, précis grammaticaux, encyclopédies, cédéroms, réseaux de type Internet, etc.) ainsi que les cours et les fiches bilan qui les accompagnent.

La « fiche d'évaluation » que nous proposons page suivante, est surtout destinée aux élèves assistant aux cours d'anglais Langue Vivante 1 obligatoires de second cycle. Elle est à remplir par le professeur à l'issue de chaque correction de compréhension de texte à l'écrit (environ deux par trimestre) et à remettre en même temps que la copie corrigée précisément. L'élève, ayant un double, relève les observations et rend l'original à l'enseignant. Libre à lui ensuite d'en passer par les différentes étapes décrites ci-dessus. Le professeur fera le point avec chaque élève à la fin de chaque trimestre dans le cadre d'une évaluation diagnostique et formative, puis à la fin de chaque semestre, s'il y a lieu, avant le conseil de classe, dans le cadre d'une évaluation sommative ou normative. Les objectifs semblent être les mêmes que ceux développés dans *New Spring 6*^{e} au collège avec une approche différente.

Fiche n°1

Nom :

Prénom :

	oui	non
Dates		
1. L'ensemble du texte ou du sujet a été compris.		
2. Les énoncés des exercices ou des questions ont été compris.		
3. Les réponses correspondent aux questions posées.		
4. Les réponses sont justes mais mal exprimées		
5. Les citations relevées sont appropriées		
6. Les exemples utilisés sont pertinents.		
7. La grammaire utilisée est satisfaisante.		
8. La syntaxe est correcte.		
9. Le plan de la production est cohérent.		
10. J'ai eu assez de temps pour faire le devoir.		
11. Mes révisions étaient suffisantes (dans le cadre d'un contrôle de connaissances écrit).		

Ma note finale est :

> supérieure à 12 ☐

> entre 8 et 12 ☐

> en dessous de 8 ☐

Elle est supérieure / inférieure à la précédente :

Je dois revoir :

☐ un aspect précis du cours (civilisation ; technique narrative …)

☐ l'élaboration d'un plan (d'explication de texte)
(de production écrite)

☐ un point précis de grammaire

☐ une notion ou fonction de la langue

☐ la signification des énoncés donnés

Le document suivant est une fiche de suivi individuel pour les élèves de l'option anglais renforcé ou « langue de complément » de Terminale littéraire, destiné à les aider à travailler la grammaire et le lexique en autonomie sachant que, selon les *Instructions Officielles*, le professeur n'est pas censé le faire en cours. Cela permet aussi de gagner du temps pendant l'année afin de préparer l'épreuve orale finale. Le correcteur remet ce tableau rempli à l'élève qui, avec son exemplaire, prend note du travail personnel à accomplir. Le professeur procède comme dans le premier exemple en ce qui concerne l'évaluation individuelle de chacun des membres de la classe.

Fiche n°2
Nom :
Prénom :

Dates					
Orthographe					
Ponctuation, majuscules					
« S » à la 3ème pers. du singulier, présent simple					
Pluriel					
Accords					
Verbes irréguliers					
Pronoms (à préciser)					
Prépositions					
Quantifieurs					
Temps					
Prétérit de narration					
Structures subordonnées					
Mode actif /passif					
Aspects (duratif/résultatif)					
Syntaxe					
Choix du vocabulaire					

Les nouveaux manuels de Sixième donnent également aux apprenants les moyens de s'auto-évaluer. Cela fait partie intégrante du Cadre. *Step in 6e* (2006) propose un livret à part, vendu avec le *workbook*, destiné à l'auto-évaluation de chaque élève. Des *smileys* symbolisent la réussite ou l'échec aux activités. Voici le début de la première évaluation (*op. cit.*) :

Tu vas remplir cette fiche avec l'aide de ton professeur ;
si tu comprends ou si tu parles une autre langue, tu peux ajouter
une étoile ✪ devant tout ce que tu sais faire dans cette autre langue.

1 ÉCOUTER et COMPRENDRE ☺ 😐 ☹

- En classe, je comprends des consignes simples. ☐ ☐ ☐
- Je comprends quand on me demande mon nom, mon prénom et mon âge. ☐ ☐ ☐
- Je comprends quand on me demande si j'ai un téléphone portable ou une adresse e-mail. ☐ ☐ ☐
- Je comprends quand on me demande mon numéro de téléphone. ☐ ☐ ☐

2 PARLER à QUELQU'UN

- Je sais dire bonjour et au revoir.
- Je sais parler de moi :
  - donner mon nom et mon âge
  - donner mon numéro de téléphone et mon adresse e-mail
  - donner le mois de mon anniversaire
  - parler des couleurs ou des animaux que j'aime
- Je sais dire et demander où se trouve un objet ou un animal.

Le livre *New Step in 6e* (2006) est aussi ponctué de sections intitulées *let's recap* situées à la fin de chaque *unit*.

Dans les autres manuels de Sixième, les sections destinées à aider les élèves à évaluer leurs progrès se présentent sous des formes variées avec des titres différents. Les autres ouvrages cités plus haut, ont des documents destinés à l'auto-évaluation afin de faire les bilans des savoirs et savoir-faire assimilés ou en cours d'acquisition. Voici quelques

exemples rassemblés dans un tableau synthétique :

Titre manuel	Editeur	Année d'édition	Titre de la rubrique
Enjoy English in 6e Workbook	Didier	2006	*Checkpoint*
Good News 6e Workbook	Belin	2006	Mesure tes progrès
New Spring 6e Workbook	Hachette	2006	*Can I do it ?*
Round the Corner 6e Workbook	Bordas	2006	*I can do it !*

Certains documents mis à la disposition des élèves ressemblent plus à des récapitulatifs grammaticaux traditionnels qu'à de véritables tests d'évaluation personnelle. La section *I can do it !* de *Round the Corner 6e* (2006) est constituée d'une série d'exercices comme : « je sais parler d'actions passées, donc je sais mettre les mots dans l'ordre pour faire des phrases correctes au prétérit ». La première partie de l'énoncé fait le bilan des compétences de l'apprenant, mais la seconde partie de la phrase lui indique clairement la démarche à suivre pour effectuer l'exercice (activité semi-guidée). Le paragraphe suivant est tout aussi dirigé : « je sais mettre les verbes entre parenthèses au prétérit » (*Round the Corner 6e*, *op. cit.*), ce qui revient à demander à l'élève de le faire.

En conclusion de ce paragraphe, nous pouvons affirmer qu'il est difficile de viser l'autonomie sans introduire l'auto-évaluation qui, par ses techniques et l'investissement psychologique qu'elle requiert, constitue une dynamique très formatrice et efficace à long terme pour les élèves. Holec a démontré en 1990 que l'apprenant pouvait prendre en

charge cette opération qui, traditionnellement, constitue une prérogative de l'enseignant. L'auto-évaluation implique une redéfinition des rôles dans le processus de formation, résumé ainsi :

- le nouveau rôle de l'apprenant ;
- le nouvel enseignant expert.

L'auto-évaluation est un objectif d'éducation transférable qui est la clé de toute démarche d'apprentissage, intégrée à un processus. Elle favorise le franchissement de rapports hiérarchiques de style scolaire. Enfin, elle n'expose pas l'apprenant à une situation de jugement par rapport aux autres, par rapport aux normes de l'enseignant, mais se positionne comme réponse à des besoins de changements qui ne correspondent plus aux schémas classiques préconstruits, pour les nouvelles générations. Il s'agit alors de définir des remédiations et de fournir à l'apprenant les moyens d'améliorer ses productions. L'enseignant, pour sa part, est plus disponible pour suivre les élèves personnellement et les aider à évaluer le travail à approfondir[264]. De telles considérations ne peuvent tendre que vers la conception **d'un enseignement-apprentissage de type éclectique,** intégrant des méthodes, des procédés et du matériel dans une multitude de sources attestées et (re-)constituant une cohésion, voire même une cohérence didactique hors normes mais efficace. « La construction [d'un tel] syllabus [par exemple] s'articule sur la nature des interactions au sein de la classe à partir des tâches d'apprentissage accomplies » (Borg 2001). L'ensemble s'appuie sur des supports, souvent écrits au lycée, dont il faut organiser la chronologie. La formation linguistique et didactique des enseignants est au cœur de cette

[264] « Construire efficacement le parcours de formation des plus vulnérables et assurer leur épanouissement personnel et professionnel nécessitent des moyens. Dans un souci de justice et de promotion sociale, 100 000 lycéens de l'enseignement public et privé bénéficieront d'une bourse au mérite à compter de la rentrée 2006, au lieu de 28 500 précédemment. De plus, le taux de ces bourses est porté à 800 euros. 3 000 élèves de l'enseignement agricole sont aussi concernés. » *Question d'éducation*, septembre-octobre 2006, p. 3.

problématique. L’adulte doit avoir une totale maîtrise de la langue à enseigner, mais aussi une connaissance approfondie des élèves qui lui sont confiés. L’Education nationale devrait pouvoir offrir des stages de formation continue, sérieux et adaptés, encadrés par des spécialistes, afin de favoriser l’accès permanent à l’efficacité et au rendement scolaire par une réflexion et une pratique régulièrement remises en cause. Ce type de travail collectif ou individuel pourrait alors se matérialiser par des ouvrages et des synthèses publiés, offerts à la critique et ouverts au débat.

CONCLUSION

Après des années de recherche souvent pragmatique dans des domaines aussi variés que la psychologie adaptée à l'enseignement, les neurosciences, les sciences de l'éducation et les didactiques par discipline, les directives ministérielles les plus récentes ont entériné les innovations des années 90 en matière de pédagogie de l'anglais : introduction de la grammaire énonciative dès le collège et renforcement de l'objectif éducatif avec un enseignement axé sur l'apprenant. Les compétences à l'oral sont devenues prioritaires à tous les niveaux du cursus, y compris au lycée, malgré une épreuve de LV1 écrite au baccalauréat. Il est à remarquer, cependant, que les situations scolaires ont imposé un éclectisme pédagogique et théorique visant à l'amélioration des compétences et savoir-faire des apprenants. Le dogmatisme semble avoir laissé place à l'efficacité.

L'introduction, dans certains manuels scolaires du premier et du second cycle, de la grammaire énonciative a obligé les enseignants à adapter leurs stratégies d'apprentissage. Par une pratique raisonnée de la langue, les apprenants peuvent, à leur niveau, identifier les marqueurs d'opérations, comme l'extraction ou le fléchage, comprendre l'absence de détermination, en évaluer l'importance et la représentativité en anglais contemporain. L'analyse d'erreurs en classe vise d'ailleurs un objectif double, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre pratique : améliorer l'enseignement de l'anglais.

Nous avons réservé une part importante de notre travail à l'explication de l'approche énonciative du système de l'article selon Culioli. Sa théorie des opérations énonciatives, fondée sur une réflexion d'ordre épistémologique, favorise une observation systématique des opérations hiérarchisées comme le renvoi à la notion pure, l'extraction et le fléchage, et permet d'expliquer l'emploi des déterminants anglais

comme *a* ou *the*. Nous avons alors pu comparer le mécanisme de la détermination, en anglais et en français, par l'analyse des citations de notre corpus.

Les apprenants francophones très jeunes n'ont pas accès aux rouages les plus profonds de la langue anglaise. Ils ne peuvent travailler que sur leurs traces en surface. Les mécanismes les plus intimes de l'anglais peuvent se décomposer en trois manifestations majeures que sont donc le renvoi à la notion pure, l'extraction et le fléchage. Le groupe nominal, sans marque de détermination particulière, se trouve à l'état de notion pure, c'est-à-dire, avant toute mise en relation avec un article. L'opération ainsi décrite est d'ordre qualitatif. L'article anglais *a* est la preuve en surface de l'opération d'extraction ou prélèvement d'un objet unique sur une classe. L'élément extrait possède les propriétés qui définissent la classe à laquelle il appartient. L'article vient du vieil-anglais comme ancêtre du numéral *one*. *A*, en anglais contemporain, renvoie donc à du dénombrable. Il est le premier opérateur à réaliser une opération sur la notion pure. Il noue avec sa cible une relation élémentaire. Dans un énoncé spécifique, le nom est repéré par rapport à la situation d'énonciation et l'opération de détermination effectuée acquiert une valeur quantitative. Par contre, dans un énoncé générique, le nom n'est pas repéré par rapport à la situation d'énonciation mais pour toutes les situations envisagées. Il devient alors un représentant de la classe. L'opération de détermination a une valeur qualitative prépondérante. Un objet extrait peut, ensuite, être fléché, c'est-à-dire repris et identifié quantitativement et qualitativement. Il est à remarquer que le fléchage apparaît dans des énoncés spécifiques comme dans des énoncés génériques. Les marqueurs de cette opération sont l'article *the* et les démonstratifs *this*/*these* et *that*/*those* (ainsi que les possessifs et le génitif en 's ou s'). *The* formalise l'anaphore de sa cible, que l'opération

soit situationnelle, contextuelle ou culturelle (anaphore institutionnalisée). Le marqueur entretient avec sa cible une relation aboutie. Le sémantisme étant acquis ou posé, passe à l'arrière plan au profit de la relation, faisant de *the* une preuve de surdétermination. Adamczewski associe ces paires en microsystèmes binaires rhématiques (phase 1→) et thématiques (phase 2←) : *this*/*that* et *these*/*those*, *this* posant l'élément à sa droite alors que *that* le présuppose, par exemple. La phase 1 est ouverte alors que la phase deux est bloquée dans son processus.

Nous avons terminé cette partie d'exposé par la description de l'opération de parcours. Elle consiste à passer en revue tous les éléments d'une classe, sans s'arrêter sur aucun d'entre eux. Les marqueurs de cette opération sont *any*, *every* et *each*.

La détermination porte en même temps sur le groupe verbal et sur le groupe nominal. Dans un énoncé de type générique, le verbe et le nom ont les marques du générique. S'il est de type spécifique, le verbe et le nom portent les marques du repérage par rapport à la situation d'énonciation.

Dans notre thèse, nous avons montré comment les processus d'acquisition naturels de la langue première ou maternelle (LV1) et les processus d'apprentissage d'une langue seconde (LV2) comme l'anglais sont différents. Ces divergences, sources de fragilité lors de l'initiation linguistique chez l'apprenant francophone, ont été analysées par le biais d'un cas précis : l'acquisition de la détermination nominale par des élèves de six classes de Sixième d'un collège du sud de La Réunion. Les moyennes des trois exercices proposés pendant un semestre de l'année scolaire 2004-2005, montrent que, malgré la composition des classes, les options choisies par les élèves ou leur « passé » linguistique, l'évolution

cognitive en matière d'acquisition grammaticale suit toujours – ou presque – le même type de schéma. Cette courbe en U prouve que plus le système à assimiler est loin du schéma appris de langue première, plus les apprenants ont besoin de temps et surtout de réactivations pour fixer le mécanisme de la langue 2, s'ils veulent maîtriser au mieux les zones de fragilité nécessaires. Il apparaît que, quelles que soient les méthodes pédagogiques utilisées (même les plus récentes), l'accès à la détermination nominale en anglais est toujours aussi difficile pour les apprenants francophones. C'est un problème cognitif plus que méthodologique sur lequel les théories didactiques nouvelles ont peu de prise. Toutefois, l'analyse systématique de l'erreur grammaticale permet de révéler les défauts d'acquisition en langue seconde aux élèves eux-mêmes. Ces derniers peuvent alors avoir accès au fonctionnement profond de la langue anglaise.

Il semble évident que ce genre de synthèse pourrait s'appliquer à un autre domaine linguistique que celui de la l'appropriation de la détermination nominale. Nous faisons allusion à la notion de temps et d'aspect, par exemple, ou au système de la modalité en anglais, si difficiles à assimiler pour des élèves francophones.

Des études intéressantes, menées en Allemagne, axées sur l'exploitation des erreurs et interférences L1-L2 sont à suivre dans le futur. Leurs résultats pourraient conduire les didacticiens des langues à repenser et réorganiser la pédagogie linguistique des années à venir, alors que les Nouveaux Programmes, issus du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, ont été appliqués dès la rentrée scolaire 2006, obligeant les auteurs de manuels scolaires à éditer des ouvrages inédits pour les apprenants et leurs professeurs.

La France ne constitue pas aujourd'hui un modèle de référence dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Les

résultats aux évaluations nationales des élèves de Sixième sont médiocres et les performances de beaucoup de lycéens décevantes, malgré des années d'apprentissage. Les enseignants sont encore traités et évalués comme leurs élèves. L'enseignement de l'anglais ne semble pas productif, malgré les nombreuses réformes engagées depuis presque quarante ans. L'acquisition linguistique, et plus généralement l'éducation, sont au cœur des préoccupations des spécialistes, des Politiques et des parents. Faire de nos enfants des élèves bilingues ou trilingues est un enjeu national, voire international, remarquable. Il a un coût financier et humain que certains professionnels, même à l'Education nationale, ne sont pas prêts à payer.

BIBLIOGRAPHIE

Adamczewski, H., (1982), *Grammaire linguistique de l'anglais*, Paris, Armand Colin.

Adamczewski, H. & Delmas, Cl., (1982), *Grammaire linguistique de l'anglais*, Paris, Armand Colin.

Adamczewski, H. & Gabilan, J.-P., (1992), *Les clés de la grammaire Anglaise*, Paris, Armand Colin.

Adamczewski, H., *The Secret Architecture of English Grammar*, (2002), Précy-sur-Oise, EMA.

Alain, *Propos sur l'éducation*, ([1932] 1976), Paris, Presses Universitaires de France.

Alamichel, M.-F., *Pronoms et déterminants*, (1999), Paris, Ellipses.

Arénilla, L. & Gossot, B., Rolland, M.-Cl., Roussel, M.-P., (sous la direction de) (2000), *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Bordas.

Arrivé, M. & Normand, Cl., (sous la direction de) (2001), *Linguistique et psychanalyse*, Paris, In Press.

Atkins, B. T., Duval, A., Lewis, H. M. A. Milne, R. C., (1984), *Robert.Collins Poche Dictionnaire*, Paris, Le Robert.

Auduc, J.-L., (1998), *Les institutions scolaires et universitaires*, Paris, Nathan.

Austin, J. L., ([1962] 1970), *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.

Authier-Roux, F. (coordonné par) (2000), *Madame Dolto*, Paris, Erès.

Avrand-Margot, S. & Magret-Chelot, A., (2001), *Les 500 sites Internet*, Paris, Belin.

Bacry, P., (1992), *Les figures de style*, Paris, Belin.

Bailly, D., (1990), *L'acquisition de la détermination nominale*. *Cahiers de recherche*, Numéro spécial, Gap, Ophrys.

Bailly, D., (1997), *Didactique de l'anglais, vol. 1 : Objectifs et contenus de l'enseignement*, Paris, Nathan pédagogie.

Bailly, D., (1998), *Didactique de l'anglais, vol. 2 : La mise en œuvre pédagogique,* Paris, Nathan pédagogie.

Bassac, Ch., (2004), *Principes de morphologie anglaise*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.

Béguin, N. & Garcia, Ch., (1996), *La séquence didactique en Anglais*, CRDP Midi-Pyrénées, Bertrand-Lacoste.

Benveniste, E., (1966), *Problème de linguistique générale*, t. 1, Paris, Gallimard.

Benveniste, E., (1974), *Problème de linguistique général*, t. 2, Paris, Gallimard.

Berland-Delépine, S., (1973), *Grammaire méthodique de l'anglais moderne*, Gap, Ophrys.

Besse, H. & Porquier, R., (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier.

Borg, S., (2001), *La notion de progression*, Paris, Didier.

Bouscaren, J. & Chuquet, J., (1987), Grammaire *et textes anglais Guide pour l'analyse linguistique*, Gap, Ophrys.

Bouscaren, J., ([1991] 1993), Linguistique *anglaise. Initiation à une grammaire de l'énonciation*, Gap, Ophrys.

Bouscaren, J. & Franckel, J.-J., Robert, S., (sous la direction de) (1995), *Langues et langage. Problèmes et raisonnement en linguistique. Mélanges offerts à Antoine Culioli*, Paris, Presses Universitaires de France.

Bouscaren, J. & Moulin, M., Odin, H., (1996), *Pratique raisonnée de la langue. Initiation à une grammaire de l'énonciation pour l'étude et l'enseignement de l'anglais*, Gap, Ophrys.

Bouscaren, J., (sous la direction de) (1997), *La composante qualitative : déterminants et anaphorique,* Cahiers de recherche, T. 7, Gap, Ophrys.

Bouscaren, J. & Persec, S., Celle, A., Flintham, R., Gresset, S., (1998), *Analyse grammaticale dans les textes,* Gap, Ophrys.

Bronckart, J.-P., (1977), *Théories du langage*, Liège, Mardaga.

Bruner, J., (Piveteau J. & Chambert J. trad.) ([1987] 2004), *Comment les enfants apprennent à parler,* Paris, Retz.

Burguière, A. & Klapisch-Zuber, Ch., Segalen, M., Zonabend, F., (sous la direction de) (1986), *Histoire de la famille. Vol. 2 : Temps médiévaux : orient, occident*. Paris, Armand Colin.

Champy, Ph. & Etévé, Ch., (sous la direction de) (1998), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation,* Paris, Nathan.

Changeux, J.-P., (1983), *L'homme neuronal*, Paris, Hachette.

Chaurand, J., ([1969] 2006), *Histoire de la langue française*, collection « Que sais-je ? » n° 167, Paris, Presses Universitaires de France.

Cherchi, L., (1986), *La grammaire anglaise au fil des textes,* Dijon, Aléï.

Chevalier, J.-Cl., *Histoire de la grammaire française*, ([1994] 1996), collection « Que sais-je ? » n° 2904, Paris, Presses Universitaires de France.

Chomsky, N., ([1975] 1977), *On language*, New York, The New Press.

Chuquet, J., (1986)**,** *To et l'infinitif anglais*, Cahiers de recherche en linguistique anglaise. Numéro spécial, Gap, Ophrys.

Collinot, A. & Petiot, G., (1998) (coordonné par), *Manuélisation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation,* Les carnets du Cediscor, n° 5, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Coménius. J., (Bosquet-Frigout M.-F. & Saget D., Jolibert B., (traduit par) ([1992] 2002), *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, Paris, Klincksiek.

Cossu, Y., (1996), *L'enseignement de l'anglais préparation au CAPES et au CAPLP2*, Paris, Nathan Université.

Cotte, P. & Joly, A., O'Kelly, D., Gilbert, E., Delmas, Cl., Girard, G., Guéron, J., (1993), *Les théories de la grammaire anglaise en France*, Paris, Hachette Supérieur.

Cotte, P., (1997), *Grammaire linguistique*, Paris, Didier Erudition CNED.

Crépin, A., (1994), *Deux mille ans de langue anglaise*, Paris, Nathan Université.

Culioli, A., (1982), *Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe*, Département de Recherche linguistique (D.R.L.). Laboratoire de Linguistique Formelle (E.R.A. 642), Paris, Université de Paris.

Culioli, A., (1992), *La théorie D'Antoine Culioli. Ouvertures et incidences*, Gap, Ophrys.

Culioli, A., (1999), *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage.* T. 2, Gap, Ophrys.

Culioli, A., (1999), Pour *une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel.* T. 3, Gap, Ophrys.

Culioli, A., ([1990] 2000), *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. T. 1, Gap, Ophrys.

Culioli, A., (2002), *Variations sur la linguistique*, Paris, Klincksieck.

Culioli, A. & Normand, Cl., (2005), *Onze rencontres sur le langage et les langues*, Paris, Ophrys.

Danon-Boileau, L., (1987), *Enonciation et référence*, Gap, Ophrys.

De La Garanderie, A., (1982), *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Bayard.

Delmas, Cl. & Adams, Ph., Deléchelle, G., Girard, G., Lancri, A., Naubé, G., (1993), *Faits de langue en anglais. Méthode et pratique de l'explication grammaticale*, Paris, Dunod.

Dénier, R. & Blattès, R. Nicolson, A. Decotterd, D., (1979), *L'explication de texte en anglais*, Gap, Ophrys.

Deschamps, A. & Guillemin-Flescher, J., (sous la direction de) (1999), *Les opérations de détermination quantification/qualification*, Collection L'homme dans la langue, Gap, Ophrys.

Develay, M., (sous la direction de) (1995), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF.

Dewey, J., (Pidoux L. S. traduit par) ([1945] 1976), *L'école et l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Nieslé.

Dodge, Ch. & Martina, Cl., (1989), *L'anglais à l'école et au collège*, collection « Guide Belin de l'enseignement », Paris, Belin.

Dolto, F., (1988), *La cause des adolescents*, Paris, Laffont.

Dolto, F., (1994), *Les chemins de l'éducation*, Paris, Gallimard.

Dolto, F., (1994), *Tout est langage*, Paris, Gallimard.

Dortier, J.-F., (coordonné par) (2001), *Le langage. Nature, histoire et usage*, Auxerre, Sciences Humaines.

Dortier, J.-F., (coordonné par) (2002), *Familles. Permanences et métamorphoses*, Auxerre, Sciences Humaines.

Duboit, J. & Dubois-Charlier, F., (1970), *Eléments de linguistique française : syntaxe*, Paris, Larousse.

Dubois, J. & Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, J.-B., Mével, J.-P., *Dictionnaire de linguistique*, ([1994] 2002), Paris, Larousse.

Duboit-Charlier, F. & Leeman D., (1974), *Comment s'initier à la linguistique ? Les constituants de la phrase*, Livret 2, Paris, Larousse.

Duboit-Charlier, F. & Vautherin, B., ([1997] 2000), *Syntaxe anglaise. Examens et concours de l'enseignement supérieur*, série « Langues Vivantes », Paris, Vuibert Supérieur.

Ducard, D. & Normand, Cl., (sous la direction de) (2006), *Antoine Culioli. Un homme dans le langage*, Paris, Ophrys.

Ducrot, O., *Le structuralisme en linguistique*, (1968), Paris, Seuil.

Durrer, S., (1998), *Introduction à la linguistique de Charles Bally*, Lausanne, Delachaux & Nestlé.

Dutoit, M. & Lacquement, J.-M., Pech-Gourg, H., Spatbrow, A., Veyrunes, C., (1996), *Grammaire commentée de l'anglais, de la forme au sens*, Valenciennes, Spatbrow.

Fischer, S., *Enonciation. Manières et territoires*, (1999), Gap, Ophrys.

Flaux, N. & Van De Velde, D., De Mulder, W., (1997), *Entre général et particulier : les déterminants*, Arras, Artois Presses Université.

Fournier, M. & Troger, V., (coordonné par) (2005), *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, Auxerre, Sciences Humaines

Fournier, M. & Lécuyer R., (coordonné par) (2006), *L'intelligence de l'enfant. Le regard des psychologues*, Auxerre, Sciences Humaines

François, F., (1974), *L'enseignement et la diversité des grammaires*. Paris, Hachette.

Frege, G., (Imbert Cl. traduit par) ([1884] 1969), *Les fondements de l'arithmétique*, Paris, Seuil.

Fromm, E., ([1951] 2002), *Le langage oublié*, Paris, Payot & Rivages.

Fuchs, C. & Le Goffic, P., (1992), *Les linguistiques contemporaines. Repères théoriques, Paris*, Hachette supérieur.

Galisson, R. & Coste, D. (1976), *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Hachette.

Galisson, R., (1980), *D'hier à aujourd'hui. La didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE international.

Gaonac'h, D., (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier.

Germain, C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international.

Goujon, P., (1975), *Mathématiques de base pour les linguistes, Paris*, Hermann.

Gournay, L. & Merle, J.-M., (articles réunis par) (2004), *Contrastes. Mélanges offerts à Jacqueline Guillemenin-Flescher*, Gap, Ophrys.

Groussier, M.-L. & Groussier, G. Chantefort, P., (1975), *Grammaire anglaise thèmes construits*, Paris, Hachette.

Groussier, M.-L. (dirigé par) (1991), *Travaux de linguistique énonciative*, n° 13, Paris, Institut d'Anglais et Université de Paris VII.

Groussier, M-L. & Rivière, C., (1996), *Les mots de la linguistique. Lexique de linguistique énonciative*, Gap, Ophrys.

Guillemin-Flescher, J., (1993), *Syntaxe comparée du français et de l'anglais. Problèmes de traduction*, Gap, Ophrys.

Hagège, Cl., (1996), *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.

Hjelmslev, L., ([1966] 1971), *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Minuit.

Hornby, A.S., ([1974] 1981), *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, Oxford, Oxford University Press.

Howatt, A.P.R., ([1984] 2000), *A History of English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Jakobson, R., (Ruwet, N. traduit par) ([1963] 2003), *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.

Jesperson, O., ([1924] 1992), *The philosophy of grammar*, Chicago, The University of Chicago Press.

Julié, K., (1994), *Enseigner l'anglais*, Paris, Hachette Education.

Kleiber, G. & Laca, B., Tasmowski, L., (2001), *Typologie des groupes nominaux*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

La Borderie, R., (1994), *Lexique de l'éducation*, Paris, Hachette Education.

La Borderie, R. & Paty, J., Sembel, N., (1994), *Les sciences cognitives en éducation*, Paris, Nathan.

Laborderie, N., ([1994] 2002), *Précis de phonétique historique*, Paris, Nathan.

Lapaire, J.-R. & Rotgé, W., (1992), *Réussir le commentaire grammatical de textes*, Paris, Ellipses.

Larreya, P. & Rivière, Cl. ([1999] 2003), *Grammaire explicative de l'anglais*, Paris, Pearson Education France.

Larrouy, J.-R. & Vaillaud, M., (1989), *Le message neuroendocrinien*. Paris, Nathan.

Leclercq, B. & Pigearias, M.-A. (1990), *L'anglais au lycée*, collection « Guide Belin de l'enseignement », Paris, Belin.

Lelièvre, Cl., (2002), *Histoire des Institutions Scolaires (depuis 1789*). Paris, Nathan.

Lyons, J., ([1968] 2001), *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press.

Maingueneau, D., ([1991] 1994), *Précis de grammaire pour les concours*, Paris, Dunod.

Maingueneau, D., ([1994] 1999), *L'énonciation en linguistique française*, Paris : Hachette.

Martina, Cl., (1997), *Animer la classe d'anglais au collège*, collection « Guide Belin de l'enseignement », Paris, Belin.

Martinet, A., ([1970] 1996), *Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin.

Martinet, J., (1972), *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, Paris, Presses Universitaires de France.

Martinez, P., ([1996] 2002), *La didactique des langues étrangères*, collection « Que sais-je ? » n° 3199, Paris, Presses Universitaires de France.

Meirieu, P., ([1991] 1997), *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.

Mialaret, G., (1981), *Education. Lexique*, Paris, Presses Universitaires de France.

Mialaret, G., (1997), *Le plan Langevin-Wallon*, Paris, Presses Universitaires de France.

Mialaret, G., (1999), *Psychologie de l'éducation*, collection « Que sais-je ? » n° 3475, Paris, Presses Universitaires de France.

Morandi, F., ([1997] 2005), *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan.

Mounin, G., (sous la direction de) ([1974] 2006), *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Presses Universitaires de France.

Narcy. J.-P., (1990), *Apprendre une langue étrangère*, Paris, Les Editions d'organisation.

Neveu, F., (2000), *Lexique des notions linguistiques*, Paris, Nathan université.

Nicaise, A. & Gray, M., (1998), *L'intonation de l'anglais*, Paris, Nathan.

Palmade, G., ([1953] 1999), Les *méthodes en pédagogie*, collection « Que sais-je ? » n° 572, Paris : Presses Universitaires de France.

Paveau, M.-A. & Sarfati, G.-E., (2003), *Les grandes théories de la linguistique*, Paris, Armand Colin.

Perret, M., (1994), *L'énonciation en grammaire du texte*, Paris, Nathan.

Perrot, J., ([1953] 1980), *La linguistique*, collection « Que sais-je ? » n° 570, Paris, Presses Universitaires de France.

Persec, S. & Burgué, J.-Cl., (2003), *Grammaire raisonnée 2*, Gap, Ophrys.

Piaget, J., (1969), *Psychologie et pédagogie***,** Denoël.

Pottier, B., (1967), *Présentation de la linguistique. Fondements d'une théorie*, Paris, Klincksieck.

Prost, A., ([1981] 2004), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. T. IV. Depuis 1930*, Paris, Perrin.

Puren, Ch., (200), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, collection Essai C.R.E.DI.F, Paris : Didier.

Puren, Ch. & Bertocchini, P., Costanzo, E**.,** (1998)**,** *Se former en didactiques des langues*, Paris, Ellipses.

Quivy, M. & Tardieu, Cl., (2002), *Glossaire de didactique de l'anglais*, Paris, Ellipses.

Reboul, O., (1984), *Le langage de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

Rey, A. & Rey-Debove, (dirigé par) (1985), *Le Petit Robert 1. Dictionnaire de la langue française*, Paris, Dictionnaires LE ROBERT.

Rivière, Cl. & Groussier, M.-L., (sous la direction de) (1997), *La notion*, Gap, Ophrys.

Roggero, J., (1985), *Grammaire anglaise*, Paris, Nathan Université.

Rolland, Y., (2003), *L'anglais à l'école*, collection « Guide Belin de l'enseignement », Paris, Belin.

Roulet, E., (1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris, Fernand Nathan.

Ruano-Borbalan, J.-Cl., (coordonné par) (2001), *Eduquer et former*, Auxerre : Sciences Humaines.

Santin-Guettier, A.-M., (2004), *Hommage à Henri Adamczewski*, Précy-sur-Oise, EMA.

Sarremejane, Ph., (2002), *Les didactiques et la culture scolaire*. Outremont Québec, Logiques.

Saussure de, F., ([1916] 1995), *Cours de linguistique générale*, Paris, Grande Bibliothèque Payot.

Schott-Bourget, V., ([1994] 2003), *Approches de la linguistique*, Paris, Nathan Université.

Searle, J. R., (1972), *Les actes de langage*, Paris, Hermann.

Servais, C. & Dumas, R., (1996), *Les mots du BAC*, Paris, Ellipses.

Slama-Cazacu, T., (1981), *Psycholinguistique appliquée. Problème de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan.

Souesme, J.-Cl., (1999), *Pratique raisonnée en linguistique anglaise*, Paris, Armand Colin.

Souesme, J.-Cl., (2003), Apprentissage *grammatical de l'anglais Collège – Lycée. Illustration d'une approche énonciative*, Nice, CRDP de l'Académie de Nice.

Stévanovitch, C., (1997), *Manuel d'histoire de la langue anglaise des origines à nos jours*, Paris, Ellipses.

Sweetser, E. E., ([1990] 2001), *From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*, Cambridge, Cambridge University Press.

Taillé, M., ([1984] 1995), *Histoire de la langue anglaise*, Paris, Armand Colin.

The Oxford Guide to English Language, ([1984] 1989), London, Guild Publishing.

Valette, M., (2006), *Linguistiques énonciatives et cognitives françaises*, Paris, Honoré Champion.

Van de Velde, D. & Flaux, N., (coordonné par) (2000), *Les noms propres : nature et détermination*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Vaudoiset, D., (1999), *La chair de l'écriture*, Mouriès, Le fil invisible.

Vial, Jean., ([1995] 1998), *Histoire de l'éducation*, collection « Que sais-je ? » n° 310, Paris, Presses Universitaires de France.

Voisard, J. & Lavallard, F., (sous la direction de) (1994), *Le baccalauréat dans tous ses états*, Paris, la Documentation française.

Watbled, J.-P., (1996), *La prononciation de l'anglais*, collection « 128 », Paris, Nathan.

Wilmet, M., (1986), *La détermination nominale*, Paris, Presses Universitaires de France.

Yaguello, M., (1981), *Alice au pays du langage*, Paris, Seuil.

Articles consultés :

Baumard, M., « Enseigner ou comment déclencher le désir. Débat Catherine Henri/Philippe Meirieu » in *Le Monde de L'éducation*, N° 338, juillet-août 2005, pp. 71-73.

De Carvalo, P., (1996), « 'Partitif', génitif, article : pour renverser l'inverseur et repenser l'article français », *Bulletin de la Société linguistique de Paris*, tome XCI.

Dessalles, J.-L., « Aux sources du langage » in *Les grands dossiers des Sciences Humaines*, n° 1, décembre 2005-janvier-février 2006, pp. 44-49.

Dortier, J.-F., « La galaxie "neuro" » in *Les grands dossiers des Sciences Humaines*, n° 3, Juin-juillet-août 2006, pp. 58-59.

Dortier, J.-F., « Les nouveaux territoires de la psychologie » in *Les grands dossiers des Sciences Humaines*, n° 3, Juin-juillet-août 2006, pp. 26-29.

Houdé, O., « La psychologie de l'enfant, quarante ans après Piaget » in *Les grands dossiers des Sciences Humaines*, n° 3, Juin-juillet-août 2006, pp. 64-67.

Hufeisen, B., « Parler plusieurs langues : c'est facile ! » in *Cerveau & Psycho*, n° 11, septembre-octobre 2005, pp. 46- 50.

Karmiloff-Smith A. & K., « Comment s'acquiert le langage » in *Sciences Humaines*, n° 45, Juin-juillet-août 2004, pp. 20-23.

Lambert, Ph., « La plasticité cérébrale » in *Les grands dossiers des Sciences Humaines*, n° 3, Juin-juillet-août 2006, pp. 68-69.

Léon, J., « Proposition, phrase, énoncé dans la grammaire : parcours historique », in *L'information grammaticale*, n° 98, 2003, pp. 5-13.

Philippe, K., « Les linguistiques de la parole » in *Sciences Humaines*, n° 159, avril 2005, pp. 44-45.

Philippe, K., « La linguistique en voie de dispersion ? » in *Sciences Humaines*, numéro spécial, Janvier 2006, p. 45.

Sander, E. « Penser par analogie » in *Les grands dossiers des Sciences Humaines*, n° 3, Juin-juillet-août 2006, pp. 44-47.

Truong, N ; « Comment réinventer l'autorité. Débat Alain Renaut/Alain Finkielkraut » in *Le Monde de L'éducation*, N° 338, juillet-août 2005, pp. 38-41.

Weinberg, A., « Quelques courants » in *Les grands dossiers des Sciences Humaines*, n° 3, Juin-juillet-août 2006, pp. 30-33.

Revues consultées :

Actes du séminaire « prévention de l'illettrisme ». Lancement de la formation des enseignants appelés à travailler dans les nouveaux

dispositifs d'aide aux élèves en grande difficulté au collège, académie de La Réunion, avril 2006.

Anglais. Palier 1.Documents d'accompagnement des programmes, CNDP, mai 2006.

Apports français à la linguistique anglais, travaux XXXV, CIEREC, université de Saint-Etienne, 1982.

Bulletin de la Société linguistique de Paris, tome XCVI, 2001.

Bulletin Officiel, n° 8, 23 juin 2006.

Cerveau & Psycho, n° 11, septembre-octobre 2005.

Etudes de linguistique appliquée, n° 34, avril-juin 1979.

Le Monde de L'éducation, N° 338, juillet-août 2005.

Les collections de l'histoire, octobre-décembre 2005.

Les grands dossiers des Sciences Humaines, n° 1, janvier-février 2006.

Les grands dossiers des Sciences Humaines, n° 3, Juin-juillet-août 2006.

L'information grammaticale, n° 88, janvier 2001.

Question d'éducation, n° 1, septembre-octobre 2006.

Sciences Humaines, n° 45, Juin-juillet-août 2004.

Sciences Humaines, n° 159, avril 2005.

Sciences Humaines, numéro spécial, Janvier 2006.

Sciences Humaine, hors-série spécial n° 5, novembre-décembre 2006.

Science & Vie n° 227, juin 2004.

Manuels consultés :

Achard, A.-M. & Caron, C., (2002), *Grammaire 4e. Les outils de la langue, vocabulaire, conjugaison, orthographe, expression*, Paris, Hachette Education.

Achard, A.-M. & Caron, C., (1998), *Grammaire et expression 4e*, Paris, Hachette Education.

Adrian, H. & Albisser, M., Bordron, J.-L., Bourjault, J., Gabilan, J.-Pi., Walters, J., (2002), *Excel 1re*, Paris, Didier.

Beaulieu-Marianni, M.-P. & Quéniart, J., Bushnell, G., (2006), *Good News 6e*, Paris, Belin.

Beaulieu-Marianni, M.-P. & Quéniart, J., Bushnell, G., (2006), *Good News 6e Workbook*, Paris, Belin.

Bonnet-Piron, D. & Codé, A.-M., (1997), *Anglais Méthodes et Techniques*, Classes des lycées, Paris, Nathan.

Bonnet-Piron, D. & Codé, A.-M., (1997), *Anglais Méthodes et Techniques Livre du professeur*, Classes des lycées, Paris, Nathan.

Cohen-Coudar, C. & Nemni-Nataf, N. (1992), *Mémo anglais Terminale*, Paris, Hatier.

Charlot, M. & Lhérété, A., (1997), *Partners Terminales*, Paris, Nathan.

Charlot, M. & Keen, D., Lhérété, A., Mertz, J.-M., Noguès-Dosdat, S., (1997), *Partners Terminales Guide pédagogique*, Paris, Nathan.

Charlot, M. & Keen, D., Lhérété, A., Mertz, J.-M., Noguès-Dosdat, S., (1997), *Partners Terminales Cahier d'activités*, Paris, Nathan.

Cureau, J. & De Vannoise N., (1995), *Anglais 1re-Term. Fichier de travaux Dirigés*, Paris, Magnard.

Dimic, B. & Rodd, Kay, (2001), *Looking Forward 2nde*, Paris, Belin.

Dimic, B. & Rodd, Kay, (2001), *Looking Forward 1re*, Paris, Belin.

Gernigon, Ch. & Dowling, C., Griffin, V. C., Kustyan, S., Tian-Sio-Po, E., (2006), *Join the Team 6e*, Paris, Nathan.

Gernigon, Ch. & Dowling, C., Griffin, V. C., Kustyan, S., Tian-Sio-Po, E., (2006), *Join the Team 6e Workbook*, Paris, Nathan.

Godé, A.-M. & Aslanides, S., Givone-Pesqué, G., Périllat-Mercerot, M.-L., Tschirhart, C., (2006), *Sunny Side 6e*, Paris, Hachette Education.

Gosset, Cl. & Cairns, G, Clutier, M., Crescent, St., Ollivier, M., (2006), *Round the corner 6e*, Paris, Bordas.

Gosset, C. & Cairns, G, Clutier, M., Crescent, St., Ollivier, M., (2006), *Round the corner 6e Workbook*, Paris, Bordas.

Grelet, F., (2000), *10 short stories*, Vol. 1, Paris, Hachette.

Guary, F. & Stark, J., Persec, S., Vrinat-Hindle, P., (1993), *Your Way 2nde*, Paris, Nathan. 1993.

Guary, F. & Stark, J., Persec, S., Vrinat-Hindle, P., (1993), *Your Way 2nde Fichier Pédagogique*, Paris, Nathan. 1993.

Guary, F. & Stark, J., Persec, S., Fort-Couderc, M., (1995), *Your way Terminales L. ES. S.*, Paris, Nathan.

Guary, F. & Stark, J., Persec, S., Fort-Couderc, M., (1995), *Your way Terminales L. ES. S. Fichier Pédagogique*, Paris, Nathan.

Guary, F. & Stark, J., Persec, S., Fort-Couderc, M., Tripodi, S., (2001), *Broad Ways 2e*, Paris, Nathan.

Lallement, B. & Kelly, J., Pierret, N., Thiéry, M.-T., (1998), *Tracks, Seconde*, Paris, Hachette.

Lallement, B. & Kelly, J., Pierret, N., Thiéry, M.-T., (1998), *Tracks, Seconde Livre du professeur*, Paris, Hachette.

Lemarchand, F. & Julié, K., (1996), *The new Apple Pie*, Paris, Hachette.

Lemarchand, F. & Julié, K., Lapaire, J.-R., Perrin, J.-R., (2002), *Spring 4e*, Paris, Hachette.

Lemarchand, F. & Julié, K., Lapaire, J.-R., Perrin, J.-R., (2002), *Spring 4e Workbook*, Paris, Hachette.

Lemarchand, F. & Julié, K., Lapaire, J.-R., Perrin, J.-R., (2003), *Spring 3e*, Paris, Hachette.

Lemarchand, F. & Julié, K., Lapaire, J.-R., Perrin, J.-R., (2003), *Spring 3e Workbook*, Paris, Hachette.

Lemarchand, F. & Julié, K., Lapaire, J.-R., (2006), *New Spring 6e*, Paris, Hachette.

Lemarchand, F. & Julié, K., Lapaire, J.-R., (2006), *New Spring 6e Workbook*, Paris, Hachette.

Lhérété, A. & Ploton, J.-M., (1990), *L'anglais pratique grammaire expliquée*, Paris, Longman.

Ligozat, M.-A. & Diaz-Kostakis, A., Rogers, P., Pelletier, M., Merlay, J., (2006), *New Step in 6e*, Paris, Hatier.

Ligozat, M.-A. Diaz-Kostakis, A., (2006), *New Step in 6e Workbook*. Paris, Hatier.

Marcelin, J. & Aron, Ch., Elliot, J., Faivre, F., (1993), *Les Modules Anglais Classe des Lycées*, Fichier 2, Paris, Nathan.

Marcelin, J. & Aron, Ch., Elliot, J., Faivre, F., (1994), *Les Modules Anglais Classe des Lycées*, Fichier 3, Paris, Nathan.

Meunier, A. & Bourkaïb, A.-K., Dubois, P., Paul, J., Corradino, C., Dussart, D., (2003), *Grammaire 3e*, Paris, Bordas.

Morel, F. & Bélorgey, M., Bushnell, G., Le Prieult, H., (1996), Wings *4e Workbook*, Paris, Belin, 1996.

Morel, F. & Bélorgey, M., Bushnell, G., Le Prieult, H., (1997), *Wings 3e*, Paris, Belin.

Morel, F. & Bélorgey, M., Bushnell, G., Le Prieult, H., (1997), *Wings 3e Workbook*, Paris, Belin.

Morel, F. & Bélorgey, M., Bushnell, G., Le Prieult, H., (1997), *Wings 3e Livre du professeur*, Paris, Belin.

Morel, F. & Bélorgey, M., Bushnell, G., Le Prieult, H., (1998), *New Wings 6e*, Paris, Belin.

Morel, F. & Bélorgey, M., Bushnell, G., Le Prieult, H., (1998), *New Wings 6e Workbook*, Paris, Belin.

Morel, F. & Bélorgey, M., Bushnell, G., Le Prieult, H., (1998), *New Wings 6e Livre du professeur*, Paris, Belin.

Morel, F. & Bélorgey, M., Bushnell, G., Le Prieult, H., (1999), *New Wings 5e*, Paris, Belin.

Morel, F. & Bélorgey, M., Bushnell, G., Le Prieult, H., (1999), *New Wings 5e Workbook*, Paris, Belin.

Pellet, E. & De Vulpillières, C., Haubert, D., Paccalin, M., Dardinier, B., (1997), *Grammaire 5e*, Paris, Belin.

Pellet, E. & De Vulpillières, C., Haubert, D., Paccalin, M., Dardinier, B., (2000), *Grammaire 6e*, Paris, Belin.

Plays Martin-Cocher, O. & Serpollet, D., Roux, P., Grzesiak-Lycett, A., (2001), *New Live 5e*, Paris, Didier.

Plays Martin-Cocher, O. & Meyer, M., Grzesiak-Lycett, A., Vialleton, E., Marcangeli C., (2006), *Enjoy English in 6e*, Paris, Didier.

Plays Martin-Cocher, O. & Meyer, M., Grzesiak-Lycett, A., Vialleton, E (2006), *Enjoy English in 6e workbook*, Paris, Didier.

Poiré, Ch. & Collin, S., Panosetti, J.-B., Trochon, E., (2006), *Ready Steady Go! 6e*, Paris, Delagrave.

Quivy, M. & Reed, L., Martin, Ch., (2001), *Moving on 2nde*, Paris, Hatier.

Renucci, Cl. (sous la direction de) (2001), *Voices 2nde*, Paris, Bordas.

Renucci, Cl. (sous la direction de) (2001), *Voices 2nde Workbook*, Paris, Bordas.

Renucci, Cl. (sous la direction de) (2001), *Voices 2nde Livre du Professeur*, Paris, Bordas.

Renucci, Cl., (sous la direction de) (2002), *Voices 1re*, Paris, Bordas.

Soulié, D. & Kay, V., (1990), *Ecrire en anglais*, Paris, Hachette.

Sussel, A. & Cabaret, F., Denis, C., (1999), *To the Point préparation au bac*, Paris, Hachette éducation.

Sussel, A. & Cabaret, F., Denis, C., (1999), *To the Point préparation au bac Fichier d'utilisation*, Paris, Hachette éducation.

Vesque-Dufrénot, A. & Brusson, M., Habert, J.-L., (1998), *Open the Window 2nde*, Paris, Hachette.

Vesque-Dufrénot, A. & Brusson, M., Habert, J.-L., (2001), *Wide open 2nde*, Paris, Hachette.

Vesque-Dufrénot, A. & Brusson, M., Habert, J.-L., (2002), *Wide open 1re*, Paris, Hachette.

Textes officiels et ressources ministérielles :

Anglais, classes des collèges, 6e, 5e, 4e, 3e, brochure CNDP 001 F6149.

Horaires, objectifs, programmes, instructions ministère de l'Education nationale, CNDP 1993, 1996-1997.

Anglais, classes de seconde, première et terminale, brochure CNDP 001 F6007.

Horaires, objectifs, programmes, instructions ministère de l'Education nationale, CNDP Réédition, 1992.

Compétences attendues des personnels d'enseignement et d'éducation, rapport de l'Inspection générale, 1995.

Un lycée pour le XXIe siècle, Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999.

Corpus utilisé:

Doyle, R., (1993), *Paddy Clarke ha, ha, ha*, London, Penguin Books.

Fitzgerald, F. S., ([1926] 1984), *The Great Gatsby*, London, Penguin Books.

Fowles, J., ([1963] 1984), *The Collector*, London, Granada.

Giono, J., ([1935] 1980), *Que ma joie demeure*, Paris, Grasset.

Lee, L., ([1959] 1962), *Cider with Rosie*, London, Penguin Books.

Paillet, M., (1997), *Le spectre de la nouvelle lune*, Paris, 10/18.

Peters, E., ([1985] 1988), *An excellent Mystery*, London, Macmillan.

Steinbeck, J., ([1952] 1992), *East of Eden*, London, Penguin Books.

Zola, E., ([1877] 1978), *L'assommoir*, Paris, Fasquelle.

Sites Internet consultés :

http://www.ac-reunion.fr/pedagogie/co3mares (24.11.2006)

http://www.amedoc.com (22.01.07)

http://www.bdd.inrp.fr (11.11.02)

http://www.biographie.net (15.02.05)

http://www.britanica.com (15.07.03)

http://www.eduscol.education.fr (25.01.04)

http://www.eduscol.education.fr/collège (06.12.2006)

http://www.eurocenter.com (11.07.07)

http://www.findarticles.com (08.07.05)

http://www.ilf.cnrs.fr (30.11.05)

http://www.imec-archives.com (05.03.07)

http://www.linguistes.com (20.04.06)

http://www.schwann.free.fr (23.01.07)

http://www.site-magister.com (31.01.07)

http://www.wall.jussieu.fr (30.11.05)

http://www.wikipedia.org (31.01.07)

ANNEXES

Annexe 1 :
Historique des méthodologies de l'enseignement institutionnel de l'anglais[265].

Introduction

Pourquoi la question de la méthode d'apprentissage d'une langue étrangère se pose-t-elle ?

La première raison est peut-être que parler une langue étrangère ne consiste pas seulement à mettre un nouveau signifiant sur des objets connus mais aussi à réorganiser les données sociales et culturelles de l'expérience.

Les différences conceptuelles sont d'autant plus marquées que les cultures divergent (ex. : japonais, français ; un Japonais dira : « la montagne me voit », quand un Français dit : « je vois la montagne »).
La deuxième raison est qu'une langue est toujours complexe et ne peut s'apprendre instantanément.

D'où la question de son enseignement et de la méthodologie. D'où également l'existence d'instructions et de programmes opérant des choix didactiques d'objectifs, et de priorités linguistiques.

L'historique des méthodes d'apprentissage de l'anglais est rendu lisible en France par l'existence de ces instructions nationales qui ont ponctué les temps modernes de réformes successives.

---

[265] L'ensemble de ces informations provient de deux ouvrages : Cl. Germain, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLE international, 1993). Ch. Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, (1994, Paris : Didier, 2002).

Méthode grammaire-traduction

♦ ***XVIIIe-XIXe siècle***

La méthode qui prévaut à l'aube du XXe siècle est l'approche théorique d'œuvres classiques. L'enseignement des langues vivantes est calqué sur celui des langues que l'on n'appelle pas encore « mortes » : le grec et le latin.

Les objectifs sont les mêmes :

- formatif (formation de l'esprit, intellectuelle, morale, esthétique)
- culturel (culture étrangère, française).

Pour Halbawchs, professeur d'allemand, en 1887, seul un entraînement intensif à la traduction pouvait permettre de parvenir à une translation inconsciente et spontanée de L1 en L2.

♦ ***XXe siècle***

Le XXe siècle s'ouvre sur une réforme radicale, l'avènement de la méthode directe, et se trouve marqué par huit dates-paliers correspondant à la parution de nouvelles *Instructions officielles :* 1901, 1908, 1925, 1938, 1950, 1969, 1985, 1996 (à noter qu'il y a toujours un décalage entre la date de parution des textes et leur application dans les pratiques de classe).

Méthode directe

♦ ***1901***

Cette méthode nouvelle rencontre une même vogue en Allemagne, en France et aux États-Unis de 1900 à 1920.

Par le biais des *Instructions officielles* de 1901, une rupture radicale s'instaure avec l'enseignement précédent.

- *Caractéristiques*
  - objectif de pratique linguistique non seulement prioritaire mais prépondérant ;
  - abandon de la traduction ;
  - absence de référence à la langue maternelle ;
  - élucidation des mots par les images, actions, mimiques du professeur ;
  - règles de grammaire induites et formalisées (grammaire inductive explicite).

La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème. En effet, pour interpréter les mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres, à l'intuition de leurs attributs et de leurs modifications, à la perception de leurs rapports réciproques. Enfin, elle associe les mots aux actions des êtres (Colin in Puren [1998 : 122]).

- *Inconvénients*

D'une part, les bases méthodologiques de cette méthode demeurent faibles (par comparaison, le structuralisme offrira aux méthodes audio-orale et audiovisuelle un fondement scientifique), et d'autre part, elle exige des professeurs quasiment bilingues, ce qui est loin d'être le cas (puisque ces enseignants ont été eux-mêmes formés à la méthode

grammaire-traduction et que les moyens proposés par la formation continue ne sont pas employés à cette époque).

♦ *1908*

Pour conserver la méthode directe menacée par un courant réactionnaire, on rétablit la traduction systématique des textes anglais (malgré la rupture de cohérence avec le principe même de la méthode directe) et on introduit de manière plus précoce des textes littéraires et un travail de stylistique comparée. En fait, on restaure les deux objectifs culturel et formatif occultés par l'objectif pratique.

En se fondant sur des textes de l'époque, Puren pense que le rétablissement de la version ou des textes littéraires répond aussi à une exigence interne de la méthode directe, une fois acquise une bonne maîtrise de la langue.

♦ ***1925***

La méthode dite « active » introduite officiellement en 1925 tend à mettre un terme à la querelle des Anciens et des Modernes en proposant un enseignement plus éclectique, moins dogmatique. Ainsi, sans abandonner les avantages de la méthode directe, la méthode active en présente une version largement assouplie, qui entérine la réforme de 1908.

- *Caractéristiques*
  - accent mis sur la collaboration et les activités de tous, élèves et maître l'usage de la L1 n'est plus absolument prohibé ;
  - texte écrit de support et analyse explicite de la langue réapparaissent.

Les Instructions de 1925 tendent à expliciter l'évolution au sein de la méthode directe et à rééquilibrer l'importance respective des objectifs formatif et culturel d'une part, de l'objectif pratique d'autre part.

♦ **1938**

En 1938, le mouvement de balancier s'inverse et l'on préconise un rééquilibrage cette fois en faveur de la L2.

- *Caractéristiques*

- renforcement de la L2 ;
- utilisation de supports techniques (phonographe, radio) ;
- grammaire explicite souvent déductive.

♦ **1950**

Les Instructions de 1950 codifient de manière rigoureuse la méthodologie active. C'est une période de formalisme, pourrait-on dire, où l'on espère être parvenu à un équilibre entre les trois objectifs. En fait, les objectifs culturel et formatif priment largement sur l'objectif pratique.

- *Cours type jusqu'en 1970*

- interrogation de contrôle ;
- préparation du nouveau texte ;
- lecture du texte ;
- commentaire dialogué (questions/réponses) ;
- traduction en français ;
- remarques grammaticales ;
- indication des tâches.

Méthodes audio-orale et audiovisuelle

♦ **1969**

Le palier intervient après les événements de 1968 en France et ceci est d'importance car il est à replacer dans un mouvement d'émancipation intellectuelle et de remise en cause du système éducatif.

La méthode audio-orale est née au cours de la Seconde Guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine (nécessité de se former rapidement à une langue étrangère). Après la guerre, dans les années 1950, la méthode audio-orale s'est véritablement constituée grâce à l'apport de linguistes, dont Fries et d'un psycholinguiste, Skinner (1904-1990) qui se sont efforcés d'appliquer à la pédagogie les travaux de Watson *(Behaviorism,* 1924*).*

En fait, on peut dire que la méthode audio-orale est le fruit du mariage entre un courant linguistique, le structuralisme, et un courant psychologique, le béhaviorisme.

Le Dictionnaire de didactique des langues (Galisson, Coste 1976) offre cette définition du béhaviorisme :

> Théories psychologiques du comportement, à fondement expérimental, qui établissent une relation directement observable et mesurable entre des stimuli émanant du milieu extérieur et les réactions de réponse (spontanées ou acquises) qu'ils entraînent de la part de l'organisme.

Parmi les théories linguistiques on trouve diverses manières d'envisager le langage qu'il est bon de rappeler ici :

- Les structuralistes décrivent l'organisation interne des langues (morphologie, syntaxe, phonologie, lexique). La langue est conçue comme un objet d'analyse.

- Les fonctionnalistes s'intéressent quant à eux à la question : à quoi sert le langage ? La langue n'est pas conçue comme un pur objet d'analyse mais comme un outil de communication.
- Enfin, les analystes du discours posent la question : comment le discours se construit-il ? Ils s'intéressent aux différents types de discours et aux situations de communication.

On voit déjà ici se profiler des conséquences sur l'apprentissage des langues étrangères, les travaux des fonctionnalistes et des analystes du discours ayant influencé l'approche communicative actuelle. On peut citer à cet égard l'index fonctionnel de *Pick and Choose* de Seconde (1998) qui présente les structures grammaticales dans un tableau de fonctions de langue divisé en trois colonnes selon les registres du discours *(very formal, formal, cool).*

Les travaux des structuralistes offraient l'avantage de découper la langue en unités clairement répertoriées et de rendre l'objet à enseigner plus systématique.

Le courant psychologique incarné par Skinner, le béhaviorisme (du mot anglais *behaviour* qui signifie comportement) postule que le langage étant un comportement humain, il peut obéir à un système de stimulus-réponse de type pavlovien. Par conséquent, l'apprentissage d'une langue étrangère sera facilité par la création de réflexes et d'habitudes**.** On comprend que le travail des structuralistes soit venu à point nommé fournir aux behavioristes une langue prédécoupée prête à fonctionner dans les *pattern-drills.*

Dans cette méthode basée sur la répétition, l'élève, soumis à l'activité langagière même, n'est ni plus ni moins qu'un récepteur de données, doté d’un rôle plutôt passif.

Caractéristiques générales (Julié [1994:18])[266]

- pas de référence à L1 ;
- limitation du nombre d'items lexicaux (qui ne sont là que pour servir la structure) ;
- système de l'exercice structural *(pattern-drill)* avec un panel de transformations possibles :

Modifier une flexion: *I ate the apple; I ate the apples.*

(la forme du pluriel doit « s'entendre »)

Remplacer: *Janet bought a book; she bought it.*

(les noms sont remplacés par leur pronom > exercice de substitution))

Compléter: *I want a ... ; cheese I want a little cheese.*

(exercice lacunaire sur les quantifieurs)

Remplacer: *I eat breakfast; I ate breakfast yesterday.*

(remplacer un présent par un prétérit avec marqueur de temps)

Elargir: *She plays tennis (often) - she often plays tennis.*

(insérer l'adverbe de fréquence)

Réduire: *He left his wallet at the restaurant; he left it there.*

(remplacer un nom par un pronom)

Intégrer: *You must work hard; it is important that you work hard. (US)*

Restituer: *boys/cinema/go; the boys are going to the cinema tomorrow.*

« *It is these basic patterns that constitute the learner's task. They require drill, drill, and more drill, and only enough vocabulary to make such drills possible*. » (Fries in Germain 1993)

[266] Les citations sont de Julié mais les commentaires entre parenthèses sont de nous.

Méthode audiovisuelle française

En France, la méthode appliquée dans les années 1970-1980 ne fut pas véritablement audio-orale mais audiovisuelle et essentiellement d'origine **pragmatique.** Le terme « audiovisuel » ne désigne pas ici l'outil vidéo, mais l'association du son et de l'image : films fixes, diapositives, vignettes de manuels, etc. Issue, dans les années 1950, des travaux du Credif (École normale de Saint-Cloud) et de l'école de Zagreb (Rivenc, Guberina) elle est d'abord utilisée dans l'enseignement du français langue étrangère, puis après l'instruction de 1969, dans l'enseignement de toutes les LVE. Comme la méthode directe à ses débuts, et comme la méthode audio-orale (mais pas la méthode de l'année, plus éclectique, qui utilisait aussi la référence à la langue 1 et l'explication grammaticale), la méthode audiovisuelle d'initiative française privilégie l'objectif pratique et abandonne les objectifs formatif et culturel. En ce sens, elle s'inscrit parfaitement dans l'histoire française de l'enseignement des langues, et, emprunte peut-être moins à la méthode audio-orale américaine qu'à un courant didactique résurgent privilégiant l'objectif pratique. Une polémique existait d'ailleurs en France, à l'époque, autour des origines de la méthode audiovisuelle française et Rivenc estimait qu'elle devait beaucoup plus à Saussure, l'école de Prague, Bailly ou Benvéniste qu'à Bloomfield et Skinner dont il contestait les travaux.

- *Caractéristiques*

- objectif pratique ;
- absence d'écrit au début de l'apprentissage ;
- son + image (découpage parallèle) ;
- structures contextualisées ;

- structures plus importantes que lexique ;
- pas d'intervention en L1 ;
- pas de référence à L1 (absence de traduction) ;
- savoir-faire oraux plus importants ;
- grammaire inductive implicite.

Effectivement on retrouve, dans la méthode audiovisuelle, bon nombre des caractéristiques de la méthode directe du début du siècle fondée sur la même homologie des fins et des moyens. On espérait rendre l'élève acteur de son apprentissage même si, en réalité, la méthode induisait une dépendance totale envers l'enseignant véritable maître d'œuvre de la leçon.

Méthode structuro-globale audiovisuelle

Elle incarne en France ce courant qui veut se démarquer du béhaviorisme en prenant pour fondements psycholinguistiques le **structuro-globalisme.** On retrouve ici l'école de Saint-Cloud avec Rivenc et l'école de Zagreb avec Guberina. En fait, cette méthode **restitue l'importance du sens** dans la communication et se réclame d'une linguistique de la **parole en situation.** Puren (*op. cit.*) compare cette méthode à un « anticorps du virus skinnérien ».
La spécificité de la méthode SGAV gagne certains manuels d'anglais de premier cycle dont *La méthode audiovisuelle d'anglais* (Filipovic, Webster, in Germain, *op. cit.*).

Évolution

Les années 1970

Les manuels de tendance béhavioriste, *Passport to English* (1962), *Lend Me Your Ears* (1971), et *Happy Families* (1969), s'assouplissent et une deuxième génération de manuels apparaît : *Speak English, Its Up to You* (1974), *Imagine You're English, English Dialogues,* (1974), *All's Well,* (1975), marquant l'évolution de la méthode vers une intégration de l'écrit et d'une explication grammaticale succincte.

En 1974-1975, l'équipe de Charlirelle (Paris VII) met au point une méthode d'enseignement (création d'une situation visuelle explicite), avec dissociation nette du code écrit rejeté en fin de fichier et surtout l'adjonction d'un important volet conceptuel à caractère grammatical.

♦ Les années 1980

Un cours type s'établit ainsi

- écoute du dialogue avec support visuel (images) et texte écrit masqué par un cache ;
- élucidation du lexique sans recours à la langue maternelle : mimiques, objets, cartes ; présentation des structures ;
- répétition et appropriation du dialogue ;
- exercices de fixation et de réutilisation (tableau magnétique) ;
- découverte du texte écrit ;
- trace écrite sur le cahier de l'élève ;
- remarques grammaticales (grammaire inductive aboutissant à une formalisation).

♦ **Avantages**

Les avantages sont indéniables sur le plan des savoir-faire oraux. Après des années de méthode active où l'on maîtrisait mieux les savoir-faire de l'écrit, enseignants, parents et élèves sont surpris par les performances linguistiques qu'autorise la méthode dès les premières leçons. De plus, le phénomène de répétition collective, d'orchestration par l'enseignant autour du magnétophone-roi, permet aux élèves de progresser de conserve, et d'obtenir des résultats beaucoup plus homogènes.

♦ **Inconvénients**

- L'écrit

Le problème de l'écrit se pose d'emblée comme pour la méthode directe, on assouplit très vite les principes de la méthode audiovisuelle qui à ses débuts en France interdisait tout recours à l'écrit avant la classe de Cinquième. Au sein même d'une séance de cours, l'écrit (la découverte du texte sous le cache) n'intervenait dans le meilleur des cas qu'à la fin de la séance. Un élève pouvait avoir manipulé une structure sans la comprendre.

Le code visuel fourni par l'image d'accompagnement de la bande-son n'était pas équivalent au code écrit. Les travaux de De La Garanderie (1982) ont montré ultérieurement qu'environ 25 % des élèves seulement ont accès au sens par le seul biais de l'audition. Ceux de Tomatis (1991) ont également souligné les différentes fréquences utilisées par les langues et les difficultés qu'un jeune Français peut avoir à «entendre» les fréquences de l'anglais (2 000 à 12 000 hertz) avec une oreille moulée sur le français (1 000 à 2 000 hertz)[267].

[267] Il semblerait que dans ce cas précis, ce ne soit pas la fréquence qui compte, mais bien les **courbes mélodiques.** Les difficultés des francophones paraissent davantage liées à des questions de rythme, et non de fréquence. En effet, le rythme anglais est, dès le niveau du mot, antagoniste à celui du français. Communication de J.-Ph. Watbled.

La volonté des tenants de la méthode audiovisuelle de **dissocier le son et l'écrit** se justifie par le fait qu'on veut **éviter des calques** phonologiques et phonétiques erronés. Néanmoins, il est possible de dissocier l'accès au code écrit de l'accès au code oral sans pour autant interdire ou différer aussi longtemps le premier.

- Dans le cursus scolaire

La découverte du texte écrit **authentique** après des années de dialogues didactiques demeurait problématique pour les meilleurs élèves et bien souvent, le passage en second cycle voyait s'écrouler une part de l'édifice linguistique élaboré au collège.

- La grammaire

L'absence de réelle réflexion grammaticale explique peut-être pourquoi, à long terme, les acquisitions dans les savoir-faire de l'oral se perdaient. **Peut-on réellement devenir autonome en L2 sans raisonner sur le fonctionnement de la langue ?**

- Le conditionnement

Lors d'une conférence pour le colloque de Cerisy consacré aux langues, Bailly a montré que le choix de la méthode d'enseignement peut dénoter un **choix idéologique,** voire politique. Sans parler même des utilisations possibles du conditionnement sur une génération d'enfants (formation de quelle citoyenneté ?), on peut s'interroger en effet sur la suppression des objectifs formatif et culturel dans l'enseignement des langues *(voir :* éthique).

En fait l'évolution de la recherche allait engendrer une remise en question du support audiovisuel. **Rien n'est figé en matière d'enseignement,** même si *les Instructions officielles* semblent

emprisonner les courants dans leurs dates de publication. Des manuels comme *OK ! Hunter Street*, *Ticket to Ride*, témoignent d'une période de transition en s'efforçant de conjuguer le support audiovisuel avec une démarche nouvelle : l'approche notionnelle-fonctionnelle. De même, en second cycle, *Say What You Mean,* dès 1976, propose, au sein d'une méthode fondée sur les substitutions et transformations structurales, des encarts fonctionnels (la langue conçue comme outil de communication) et rétablit un objectif culturel.

- Le déclin

Sur un plan théorique, le déclin des méthodes audio-orale et audiovisuelle s'amorce dès 1957 avec la célèbre attaque de Noam Chomsky contre le structuralisme et le béhaviorisme, c'est-à-dire non pas sur la méthode d'apprentissage mais sur ses fondements scientifiques mêmes. Le linguiste explique alors que nous créons constamment des phrases que nous n'avons jamais entendues ni dites jusqu'alors. La grammaire n'est pas apprise par imitation ni répétition mais générée à partir d'une compétence interne. La linguistique chomskyenne se caractérise par la place centrale de la syntaxe dans un modèle appelé grammaire générative et transformationnelle (GGT) dans laquelle on peut voir les prémisses de l'évolution cognitiviste de l'apprentissage des langues (Germain 1993 : 204) :

> Apprendre une langue consisterait donc à apprendre à former des règles permettant de produire de nouveaux énoncés plutôt qu'à répéter des énoncés déjà entendus dans l'environnement extérieur. La pensée jouerait un rôle dans la découverte de ces règles de formation des énoncés, d'où le nom de psychologie « **cognitive** » ou **« cognitiviste »**.

L'autre attaque des méthodes audiovisuelle et audio-orale est menée indirectement par Wilkins avec la publication de son ouvrage

Notional Syllabuses qui catégorise la langue en fonction du sens et non de la grammaire. Apparaît alors un concept pragmatique nouveau : **l'intention de communication.** Ce sont les travaux du **Conseil de l'Europe** sur l'enseignement des langues qui vont accélérer le processus d'abandon de la méthode audiovisuelle au profit de l'approche communicative et cognitive.

Approche communicative et cognitive

1985

Les Instructions de 1985 rétablissent les trois objectifs (pratique, culturel et formatif), qui s'intitulent désormais : linguistique ou de communication, culturel et conceptuel (intellectuel, cognitif).

Sans le recul historique, ceci pourrait passer pour une innovation, mais c'est une constante de l'enseignement des langues en France de vouloir associer à la fois la pratique de la langue, la compréhension du message, et la réflexion sur la langue.

- Les fondements scientifiques

Ce qui caractérise l'approche communicative, c'est d'abord qu'elle intègre les travaux des fonctionnalistes et des analystes du discours. Comme l'écrit Germain dans *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire* (1993), savoir communiquer signifie

> […] être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, etc.).

Ces intentions de communication se structurent alors en **fonctions langagières.** L'approche communicative restaure ainsi toutes les

dimensions de la langue (structurelle, fonctionnelle, discursive mais aussi socioculturelle, artistique, etc.), prend en compte toutes les composantes de la communication.

Concevoir le langage comme **outil de communication** autorise un découpage en fonctions langagières. Ce découpage est plus connu sous le nom **d'approche notionnelle-fonctionnelle ou fonctionnelle et sémantique.** Il est issu de la réunion d'experts suscitée par le Conseil de l'Europe, dans les années 1970, et chargée d'élaborer un niveau-seuil pour toutes les langues européennes. L'ouvrage de Wilkins**,** l'un de ces experts, publié en 1976 *(Notional Syllabuses)* contribue à fournir le support scientifique pour une intégration de l'approche communicative dans l'enseignement de l'anglais en France. On pourrait définir succinctement la notion comme l'objet du discours (ce de quoi l'on parle : temps, fréquence, etc.) et la fonction comme son objectif (ce pour quoi l'on parle : apport d'information, ordre, conseil, etc.).

- Exemple

When will you come ?

La notion est le temps.

La fonction est la demande d'information.

Un même besoin de communication peut s'exprimer de différentes manières.

- *Exemple*

La suggestion (domaine de l'action exercée sur autrui).

Shall we go to the cinema?

What about going to the cinema?

How about going to the cinema?

Why not go to the cinema?

Inversement, une même structure grammaticale peut servir à exprimer diverses fonctions.

- Exemple

L'impératif : *Have a go* ! (suggestion)

Stop talking ! (ordre)

Mind the step ! (conseil)

Serve cold. (instruction)

- L'apprenant

L'approche communicative est **centrée sur l'apprenant** et non sur le savoir (la langue), comme dans l'approche béhavioriste. On s'intéresse à la **relation au savoir** et l'on favorise la **démarche heuristique** (pédagogie de la découverte du savoir par l'apprenant lui-même). L'élève actif de la méthode audiovisuelle devient **l'élève-acteur et auteur du savoir.** Le **modèle constructiviste** remplace le modèle direct (accès direct au savoir). L'apprenant construit du savoir et cette construction-même lui garantit un accès à **l'autonomie.** Pour Puren (1995), « Tout doit être construit, donc conçu, expliqué, justifié, négocié et contrôlé comme le fait un **ingénieur** pour ses projets ».

- La grammaire

La grammaire est le plus souvent **inductive et explicite.** Au lieu d'énoncer la règle et de l'appliquer ensuite dans des exemples, l'enseignant invite l'apprenant à observer l'exemple, à opérer des classifications significatives et à tirer des conclusions qui lui permettent d'aboutir à la règle.

- Le message

On assiste à un **rééquilibrage sens/forme** en faveur du sens. On se préoccupe de la langue en **situation de fonctionnement réel.** D'où le souci d'authenticité des textes d'origine didactique qui n'ont plus le caractère systématisant des dialogues de la méthode audiovisuelle. D'où également l'introduction de documents authentiques dès les premières pages des manuels de collège et même de primaire (titres de transport, menus, entrées dans des parcs d'attraction, etc.). La photographie remplace le dessin avec une finalité culturelle avouée. Les dessins eux-mêmes n'ont plus le caractère schématique de ceux des manuels de la génération audiovisuelle : ils sont plus réalistes, offrent un contexte plus riche qui autorise des énoncés divers, favorisant l'émergence d'une communication authentique.

Les manuels des années 1980-1990 témoignent de cette nouvelle approche communicative et cognitive : *Channel, Apple Pie.*

En même temps, il faut souligner qu'ils s'inscrivent d'abord en réaction à la méthode audiovisuelle en restaurant surtout l'objectif culturel et en proposant une **pratique raisonnée de la langue.**

- L'éclectisme

Enfin, ce qui caractérise aussi cette méthode c'est son éclectisme. Puisque l'enseignement est centré sur l'apprenant, tout ce qui pourra contribuer à sa **progression** se verra reconnaître une valeur pédagogique. Le dogmatisme semble donc abandonné, bien que l'histoire de l'enseignement des langues en France montre que la tendance y est bel et bien inscrite.

Les années 1990

Les années 1990 voient émerger dans l'enseignement de l'anglais trois évolutions significatives :

- le retour à l'exercice de **version** en second cycle avec deux critères pour la section littéraire, vérification de la compréhension et respect des niveaux de langue, et le premier critère pour les sections économique et scientifique ;
- l'introduction de la **grammaire énonciative** en premier cycle (les nouveaux programmes de collège) ;
- le développement de la réflexion sur les **stratégies d'apprentissage** qui inclut les travaux de la recherche sur les opérations mentales (tableau des capacités et compétences de l'évaluation à l'entrée en Seconde).

Les années 2000

Les directives ministérielles les plus récentes entérinent les innovations des années 90 (introduction de la grammaire énonciative en second cycle, renforcement de l'objectif éducatif) et ajoutent la dimension interdisciplinaire en premier et en second cycles (itinéraires de découverte, TPE, PPCM etc.). Le recours aux TIC s'affirme comme composante essentielle de l'apprentissage (recherche, collecte, classement, étude de documents authentiques) et les compétences de l'oral deviennent prioritaires à tous les niveaux du cursus, y compris au lycée.

Conclusion

On peut dégager certaines constantes de ce bref parcours historique de l'enseignement de l'anglais en France :

- L'époque moderne en France se caractérise par un **mouvement de balancier** entre l'espoir d'une accession directe à la langue 2 (méthode directe, méthode audiovisuelle) avec mise en valeur de l'objectif pratique (de communication) et le rééquilibrage en faveur des objectifs culturel et conceptuel (méthode active, approche communicative) à ceci près que l'approche communicative semble avoir fait le pari de résoudre la quadrature du cercle en accordant la **même priorité aux trois objectifs là** où la méthode active renonçait de fait au premier.
- L'époque moderne se caractérise aussi par un perpétuel **mouvement d'évolution** allant chaque fois jusqu'à la rupture (1925, 1969, 1985). Ces évolutions, souvent d'origine pragmatique (ce sont les situations scolaires qui imposent des vœux, des limites ou des aménagements), s'efforcent toujours **d'intégrer les travaux de la recherche linguistique et psycholinguistique.**

Annexe 2 :
Théorie de l'article selon G. Guillaume, linguiste français. Psychomécanique du langage. Résumé.

Selon Guillaume (1883-1960), la description du système de l'article est un exemple de remontée du fait de discours au fait de langue[268]. Sans cette remontée du champ du **percevable**, le linguiste se condamne à rester à la surface des faits et à déclarer – ce qui est vu – qu' « il n'y a pas de formes, mais seulement des emplois de formes ». D'où le schéma suivant :

langue	discours
⟶	⟶
représenté	exprimé
fait explicateur	fait à expliquer
condition	conséquence

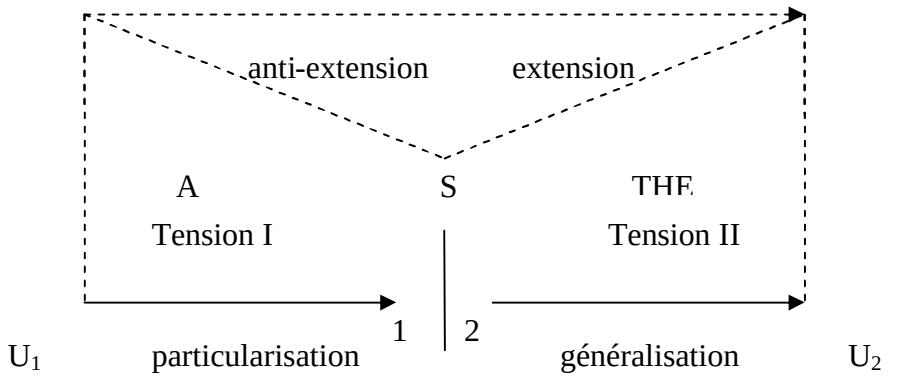
◄- -

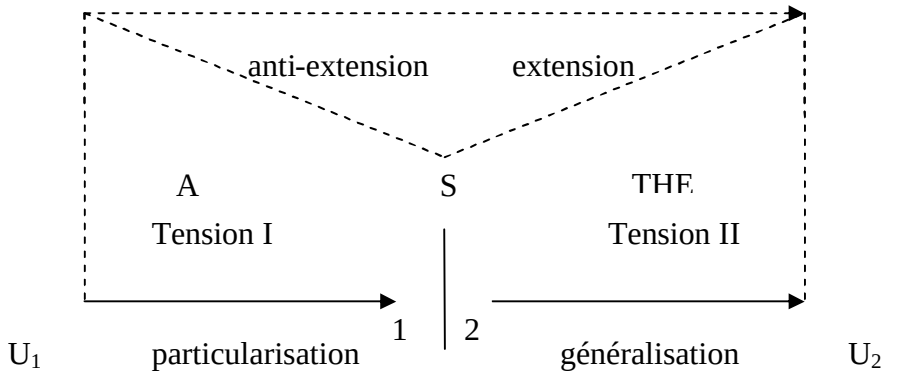
Pour élaborer le système de langue, il est implicitement tenu compte de deux **faits révélateurs** :

- l'article dit défini **présuppose** l'indéfini, ce qui signifie que sur le continuum opératif, ces deux articles devront être inscrits l'un dans la suite de l'autre ;
- chacun des deux articles peut servir à **généraliser** (à évoquer l'universel, noté ici U) et à **particulariser** (à évoquer le singulier

[268] Toutes les informations proviennent de Joly, O'Kelly « De la psychomécanique du langage à la systématique énonciative » in P. Cotte *et al., Les théories de la grammaire anglaise en France,* (Paris, Hachette Supérieur, 1993), pp. 37-60.

noté S) ; en d'autres termes, le problème à résoudre est le placement du général et du particulier sur le vecteur (voir schéma ci-dessous) :





U = universel S = singulier

Ce schéma fait apparaître que l'ensemble des deux articles sémiologiquement marqués a pour signifié un double mouvement portant successivement la pensée de l'universel de départ, soit U1, au singulier, soit S1 ; puis, du singulier atteint et dépassé, S2, à l'universel d'arrivée, soit U2. Ce système représente une opération de pensée, qui se recompose de deux cinèses, ou tensions, successives :

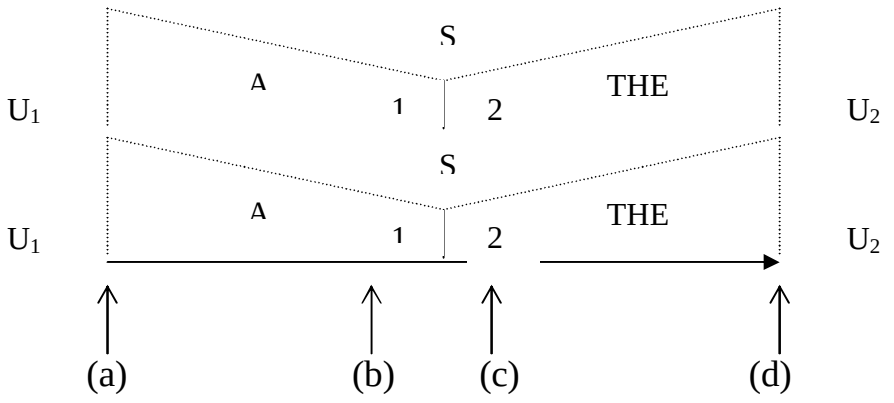
- la première, particularisante, orientée vers le singulier S, limite centrique du système, est un mouvement **anti-extensif**, du large

(universel) à l'étroit (singulier). Cette tension est le signifié de puissance de l'article *a*.

- la seconde tension, généralisante, est une réplique inversée de la seconde, en éloignement du singulier (étroit) vers l'universel (large) : mouvement **extensif** qui est le signifié de l'article *the*.

En discours, l'article est un morphème d'appréhension de la matière nominale à laquelle il manque étendue et forme, c'est-à-dire une **extensité**, ou largeur d'application momentanée. L'article est le régulateur de cette extensité selon les deux mouvements décrits ci-dessus, l'un anti-extensif (resserrement de l'image nominale avec *a*), l'autre extensif (élargissement de cette même image avec *the*). Selon sa visée d'effet ou sens d'intention, « son vouloir-dire », le locuteur opère un choix parmi les potentialités offertes par le système. Ce choix est nécessaire pour la simple raison qu'on n'utilise jamais l'entier d'un système, mais seulement des parties de système.

Compte tenu des diverses contraintes situationnelles et contextuelles, le locuteur choisira donc, par saisie interceptive du système, la position qui, dans la cinèse systématique, convient le mieux à son « vouloir-dire ». On s'en tiendra ici aux quatre interceptions cardinales, soit (a), (b), (c) et (d), correspondant aux quatre articulations du système, U_1, S_1, S_2 et U_2 sous la forme du diagramme ci-dessous :


S
A
1
2
THE
U1
U2
S
A
1
2
THE
U1
U2
(a)
(b)
(c)
(d)

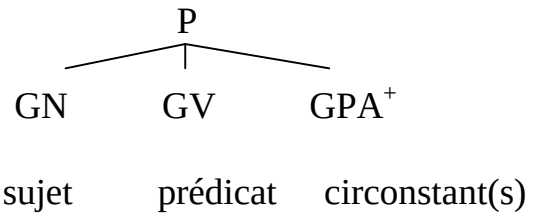
Annexe 3 :
Les constituants de la phrase selon F. Dubois-Charlier.

L'étude ci-dessous est l'illustration de la grammaire chomskyenne en France dans les années 70. Le modèle chomskyen a été en évolution permanente depuis la parution de *Syntactic Structures* (1957) jusqu'à *Aspects of the Theory of Syntax* (1965).

De multiples analyses en constituants sont possibles, mais les tests sont souvent difficiles et généralement peu probants. La règle de constitution syntaxique de la phrase anglaise peut se résumer au schéma suivant[269] : P= GN + GV $(GPA)^+$ avec ses trois éléments caractérisés par :

a) leur **constitution** : GN = groupe du nom et des éléments qui vont avec lui, etc. ;
b) leur **fonction**.

On peut le représenter par :



Pour ces trois constituants directs de la phrase, ces fonctions sont :

- le GN est le sujet de la phrase, rôle traditionnel : « ce dont on parle » ;
- le GV est le prédicat de la phrase, rôle traditionnel : « ce qu'on dit du sujet » ;

[269] Toutes ces explications sont tirées de F. Dubois-Charlier, B. Vautherin, *Syntaxe anglaise*, (1997, Paris : Vuibert, 2000), pp. 22-23.

- les GPA sont les circonstanciels de la phrase, rôle : « les circonstances dans lesquelles le sujet fait/est ce qu'on en dit ».

Ces trois blocs sont les constituants **immédiats** de la phrase, les premiers qu'on trouve quand on analyse l'organisation de la phrase. Eux-mêmes, à leur tour, sont **constitués** de **constituants** : le groupe verbal est constitué du verbe et de ses compléments ; l'un de ces compléments peut être un GN, lui-même constitué d'un article et d'un nom, etc. On peut ainsi analyser chaque phrase, de constituant en constituant, jusqu'à ses constituants ultimes, à savoir les mots (là s'arrête la syntaxe).

Tous les groupes syntaxiques sont construits sur le même principe : ils ont un élément **tête** (qui donne son nom au groupe), accompagné de divers « satellites », facultatifs ou obligatoires selon les cas.

Groupe	Spécifieur	Modifieur	Tête	Complément
GN	Article,	Adjectif,	N	GP,
GV	Auxiliaire		V	GN,
Gadj		Adverbe,	Adj	GP,
GP		Adverbe	Prép	GN
GAdv		Adverbe	Adv	

Figure 59: construction des groupes syntaxiques selon Dubois-Charlier (2000).

La virgule qui suit certaines des catégories signifie que cette catégorie n'est qu'un exemple, d'autres éléments peuvent figurer à cet endroit-là ; Ainsi le spécifieur du nom peut être un article, mais aussi un démonstratif, etc. La différence entre spécifieur et modifieur est que les

premiers appartiennent à une liste finie de mots particuliers (par exemple les articles, les modaux), les seconds appartiennent à des classes ouvertes (par exemple les adjectifs). Les termes eux-mêmes sont sans importance (il y a d'autres terminologies), seule la différence l'est.

Exemple de lecture de tableau :

Le groupe nominal est un groupe syntaxique qui a pour tête un nom ou élément nominal. Le nom peut être précédé d'un spécifieur et d'un modifieur et il peut être suivi d'un complément de nom, qui peut être un groupe prépositionnel. Dans un GN comme *the heavy burden of my mission*, tous les éléments sont présents. Un GN comme *she* est réduit à l'élément tête.

Annexe 4 :
Quelques concepts préalables à la théorie des phases d'H. Adamczewski[270].

1. Langue/discours

Parler une langue c'est être capable de produire spontanément tous les énoncés dont on a besoin. Le locuteur naïf (c'est-à-dire non informé) se pose rarement le problème de l'extraordinaire pouvoir qui est le sien. D'où viennent tous ces énoncés ? Pour qu'il y ait **discours** (c'est-à-dire fabrication d'énoncés oraux ou écrits), il faut qu'il existe dans la tête du locuteur une **génératrice** capable de les produire.
Cette génératrice c'est la langue.

langue
(lexique et grammaire)
↓
opérations de mise en discours
(chiffrement/encodage)
↓
discours
(énoncés produits)

[270] Toutes les informations de ce document proviennent d'H. Adamczewski, P. Gabilan, *Les clés de la grammaire anglaise*, (Paris : Armand Colin, 1992), pp. 11-14.

Avec un lexique et des règles de production (la grammaire), on peut fabriquer un nombre infini d'énoncés (des bibliothèques entières !) un peu comme avec les huit notes de la gamme on peut construire un nombre infini de symphonies, de sonates, etc. L'énonciateur, c'est-à-dire le chiffreur/encodeur utilise les ressources de la langue pour construire du discours. Le coénonciateur, lui, décode le message à l'aide du système de la langue dont il est porteur.

Selon ce point de vue, **apprendre sa langue maternelle** (sa L1), c'est, ni plus ni moins, **découvrir le code** de la langue de son milieu, c'est-à-dire monter un lexique et construire une grammaire, tout cela à partir des données brutes du discours des autres. Au fond, l'enfant est un linguiste-grammairien qui s'ignore : en un temps record, il perce le secret du chiffre qui fait fonctionner sa L1 :

discours → langue
(énoncés entendus)

L'apprenant de L2 dispose déjà d'une L1 qui est pour lui la seule voie d'accès au langage, c'est-à-dire à la faculté qu'a l'homme de construire une langue. Il n'a donc plus tout à apprendre puisque L2 – en tant que manifestation elle aussi du langage – a de très nombreux points communs avec L1 : un lexique (avec des racines et des règles de composition et de dérivation), un système phonologique (phonèmes) et un système grammatical. C'est pourquoi une prise de conscience du fonctionnement de L1 est un préalable obligé pour aborder une L2 avec des chances de succès. Passer de L1 à L2 implique un changement de code (même si les principes qui gouvernent les codes en question sont communs !) : le système phonologique (la grammaire des sons !) est différent, les marqueurs d'opérations également.

La différence entre l'apprentissage de L1 et celui de L2 réside dans le fait que, dans le deuxième cas, le discours n'est plus la seule source d'information – il y a en plus la présentation **explicite**, aussi rationnelle que possible, du fonctionnement de la grammaire de L2 et la mise au jour des différences entre GR1 et GR2 (grammaire contrastive). Seule une grammaire d'opérations peut apporter des informations fiables et directement exploitables dans ce domaine.

2. Enonciateur.

Les grammaires descriptives traditionnelles sont toutes fondées sur l'observation des phrases de la langue – objet d'étude. Or, travailler sur des phrases signifie travailler sur le *produit fini*, indépendamment des opérations de production et des conditions d'énonciation. Quel que puisse être l'intérêt des informations que nous livrent les grammaires descriptives, leurs observations relèvent du **comment**.

Une grammaire d'opérations, par contre, se pose le problème du **pourquoi** des formes. Son ambition est de retracer les étapes de la construction de l'énoncé – autrement dit de mettre au jour les **opérations** qui ont abouti au produit fini qu'est l'énoncé linéaire. La grammaire d'une langue est ici l'ensemble des opérations mises en œuvre par cette langue.

Or, de même que pour construire une maison il faut un architecte, il faut un énonciateur – un maître d'œuvre responsable – pour construire un énoncé. Chacun de nous est en position d'énonciateur à chaque fois qu'il fabrique un énoncé destiné à un coénonciateur. Pour ce faire, l'énonciateur dispose d'un lexique (un dictionnaire) et de la grammaire de sa langue. Architecte de l'énoncé, l'énonciateur est donc au centre de la série d'opérations qui va déboucher sue la chaîne linéaire finale. C'est lui qui décide du choix des termes lexicaux (noms, verbes, adjectifs…) et

des relations dans lesquelles ils vont entrer, des indications de temps et de lieu, du degré de détermination des éléments nominaux, du type de lien syntaxique entre sujet et verbe, du degré de modalisation de la relation sujet/prédicat. Bref, l'énonciateur, ce grand absent des grammaires descriptives, est l'homme-orchestre qui, à partir des **éléments de langue**, construit le **discours**, c'est-à-dire l'ensemble des messages destinés au coénonciateur.

L'énonciateur est avant tout un **chiffreur**. Le **chiffre** (le code), c'est ici la grammaire de la langue utilisée. Les énoncés d'une langue sont donc autant de messages chiffrés adressés à un coénonciateur qui doit disposer du même code – des mêmes procédés de chiffrement – que celui de l'énonciateur pour être en mesure de **déchiffrer** les messages.

3. Opérations

Parler une langue c'est disposer d'un stock de notions (unités lexicales), c'est-à-dire d'un dictionnaire et d'un nombre fini d'opérations portant sur ces éléments lexicaux. Ces opérations sont signalées par des marqueurs.

Les opérations peuvent porter :

- **sur la notion nominale** : ainsi *door* pourra apparaître selon les besoins, le contexte et la situation : *a door*, *the door*, *this/that door, the door that I opened*…
- **sur la notion verbale**: *read, to read* (*I have brought it for you to read*), *reading* (*go on reading*), *he reads*, *I have read*.
- **sur la relation S/P**: *he is reading the letter, he did read… he did not read, she may read it, she must have read it*.

Dans une grammaire d'opérations, c'est l'énonciateur qui occupe la première place. En effet, c'est lui qui effectue le montage de l'énoncé, la mise en discours. Véritable architecte du discours, il tisse les relations de départ, puis procède aux opérations dont l'aboutissement sera (la plupart du temps !) un énoncé bien formé, la chaîne linéaire chiffrée que le coénonciateur aura à déchiffrer. Le maître mot ici est **relation**. Lorsque l'énonciateur veut construire un énoncé – support du message qu'il veut adresser à son auditeur ou à son lecteur – il commence par mettre en relation un **nom** et un **verbe**.

4. Opérateur et marqueur d'opération

Opérateur est lié à **opération,** c'est-à-dire au travail de mise en discours de l'énonciateur. Pendant ce travail il fait appel à des opérateurs grammaticaux pour construire S son énoncé. Ce peut être un opérateur du nom comme ***the***, un opérateur du verbe comme ***-ing*** ou ***-ed*** ou ***may***, etc. Le terme **marqueur** renvoie aux mêmes outils mais vus, cette fois, du point de vue du déchiffreur, du décodeur (le coénonciateur). Les marqueurs présents dans l'énoncé sont des indices indispensables pour un décodage réussi de ce dernier.

Annexe 5 :
Le baccalauréat en France, histoire et progression.

Pour les membres du GERI[271], le phénomène de croissance du baccalauréat s'est imposé en trois phases :

- **de 1948 à 1968, la croissance est exponentielle**. Le nombre de baccalauréats délivrés est multiplié par 5,6 en vingt ans ;
- **de 1968 à 1985**, la croissance plus lente est linéaire. Le nombre de baccalauréats délivrés est multiplié par 1,5 en dix-sept ans**.**
- **de 1985 à 1993**, le rythme de croissance s'accélère à nouveau : le nombre de baccalauréats délivrés est multiplié par 1,6 en huit ans. (voir Voisard, Lavallard 1994).

Ces mouvements importants relèvent des évolutions de la natalité en France au cours de la période précédente plutôt que de l'évolution propre des systèmes d'enseignement.

Le taux d'accès au niveau du baccalauréat (et non de réussite au baccalauréat) a été fixé par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 à 80 % d'une classe d'âge. En 1996, on comptait près de 65 200 admis en série L, 68 100 en série ES, près de 126 000 en série S, soit environ 259 000 admis au baccalauréat général (Voisard, Lavallard *op. cit.*). Voici l'exemple du baccalauréat général des Séries ES et S en 2004 :

[271] **G**roupe d'**E**tude et de **R**éflexion **I**nterrégional.

"Have you split up now?"

"Are you being funny?"

People quite often thought Marcus was being funny when he wasn't. He couldn't understand it. Asking his Mum whether she'd split up with Roger was a perfectly sensible question, he thought: they'd had a big row, then he'd gone off into the kitchen to talk quietly, and after a while they'd come out looking serious, and Roger had come over to him, shaken his hand and wished him luck at his new school, and then he'd gone.

"Why would I want to be funny?"

"Well, what does it look like to you?"

"It looks to me like you've split up. But I just wanted to make sure."

"We've split up."

"So he's gone?"

"Yes, Marcus, he's gone."

He didn't think he'd ever get used to this business. He had quite liked Roger, and the three of them had been out a few times; now, apparently, he'd never see him again. He didn't mind, but it was weird if you thought about it. He'd once shared a toilet with Roger, when they were both busting for a pee after a car journey. You'd think that if you'd peed with someone you ought to keep in touch with them somehow.

"What about his pizza?" They'd just ordered three pizzas when the argument started, and they hadn't arrived yet.

"We'll share it. If we're hungry."

"They're big, though. And didn't he order one with pepperoni on it? Marcus and his mother were vegetarians. Roger wasn't.

"We'll throw it away, then," she said.

"Or we could pick the pepperoni off. I don't think they give you much of it anyway. It's mostly cheese and tomato."

"Marcus, I'm not really thinking about the pizzas right now."

"OK. Sorry. Why did you split up?"

"Oh … this and that. I don't really know how to explain."

Marcus wasn't surprised that she couldn't explain what had happened. He'd heard more or less the whole argument, and he hadn't understood a word of it; there seemed to be a piece missing somewhere. When Marcus and his mum argued, you could hear the important bits: too much, too expensive, too late, too young, bad for your teeth, the other channel, homework, fruit. But when his mum and her boyfriends argued, you could listen for hours and still miss the point, the thing, the fruit and homework part of it. It was like they'd been told to argue and just came out with anything they could think of.

"Did he have another girlfriend?"

"I don't think so."

"Have you got another boyfriend?"

She laughed. "Who would that be? The guy who took the pizza orders? No, Marcus, I haven't got another boyfriend. That's not how it works. Not when you're a thirty-eight-year-old working mother. There's a time problem. Ha! There's an everything problem. Why not? Does it bother you?"

"I dunno."

And he didn't know. His mum was sad, he knew that – but he had no idea whether that was anything to do with boyfriends. He kind of hoped it was, because then it would all get sorted out. She would meet someone, and he would make her happy. Why no? His mum was pretty, he thought, and nice, and funny sometimes, and he reckoned there must be loads of blokes[272] like Roger around. If it wasn't boyfriends though, he didn't know what it could be, apart from being something bad.

Nick Hornby, *About a Boy*, 1998.

[272] Blokes : *(informal*) men.

COMPRÉHENSION

A. Characters

1. Who is actually present on the scene? Who is only mentioned?

.....

.....

2. How are the three characters related to each other?

.....

.....

B. Situation

3. Tick the correct answer.

- ☐ Roger's gone on holiday.
- ☐ Roger's left on a business trip.
- ☐ Roger and the mother have broken up.
- ☐ Roger's gone to a new school.

Justify by quoting from the text.

.....

4. Say whether the following statement is **right** or **wrong**. Justify by quoting from the text.

Roger was to spend the evening with Marcus and his Mum. ☐ **Right** ☐ **Wrong**

.....

.....

5. "*...they'd had a big row*" (l. 5) means:

- ☐ They'd had a quarrel.
- ☐ They'd had a good laugh.
- ☐ They'd had a great shock.
- ☐ They'd had a long conversation.

Justify by quoting from the text.

.....

.....

6. Who or what do the following words refer to?

You (line 1): .....

You (line 2): .....

It (line 9): .....

Them (line 15): .....

Him (line 15): .....

It (line 24): .....

It (line 29): .....

You (line 32): .....

7. Whose point of view is adopted throughout the text? Justify with a minimum of two quotations.

.....

.....

8. Tick the correct answer.

The boy finds the situation: ☐ puzzling ☐ thrilling ☐ normal ☐ depressing.

Justify by quoting from the text.

.....

.....

9. Say whether the following statements are **right** or **wrong**. Justify by quoting from the text.

a) Marcus was often misunderstood when he meant to be serious. ☐ **Right** ☐ **Wrong**

.....

.....

b) Marcus and Roger had a very close relationship. ☐ **Right** ☐ **Wrong**

.....

.....

c) Marcus's mother had a stable love life. ☐ **Right** ☐ **Wrong**

.....

d) The mother was unable to tell Marcus how they had come to that situation.

☐ **Right** ☐ **Wrong**

.....

.....

e) The mother neglected her son's education and needs. ☐ **Right** ☐ **Wrong**

.....

.....

f) According to Marcus his mother would never find anybody like Roger.

☐ **Right** ☐ **Wrong**

.....

.....

10. Among the following adjectives select two which Marcus could use to describe adults:

☐ sympathetic ☐ incomprehensible ☐ selfish ☐ pitiless

☐ unpredictable ☐ violent ☐ careless ☐ sensible

Justify from the text. Find two quotes at least.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. Translate the passage from "*His mum was sad ...*" (line 45) to "*... he would make her happy.*" (line 48)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EXPRESSION

Vous traiterez en **anglais** (et en 300 mots, minimum) l'un des deux sujets suivants, au choix.

1. A few months later Roger writes Marcus a letter explaining what happened and how he feels about it now.

2. Do you – as a teenager – understand adults better than you did when you were a child?

.....

Annexe 6 :
Didactique de l'anglais : le traitement de la grammaire. Expériences antérieures[273].

Voici quelques-unes des approches « conceptualisatrices » de l'enseignement de l'anglais, telles qu'elles ont pu être mises en œuvre dans une série d'expériences pédagogiques successives, depuis plus de vingt ans.

a) 1975 et 1976

Enseignement de l'anglais au niveau du Collège (débutants) : expérience dite « Charlirelle[274] ».

Le dispositif pédagogique présentait les deux caractéristiques principales suivantes :

- présentation du matériau de L2 destiné à l'enseignement sous-tendue par une progression grammaticale inspirée de l'analyse linguistique énonciative (modèle de Culioli), mais tenant compte des difficultés d'apprentissage des élèves (interférences L1-L2, interférences à l'intérieur même de l'anglais entre structures proches, difficultés conceptuelles proprement dites, etc.) ;
- stratégies d'enseignement fondées sur une « grammaire explicite », établissant systématiquement les liens entre formes de l'anglais et valeurs « profondes ». Cette explicitation du système linguistique de la L2 aux élèves prend la forme d'un dialogue enseignant-élèves à teneur cognitive de type hypothético-déductif

[273] Toutes ces informations sont tirées de D. Bailly, *Didactique de l'anglais, vol. 2 : La mise en œuvre pédagogique*, (Paris : Editions Nathan Pédagogie, 1998), pp. 102-116.

[274] Du nom de l'équipe de didacticiens qui l'avait conduite à l'université Paris-VII (autour de Bailly). « Charlirelle » est un acronyme signifiant : Institut de recherche sur l'Enseignement des Langues de l'UFR d'anglais « Charles V » (équipe où les femmes se trouvaient être nombreuses).

dans certains cas (en substance, « s'il faut exprimer telle signification, alors il faut utiliser telle unité ou structure morpho-syntaxique »), mais souvent inductif. Il s'agit pour l'enseignant d'assurer auprès des élèves, au fur et à mesure de l'apprentissage, la « crédibilité » et la fiabilité des microsystèmes concernés, d'en faire percevoir la spécificité, de faire déceler les stabilités de signification derrière la stabilité des signes. Bref, il s'agit de donner aux élèves les moyens de construire et de déconstruire des agencements qui sont en quelque sorte « motivés » par la densité des sens dont ils sont porteurs et par la logique – circonscrite à la L2 d'une part mais aussi liée aux invariants d'autre part – qui les rend intelligibles et maîtrisables (non arbitraires, de ce point de vue).

En aucun cas, l'approche de la langue n'est « formaliste », puisqu'on se réfère toujours aux classes de situations pragmatiques dans lesquelles on pourra être amené à utiliser tel ou tel agencement de formes. La démarche pédagogique d'aide à la prise de conscience de ces fonctionnements par l'élève passe bien entendu par l'utilisation d'un métalangage explicatif délibérément simplifié, tablant sur d'ultérieures complexifications qui s'avéreront tout à fait efficaces en temps opportun. Elle passe aussi par nombre de procédés pédagogiques plus ludiques, de « jeux conceptuels », et fondamentalement par une mise en situation simulative de l'utilisation de la L2 de type assez classiquement « communicatif », mais très systématisé, c'est-à-dire non foisonnante, ne cherchant pas à imiter, dans un cadre scolaire extérieur au pays où se parle la langue étudiée, la spontanéité « brouillonne » propre à l'acquisition de langue en milieu naturel.

Pour l'apprenant, les stratégies d'appropriation ne vont pas de soi : les difficultés tiennent au caractère « étrange » des signes eux-mêmes,

qu'il faut en quelque sorte apprivoiser, à la complexité conceptuelle d'une vision grammaticale du monde différente de celle à laquelle il est habitué, et aussi à l'effort réflexif à fournir pour cet apprentissage, notamment dans celles de ses dimensions qui requièrent un recours à l'abstraction.

b) 1981

Expérience « équipe Gauthier[275] », niveau collège, classe de quatrième.

Dans l'exemple ici analysé, la phase de conceptualisation qui était préconisée par cette équipe consistait, pour un point grammatical donné (par exemple l'explication du *Present Perfect* en anglais) à proposer aux élèves une analyse de type « linguistique appliquée », formelle (ex. concepts d'Aspect expliqués en termes topologiques : « Intérieur[276] », « Extérieur », « Frontière », « Franchissement de frontière », « Adjacence », « Etat résultant », etc.), illustrée sur des exemples d'énoncés conceptualisés mais hors d'un cadre d'utilisation communicative/simulation énonciative ; il s'agissait alors pour les élèves de comprendre et de justifier le bien-fondé de l'utilisation de tel agencement dans un énoncé à la lumière du contexte lui-même, évocateur d'une situation particulière. La technique de la glose, celle de la reformulation, constituaient des outils de discours métalinguistique en L1 susceptibles d'éclairer pour l'élève l'enjeu grammatical et conceptuel. Une fois cet enjeu assimilé, on passait à une phase d'application à d'autres exemples du fonctionnement compris. On procédait également à diverses manipulations qui constituaient autant d'exercices. Ici aussi, le questionnement maïeutique (par exemple sur ce

[275] Du nom de l'enseignant qui l'inspira : Gauthier, à cette époque professeur à l'université Paris VII.
[276] Les spécialistes des théories énonciativistes utilisent les majuscules pour écrire ces termes.

qui caractérise tel ou tel besoin d'expression ou spécificité situationnelle) occupe une place de choix dans la découverte (accompagnée) par les élèves de la langue.

c) 1990-1993

Expériences de l'équipe du Groupe Technique Disciplinaire Langues Vivantes (sous-groupe « Anglais ») auprès du Conseil national des Programmes.

Le document-support est *Propositions pour un programme de Seconde et Documents d'accompagnement.*

Nous ne pourrons détailler ici chaque expérience, mais nous nous contenterons d'en donner le fil directeur correspondant aux sous-parties choisies par Bailly :

- apprendre à observer une langue étrangère : les étapes pédagogiques ;
- perception de la notion de système ;
- mise en rapport des formes et des valeurs ;
- travail sur un concept linguistique : la modalité ;
- situation d'utilisation des deux présents en anglais et conceptualisation des valeurs ;
- conceptualisation des repérages aspecto-temporels.

d) 1996[277]

L'expérience de Moulin[278] et de son équipe

Moulin est convaincu de :

[277] Bailly a classé les deux paragraphes suivants sous la rubrique « expériences actuelles » – le livre ayant été publié en 1998 – nous nous contenterons de poursuivre l'exposé avec la même présentation historique.

[278] Moulin est professeur au Collège Vendôme, à Lyon [en 1998]. Il anime, sous la direction de J. Bouscaren, une équipe de recherche en Didactique de la grammaire en anglais.

> la nécessité d'introduire très tôt [en classe d'anglais] – en tout début d'année – un certain nombre d'outils conceptuels […] afin de rendre les élèves capables d'identifier et de s'approprier les opérations de base du fonctionnement de la langue.

Il estime indispensable, en effet, de permettre aux élèves de se construire un certain nombre de « capacités » (métalinguistiques) constituant le *premier seuil* d'une démarche d'analyse des documents auxquels ils sont exposés :

- capacité à repérer la situation d'énonciation, à identifier les marqueurs ;
- capacité à comprendre les opérations linguistiques dont les marqueurs sont la trace ;
- capacité à repérer le caractère générique d'une forme linguistique ;
- capacité à repérer le caractère spécifique d'une forme linguistique, etc.

Le *deuxième seuil* consiste à munir les élèves d'une terminologie grammaticale à base linguistique en anglais. Le *troisième seuil* fait de même, mais avec un degré de complexification croissant. Il s'agit ainsi,

> […] en tout premier lieu de donner aux élèves les moyens de repérer et d'identifier la situation d'énonciation et les repérages qui seront effectués par rapport à l'énonciateur et par rapport à cette même situation d'énonciation.

Ensuite, d'une manière plus large, il s'agira de,

> […] comprendre que la présence de marqueurs à la surface de la langue correspond en fait à la trace de la mise en jeu de ces opérations, relatives à la détermination verbale et à la détermination nominale en particulier.

L'objectif fondamental est en définitive, bien entendu, que l'élève comprenne et s'approprie la langue des documents eux-mêmes auxquels il est exposé.

N. B. (Bailly, *op. cit.*) Ce travail conceptuel s'intègre parfaitement au sein d'une démarche communicative classique, puisqu'il intervient lors de l' « écoute intensive » qui constitue la quatrième de la série des phases suivantes : « 1. phase d'anticipation relative au titre et à la première page → production orale des élèves et bilan de cette activité, 2. écoute extensive du dialogue avec bilan-résumé en production orale, 3. écoute sélective avec repérage d'informations spécifiques, mise en évidence du contenu et du reconnu, formulation de ce qui reste inconnu, 4. écoute intensive, réplique par réplique ». En effet,

> […] l'idéal serait que l'élève parvienne à disposer d'un programme d'exploration d'un document qui intègre les outils d'analyse linguistique et textuelle. L'appropriation d'un texte ne saurait se limiter à la seule compréhension du lexique inconnu ; elle repose sur la perception de la situation d'énonciation, du fonctionnement du texte, des réseaux d'organisation linguistique et textuelle, des phénomènes de reprise, d'écho, de faille, de rupture… .

Cette conceptualisation et ses « paramètres d'aide » servent avant tout au travail sur le savoir-faire de compréhension. Cependant, l'auteur insiste sur le fait qu'il s'agit **aussi** d'outils destinés au réinvestissement dans le savoir-faire de production. A aucun moment l'équipe ne perd de vue cet objectif final majeur.

e) 1996 : l'expérience de Lykakis

Travail sur l'argumentation.

Le but est de faire comprendre aux élèves l'opération logique en jeu et de leur donner les outils énonciatifs nécessaires à son expression : notamment, ceux qui correspondent, en compréhension comme en

production, à un étayage d'arguments, dans le maniement d'un discours hypothético-déductif (comment cerner une thèse, l'exposer, défendre ou réfuter une opinion…).

- Procédure pédagogique de départ : jeu conceptuel d'appariement

Un texte est découpé en segments, que chaque élève doit mémoriser. Chacun récite ensuite son segment par cœur, puis le groupe doit trouver les liens logiques entre tous ces segments, par hypothèses et déductions. Le professeur commence donc par interroger les élèves sur le sens global du texte, et demande une recherche des articulateurs (il s'agit notamment de trouver des segments grammaticalement complémentaires, comme pour un puzzle). Les élèves doivent ainsi, après avoir classé les connecteurs en fonction du type de relation argumentative qu'ils représentent, mettre en évidence la structuration logique du texte (si c'est un récit, trouver une série d'événements dans le passé, des causes et des conséquences, etc.). Cette reconstitution dure 45 minutes.

- activités détaillées, visant à l'appropriation en contexte des concepts de cause et de conséquence : **repérage** dans le texte des séquences exprimant la cause et la conséquence, et classement en 2 colonnes ; **conceptualisation** sur l'idée de cause et sur celle de conséquence, avec résumé sous forme de schéma et illustration par des énoncés (ex. expression de la cause/expression de la conséquence) ; constatation des symétries ; **vérification** : contrôle sous forme de tâches de classement d'énoncés, d'appariement de segments, de reformulation. Activité de production pour réinvestir ces acquis : expression d'opinions sur un texte prêtant à interprétation polémique. Etude de la dénotation, de la connotation du texte. Utilisation des « fonctions » habituelles. Rédaction. **Analyse des résultats des élèves à ce niveau** : très nette amélioration par rapport à la situation qui prévalait avant l'ensemble de ce travail. Une évaluation finale interviendra à la suite de toutes ces

étapes, donnant lieu à un élargissement (permettant de tester le transfert) à d'autres textes argumentatifs, à d'autres techniques de persuasion. On demande aux élèves à ce stade une construction correcte des relations logiques, un choix d'opérateurs adéquats, une modalisation correcte de l'énoncé et l'expression d'une progression dans l'argumentation elle-même au sein du texte ainsi élaboré.

- Bilan : les élèves apprennent à manipuler des énoncés complexes, se sentent responsables de leur argumentation et acquièrent à la fois précision et aisance. Dans ces progrès, l'étape de conceptualisation a été essentielle.

Annexe 7 :

Tableaux des horaires de l'enseignement de l'anglais au collège et au lycée.

1) Sixième.

HORAIRES DES ENSEIGNEMENTS APPLICABLES AUX ÉLÈVES DE LA CLASSE DE SIXIÈME DE COLLÈGE

ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES	HORAIRE DE L'ÉLÈVE
Français	4 + (0,5) ou 5
Mathématiques	4
Langue vivante étrangère	4
Histoire-géographie-éducation civique	3
Sciences et techniques : - sciences de la vie et de la Terre - technologie	 1 + (0,5) 1 + (0,5)
Enseignements artistiques : - arts plastiques - éducation musicale	 1 1
Éducation physique et sportive	4
Aide aux élèves et accompagnement de leur travail personnel : 2 heures par division	

Heures de vie de classe : 10 heures annuelles

( ) Les horaires entre parenthèses sont dispensés en groupes à effectifs allégés.

En plus des enseignements obligatoires, chaque élève peut participer aux diverses activités éducatives facultatives proposées par l'établissement.

2) Cinquième et Quatrième.

HORAIRES DES ENSEIGNEMENTS APPLICABLES AUX ÉLÈVES DES CLASSES DU CYCLE CENTRAL DE COLLÈGE (CINQUIÈME ET QUATRIÈME)

TITRE	CLASSE DE CINQUIÈME		CLASSE DE QUATRIÈME	
	Horaire-élève Enseignements communs	Horaire-élève possible avec les itinéraires de découverte (*)	Horaire-élève Enseignements communs	Horaire-élève possible avec les itinéraires de découverte (*)
Enseignements obligatoires Français	4	5	4	5
Mathématiques	3,5	4,5	3,5	4,5
Première langue vivante étrangère	3	4	3	4
Deuxième langue vivante (**)			3	
Histoire-géographie-éducation civique	3	4	3	4
Sciences et techniques : - Sciences de la vie et de la Terre - Physique et chimie - Technologie	 1,5 1,5 1,5	 2,5 2,5 2,5	 1,5 1,5 1,5	 2,5 2,5 2,5
Enseignements artistiques : - Arts plastiques - Éducation musicale	 1 1	 2 2	 1 1	 2 2
Éducation physique et sportive	3	4	3	4
Horaire non affecté **À répartir par l'établissement**	1		1	
Enseignements facultatifs Latin (***)	2		3	
Langue régionale (****)			3	
Heures de vie de classe	10 heures annuelles		10 heures annuelles	

(*) Itinéraires de découverte sur deux disciplines : 2 heures inscrites dans l'emploi du temps de la classe auxquelles correspondent 2 heures professeur par division.
(**) Deuxième langue vivante étrangère ou régionale.
(***) Possibilité de faire participer le latin dans les itinéraires de découverte, à partir de la classe de quatrième.
(****) Cette option peut être proposée à un élève ayant choisi une langue vivante étrangère au titre de l'enseignement de deuxième langue vivante.

En plus des enseignements obligatoires, chaque élève peut participer aux diverses activités éducatives facultatives proposée par l'établissement.

3) Troisième.

HORAIRES DES ENSEIGNEMENTS
APPLICABLES AUX ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TROISIÈME

	HORAIRE ÉLÈVE
Enseignements obligatoires	
Français	4 h 30
Mathématiques	4 heures
Langue vivante étrangère	3 heures
Histoire-géographie-éducation civique	3 h 30
Sciences de la vie et de la Terre	1 h 30
Physique-chimie	2 heures
Technologie	2 heures
Enseignements artistiques :	
– arts plastiques	1 heure
– éducation musicale	1 heure
Éducation physique et sportive	3 heures
Langue vivante 2 (étrangère ou régionale)	3 heures
Enseignements facultatifs	
Découverte professionnelle	3 heures ou 6 heures (1)
ou	
Langue vivante 2 (régionale ou étrangère) (2)	3 heures
ou	
Langue ancienne (latin, grec) (3)	3 heures
Heures de vie de classe	10 heures annuelles

(1) Le module découverte professionnelle peut être porté à 6 heures. Dans ce cas, les élèves ne suivent pas l'enseignement obligatoire de LV2.
(2) Langue vivante régionale ou étrangère :
– LV2 régionale pour les élèves ayant choisi une LV2 langue étrangère au titre des enseignements obligatoires;
– LV2 étrangère pour les élèves ayant choisi une LV2 régionale au titre des enseignements obligatoires.
(3) Dans la mesure des possibilités des collèges (capacité d'accueil et organisation des emplois du temps), certains élèves peuvent suivre à la fois un enseignement de latin et de grec.

4) Seconde.

	HORAIRE ELEVE		
1) ENSEIGNEMENTS COMMUNS OBLIGATOIRES	COURS/TP	MODULES	**TOTAL**
FRANÇAIS	4 h 00	0 h 45	4 h 45
MATHEMATIQUES	2 h 30 + (1h00) (a)	0h45	4h15
PHYSIQUE-CHIMIE	2 h 00 + (1h30) (a)	-	3h30
SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE	0 h 30 + (1h30) (a)	-	2h00
LV1 (Anglais, Allemand, Portugais)	2h30	0h45	3h15
HISTOIRE-GEOGRAPHIE	3h00	0h45	3h45
EPS	2h00	-	2h00
2) ENSEIGNEMENTS OPTIONNELS			
2 OPTIONS OBLIGATOIRES AU CHOIX (b)	-		-
SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES	3h00		3h00
INFORMATIQUE ET ELECTRONIQUE EN SCIENCES PHYSIQUES	-		-
LV2 (Allemand, Anglais, Espagnol, Italien, Portugais)	0 h + (3h00) (a)		3h00
LV3 (Allemand, Espagnol, Italien, Portugais, Russe)	3h00		3h00
LATIN	3h00		3h00
ARTS PLASTIQUES	3h00		3h00
HISTOIRE DES ARTS	3h00		3h00
SCIENCES ET TECHNOLOGIES TERTIAIRES	2 h + (1h00) (a)		2 h + (1h00) (a)
3° ENSEIGNEMENTS FACULTATIFS (c)			
Arts Plastiques	3h00		3h00
Histoire des arts	3h00		3h00
Cinéma-Audiovisuel	3h00		3h00
EPS	3h00		3h00

5) Premières et Terminales

SERIE ECONOMIQUE ET SOCIALE (ES)

CLASSE DE PREMIERE	HORAIRE ELEVE	CLASSE DE TERMINALE	HORAIRE ELEVE	COEFF. BAC
ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES		**ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES**		
SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES	5	SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES	4 +(1) (d)	7
MATHS APPLIQUEES A L'ECONOMIE ET AUX SCIENCES SOCIALES	3	MATHS APPLIQUEES A L'ECONOMIE ET AUX SCIENCES SOCIALES	4	5
HISTOIRE-GEOGRAPHIE	4	HISTOIRE-GEOGRAPHIE	4	5
FRANÇAIS	4	FRANCAIS	-	4
LV1 (Anglais, Allemand, Portugais)	3	PHILOSOPHIE	4	4
LV2 (Allemand, Anglais, Espagnol, Italien, Portugais)	3	LV1 (Anglais, Allemand, Portugais)	3	3
LATIN	3	LV2 (Allemand, Anglais, Espagnol, Italien, Portugais)	3	3
EPS	2		3	3
		EPS	2	2
MODULES (a)	-	**ENSEIGNEMENT DE SPECIALITE**	-	-
Enseignement obligatoire	-	**(1 enseignement à choisir obligatoirement)**	-	-
SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES	1	SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES	2	2
FRANÇAIS	0h30	MATHS APPLIQUEES	2	2
HISTOIRE-GEOGRAPHIE	0h30	LV1 Renforcée (Anglais, Allemand, Portugais)	2	2
		LV3 (Allemand, Espagnol, Italien, Portugais, Russe)	3	2
OPTIONS (b)		**OPTIONS FACULTATIVES**		**(f)**
MATHS APPLIQUEES	2	LETTRES	2	
ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE (c)	2.30+ (1.30) (d)	ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE (c)	1+(1) (d)	
LV2 (Allemand, Anglais, Espagnol, Italien, Portugais) (e)	3	LV2 (Allemand, Anglais, Espagnol, Italien, Portugais) (e)	3	
LV3 (Allemand, Espagnol, Italien, Portugais, Russe)	3	LV3 (Allemand, Espagnol, Italien, Portugais, Russe)	3	
LATIN (e)	3	LATIN (e)	3	
ARTS PLASTIQUES	3	ARTS PLASTIQUES	3	
HISTOIRE DES ARTS	3	HISTOIRE DES ARTS	3	
Cinéma-Audiovisuel	3	Cinéma-Audiovisuel	3	
EPS	3	EPS	3	
SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES	2			

SERIE LITTERAIRE (L)

CLASSE DE PREMIERE	HORAIRE ELEVE	CLASSE DE TERMINALE	HORAIRE ELEVE	COEFF. BAC
ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES		**ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES**		
FRANÇAIS	5			5
LV1 (Anglais, Allemand, Portugais)	4	PHILOSOPHIE	8	7
HISTOIRE-GEOGRAPHIE	4	LETTRES	2	2
ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE (c)	2.30+ (1.30) (b)	LV1 (Anglais, Allemand, Portugais)	3	4
LV2 (Allemand, Anglais, Espagnol, Italien, Portugais)	3	HISTOIRE-GEOGRAPHIE	4	4
Ou LATIN	4	ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE (c)	1+(1) (b)	2
Ou ARTS PLASTIQUES	4	LV2 (Allemand, Anglais, Espagnol, Italien, Portugais)	3	4
Ou HISTOIRE DES ARTS	4	Ou LATIN	3	4
EPS	2	Ou ARTS PLASTIQUES	4	4
		Ou HISTOIRE DES ARTS	4	4
		EPS	2	2
MODULES (a)	-	**ENSEIGNEMENT DE SPECIALITE**	-	-
FRANÇAIS	1	AU CHOIX	-	-
LV1 (Anglais, Allemand, Portugais)	0h30	LV3 (Allemand, Espagnol, Italien, Portugais, Russe)	3	4
HISTOIRE-GEOGRAPHIE	0h30	Ou LATIN	3	4
		Ou MATHEMATIQUES	3	4
OPTIONS (d)		**OPTIONS FACULTATIVES**		**(g)**
LV2 (Allemand, Anglais, Espagnol, Italien, Portugais) (e)	3	LV2 (Allemand, Anglais, Espagnol, Italien, Portugais) (e)	3	
LV3 (Allemand, Espagnol, Italien, Portugais, Russe)	3	LV3 (Allemand, Espagnol, Italien, Portugais, Russe)	3	
LATIN (e)	3	LATIN (e)	3	
MATHEMATIQUES	4	ARTS PLASTIQUES	3	
ARTS PLASTIQUES	3	HISTOIRE DES ARTS	3	
HISTOIRE DES ARTS	3	Cinéma-Audiovisuel	3	
Cinéma-Audiovisuel	3	EPS	3	
EPS	3			

SERIE SCIENTIFIQUE (S)

CLASSE DE PREMIERE	HORAIRE ELEVE	CLASSE DE TERMINALE	HORAIRE ELEVE	COEFF. BAC
ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES		**ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES**		
MATHEMATIQUES	5	MATHEMATIQUES	6	7
PHYSIQUE-CHIMIE	2h30 + (1h30) (a)	PHYSIQUE-CHIMIE	3h30 + (1h30) (a)	6
SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE	1h30 + (1h30) (a)	SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE	1h30 + (1h30) (a)	6
FRANÇAIS	4			4
LV1 (Anglais, Allemand, Portugais)	3	PHILOSOPHIE	4	3
HISTOIRE-GEOGRAPHIE	3	LV1 (Anglais, Allemand, Portugais)	3	3
EPS	2	HISTOIRE-GEOGRAPHIE	3	3
		EPS	2	2
MODULES (a) **(enseignement obligatoire)**		**ENSEIGNEMENT DE SPECIALITE AU CHOIX**		
MATHEMATIQUES	1	MATHEMATIQUES	2	2
PHYSIQUE-CHIMIE	0h30	Ou PHYSIQUE-CHIMIE	0 + (2) (a)	2
		Ou MATHEMATIQUES	3	4
OPTIONS (c)		OPTIONS FACULTATIVES		(e)
SCIENCES EXPERIMENTALES (d)	0 + (3) (a)			
LV2 (Allemand, Anglais, Espagnol, Italien, Portugais)	3	LV2 (Allemand, Anglais, Espagnol, Italien, Portugais)	3	
LV3 (Allemand, Espagnol, Italien, Portugais, Russe)	3	LV3 (Allemand, Espagnol, Italien, Portugais, Russe)	3	
LATIN	3	LATIN	3	
ARTS PLASTIQUES	3	ARTS PLASTIQUES	3	
HISTOIRE DES ARTS	3	HISTOIRE DES ARTS	3	
Cinéma-Audiovisuel	3	Cinéma-Audiovisuel	3	
EPS	3	EPS	3	

SERIE SCIENCES ET TECHNOLOGIES TERTIAIRES (SST)

CLASSE DE PREMIERE	SPECIALITE GESTION	**ACTION ADMINISTRATIVE ET COMMERCIALE**
	HORAIRE ELEVE	**HORAIRE ELEVE**
ECONOMIE – DROIT	4 + (1) (a)	4 + (1) (a)
GESTION ET INFORMATIQUE	3 + (2) (a)	2 + (2) (a)
COMMUNICATION ET ORGANISATION	1 + (3) (a)	2 + (3) (a)
MATHEMATIQUES	3	2
FRANCAIS	3	3
LV1 (Anglais, Allemand, Portugais)	2	3
LV2 (Allemand, Anglais, Espagnol, Italien, Portugais)	3	3
HISTOIRE-GEOGRAPHIE	2	2
EPS	2	2
MODULES (b)		
FRANCAIS	-	1
MATHEMATIQUES	1	-
ECONOMIE – DROIT	1	1
OPTIONS FACULTATIVES		
ACTIVITES EN MILIEU PROFESSIONNEL	0 + (2) (a)	0 + (2) (a)
ARTS PLASTIQUES	3	3
HISTOIRE DES ARTS	3	3
Cinéma-Audiovisuel	3	3
EPS	3	3

CLASSE DE TERMINALE	SPECIALITE COMPTABILITE ET GESTION		ACTION ET COMMUNICATION COMMERCIALE	
	HORAIRE ELEVE	COEFF. BAC	HORAIRE ELEVE	COEFF. BAC
ECONOMIE – DROIT	5 + (1) (a)	8	5 + (1) (a)	8
COMPTABILITE ET GESTION	5 + (4) (a)	8 + 6	-	-
ACTION ET COMMUNICATION COMMERCIALE	-	-	5 +(4) (a)	8 + 6
MATHEMATIQUES	3	4	2	2
PHILOSOPHIE	1 + (1) (a)	2	1 + (1) (a)	2
FRANÇAIS (Classe de Première)	-	3	-	4
LV1 (Anglais, Allemand, Portugais)	2	2	3	3
LV2 (Allemand, Anglais, Espagnol, Italien, Portugais)	3	2	3	2
HISTOIRE-GEOGRAPHIE	2	2	2	2
EPS	2	2	2	2
OPTIONS FACULTATIVES				
ACTIVITES EN MILIEU PROFESSIONNEL	0 + (2) (a)		0 + (2) (a)	
Ou	-		-	
COMMUNICATION ET ORGANISATION	2		-	
PRISE RAPIDE DE LA PAROLE	3		3	
ARTS PLASTIQUES	3		3	
HISTOIRE DES ARTS	3		3	
CINEMA-AUDIOVISUEL	3		3	
EPS	3		3	

Tableau des épreuves de langues vivantes au baccalauréat (*B.O.* 29 du 27 juillet 2000 et 38 du 26 octobre 2000) :

	L LV1	**L LV2**	**L langue de complément**	**ES LV1**	**ES LV2**	**ES langue de complément**		**S LV1**	**S LV2**
Horaire en 1 ère	2,5+ (1)	1+ (1)	LV1 : 2h LV2 : 3h	1,5+ (1)	1+ (1)	LV1 2h	LV2 2h	1+ (1)	1+ (1)
Horaire en Terminale	2+ (1)	1+ (1)	LV1 : 2h LV2 : 3h	1+ (1)	1+ (1)	2h	3h	1+ (1)	1+ (1)
Nature de l'épreuve	écrit	écrit	oral	écrit	oral	oral (s'ajoute à l'écrit de tronc commun)	oral (s'ajoute à l'écrit de tronc commun)	écrit	écrit
Durée	3h	3h	20mn	3h	20mn	20mn	30mn	3h	2h
Coefficient	4	4	4	3	3	2	5 3 + 2	3	2

Annexe 8 :
Didactique de l'anglais. Commentaires de D. Bailly[279].

Dans un souci institutionnel d'auto-reproduction (ou de faible évolutivité) du système scolaire, la Didactique Institutionnelle, soumise à de fortes contraintes, accorde une acception restrictive au terme « Didactique », en vue de la rendre compatible avec l'un des principes clés du fonctionnement institutionnel, prévalant chez les décideurs à l'échelle de l'Etat : pour l'essentiel, la gestion de l'existant (ou de changements très graduels, très circonscrits, intervenant à intervalles de temps très longs, et uniquement lorsque la nécessité absolue s'en fait sentir). Un tel fonctionnement exige que les programmes d'enseignement et les orientations pédagogiques prescrits se caractérisent par une « faisabilité applicable » (Bally, *op. cit.*) aux grands nombres (d'élèves, mais aussi d'enseignants) et à la diversité croissante des situations d'enseignement.

La classe d'anglais, par définition hors d'une immersion en milieu naturel, hors donc de toute finalisation et de toute fonctionnalité pragmatiques réelles et profondes, doit organiser la langue à enseigner, la didactiser elle-même ou en didactiser les procédures d'enseignement ; elle ne peut se contenter de la prendre telle qu'elle « coule », touffue, désordonnée et complexe, ouverte et infinie, dans la vie réelle du pays concernée. C'est pour ces raisons qu'elle doit se donner une stratégie, puis des tactiques, spécifiquement pédagogiques.

---

[279] Commentaires issus de D. Bailly, *Didactique de l'anglais, vol. 1 : Objectifs et contenus de l'enseignement*, (Paris : Editions Nathan pédagogie, 1997), pp. 21-25.

L’enseignant a une activité constante de décision : il opère des priorités, des choix critériés, en fonction de la classe réelle qu’il a en face de lui. Il tient compte des urgences, des lacunes des élèves (cf. l’hétérogénéité de certaines classes), des contraintes. Compte tenu de ces impératifs, il réservera un traitement différencié à tel item par rapport à tel autre.

Au total, les éléments de l’enseignement/apprentissage constituent une suite cumulative de savoirs mobilisables dans des savoir-faire. Entre le niveau initial des élèves et leur niveau terminal – quelle que soit l’échelle temporelle de cette appréciation (semaine, trimestre, année, cycle, totalité du cursus scolaire) – doit logiquement intervenir une différence d’acquis nettement évaluable (et même pour une part, quantitativement mesurable). La formation reçue par les élèves au bout du compte est en grande partie fonction de la manière dont les enseignants l’auront, avec clarté et détermination, conçue et construite, grâce aussi à la collaboration active et « contractuelle » des apprenants eux-mêmes.

La langue est organisée, elle met en œuvre un jeu structural d’unités (combinaisons), ce qui implique que l’élève doit apprendre à identifier, segmenter, regrouper, classer, manipuler, les éléments de cette langue ; au-delà, il s’agit d’en retrouver toute l’architecture, avec ses hiérarchies, ses dépendances et ses divers niveaux de pertinence discursive. En outre, la langue n’est pas un véhicule vide, un simple instrument : langue et pensée, langue et contenu de message, langue et culture sont étroitement liés ; l’énonciateur fait bien autre chose en parlant que simplement « refléter » un état de choses objectif et complètement extérieur à lui : il en capte symboliquement un aspect et lui attribue une « valorisation » qui lui est propre.

On peut concevoir la mise en œuvre de l'interaction enseignement/apprentissage comme une dynamique, munie d'une structure, orientée vers un but à atteindre et mobilisant tous les éléments des « systèmes » : on a affaire à des processus de différents niveaux cognitifs qui mettent l'apprenant à même de saisir des données (indices) et de les faire fructifier. La nature sémiologique des documents utilisés en classe est à mettre en rapport avec le canal perceptif assurant la saisie de l'information (sonore, visuelle, mixte) ; cette perception constitue le premier stade de l'appropriation, aussi bien de la teneur des messages que de leur mise en forme dans la langue étrangère. Interviendront ensuite tous les stades de l'appropriation. Au fur et à mesure que l'enseignant accompagne les élèves dans leur parcours d'apprentissage, il devra prendre en compte et traiter les difficultés ou obstacles qui surgissent devant ces élèves : saisies perceptives lacunaires, mémoire et attention limitées, dérives des raisonnements inconscients et conscients. Pour y faire face, il devra fournir à ces apprenants des repères stables, à la lumière desquels ils traiteront la langue étrangère, feront leurs ses « outils » (à l'aide de répétitions, de mémorisation, de rebrassages, de transfert, de réflexion, etc.), pour exprimer, le plus librement possible par rapport aux modèles appris, ce qu'ils souhaiteront exprimer. Au total, l'enseignant alternera systématicité et « naturalisation » énonciative pour faire face à toutes ces exigences de l'apprentissage.

Ce recensement ne serait pas complet s'il n'évoquait pas la nécessité de prendre en compte la motivation des élèves. Cognitif et affectif étant très liés, il faut faire appel à la sensibilité aussi bien qu'à la raison, au plaisir créatif de l'improvisation, jusque et y compris dans sa part éventuelle d'imprévisible. Par ailleurs, le langage est un phénomène social, impliqué ; il est sensible à l'actualité, et les débats d'opinion qui peuvent s'élaborer dans la classe sont susceptibles, heureusement, de

donner prise à une ouverture du groupe sur la vie extérieure. De tous ces points de vue, la question des supports et auxiliaires grâce auxquels on expose les apprenants à la langue s'avère très importante, en fonction de la clarté élucidatrice de ces médiateurs de la langue (et donc de l'aide qu'ils peuvent ainsi apporter) et en fonction aussi de leur puissance de séduction auprès des jeunes. C'est à la lumière de tous ces éléments facilitateurs que l'apport des nouvelles technologies (vidéo, multimédia, etc.), notamment, peut être apprécié.

Annexe 9 :
Processus ou stratégies d'appropriation psycholinguistique de la grammaire[280].

L'activité sous-jacente à l'appropriation et à l'utilisation d'une langue, maternelle ou étrangère, ne peut se réduire à des systèmes de règles linguistiques ou communicatives. Elle met en œuvre chez l'individu des mécanismes de perception, de traitement, de stockage, de production et de compréhension qui relèvent de l'activité cognitive. On considère ici que le processus global d'appropriation consiste à appréhender, à traiter et à stocker des données langagières fournies par le milieu (par exposition à la langue étrangère) et à les adapter à la connaissance antérieure, par assimilation et accommodation (voir le schéma ci-dessous).

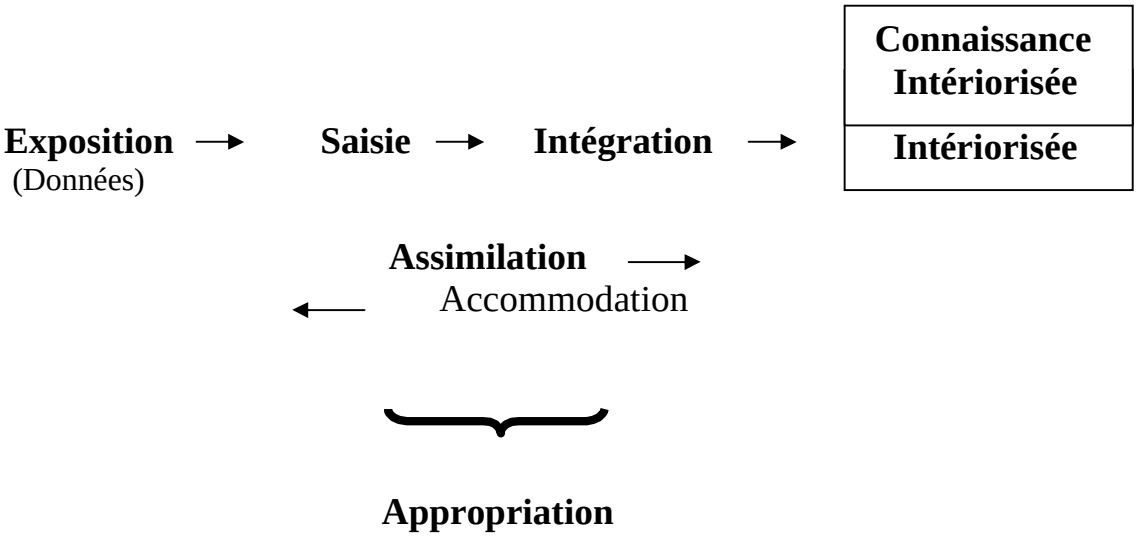


Figure 60 : **Schéma du processus d'appropriation grammaticale.**

[280] L'ensemble des informations données est inspiré de H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactiques des langues*, (Paris : Didier, 1991), pp. 244-247.

La **saisie**, phase initiale de l'appropriation, consiste en un traitement perceptif, sous forme explicite, implicite ou mixte, des matériaux fournis par l'exposition. Ce traitement comporte l'appréhension immédiate, filtrée par l'activité perceptive et cognitive du sujet, son état psychologique et l'effort mental mobilisé, et aussi selon la structuration cognitive et linguistique préexistante.

Il a été souvent observé que l'apprenant ne saisit pas tout ce qui lui est présenté, de la façon dont on le lui présente ou dont on a prévu qu'il le « saisirait ». Ce traitement initial est lui-même déterminé par l'attente perceptive et par des hypothèses préalables quant à la nature du matériel présenté et du traitement à effectuer. En outre, dans l'apprentissage guidé, la saisie comporte une part de contrôle interne, parfois verbalisé, le plus souvent tacite : il s'agit là non seulement d'appréhender le sens des énoncés présentés mais aussi, surtout dans le cas des tâches formelles, de sélectionner les opérations à effectuer et de choisir des stratégies appropriées. Dans le cas de matériel informel (texte ou dialogue naturel ou fabriqué), certaines stratégies consisteront à sélectionner des éléments saillants ou à repérer des points opaques pour les soumettre à un traitement ultérieur. Celui-ci étant déterminé par les contraintes ou les habitudes d'apprentissage, il affectera, par anticipation, les stratégies de saisie. Celles-ci dépendent donc non seulement de la nature du matériau linguistique présenté, mais aussi de la situation et du contexte où il s'insère, et du traitement cognitif, partiellement idiosyncrasique, opéré par l'individu.

La saisie, si elle donne lieu à un traitement effectif des données présentées et non au rejet sélectif de celles-ci, débouche à moyen terme sur des activités, conscientes ou inconscientes, d'**intégration**, c'est-à-dire d'assimilation ou d'accommodation. L'intégration met en jeu des opérations cognitives diverses, telles que la généralisation ou l'inférence,

qui organisent le matériel saisi en relation avec la connaissance antérieure, soit par restructuration de celle-ci, soit par adaptation à celle-ci du matériel en cours de traitement, les deux processus étant complémentaires. Les stratégies qui interviennent à ce stade, pour le stockage et pour l'organisation de nouvelles structures, relèvent de conduites individuelles, variables selon les sujets, les conditions d'apprentissage et les éléments à structurer. Ainsi les stratégies de mémorisation s'appuient, selon les cas, sur la répétition mentale, le dialogue intérieur, l'association avec la langue maternelle, la recherche d'exemples, etc. Qu'elles soient ou non guidées par l'enseignement, elles sont partiellement accessibles à la conscience, par introspection ou rétrospection.

La distinction entre **processus** et **stratégies**, qui a fait l'objet de nombreuses discussions théoriques et terminologiques ne s'établit pas de la même façon chez les psycholinguistes et dans les recherches sur l'appropriation des langues étrangères. Quelle que soit la terminologie adoptée, une distinction essentielle s'établit entre le général et le particulier, entre le commun et l'individuel. Or, dans l'apprentissage guidé, les décisions, les démarches et les conduites, qui ont en commun ce qui relève de principes universels d'acquisition, se différencient non seulement par l'idiosyncrasie des apprenants mais aussi par la façon dont ceux-ci s'adaptent au cadre d'apprentissage et aux techniques qui leur sont proposées ou imposées.

A la différence des stratégies cognitives inhérentes au développement cognitif et à l'acquisition du langage, les stratégies d'apprentissage d'une langue non-maternelle serait donc à distinguer des processus communs fondamentaux et universels d'appropriation d'une LV1. L'apprentissage implique là en effet deux niveaux d'activité cognitive : l'une consistant à traiter et à s'approprier du langage, l'autre à

s’adapter – et à adapter le premier – aux contraintes institutionnelles d’apprentissage, c’est-à-dire, en bonne partie, aux stratégies d’enseignement.

L’interaction entre ces deux niveaux d’activités, d’opérations et de conduites explique en partie la diversité des apprentissages en milieu institutionnel, où appropriation et utilisation de la langue étrangère sont constamment imbriquées.

Annexe 10 :
Généralisation et abstraction.

Dans son article « Articles, Généralités, Abstractions », Van De Velde (in Flaux 1997) conclut par le paragraphe suivant :

> Nous avons essayé de retracer le chemin qui conduit à la généralisation et, dans un cas au moins, à l'abstraction pure. En réalité, il n'y a pas un chemin, mais deux. Tous deux partent du seul réel existant : celui que constituent les individus. Le premier procède à partir de singularités individuelles : « un chat », « un enfant », dont les propriétés individuelles sont, non pas exactement écartées, mais en quelque sorte frappées de nullité. Dans ce processus, un opérateur joue un rôle crucial, c'est celui dont l'une des expressions naturelles est « quel qu'il soit ». Mais le chemin n'aboutit pas dans ce cas à l'abstraction, en ce sens que la généralité qui est atteinte n'est pas une propriété de l'objet considéré, qui reste un individu, mais une déduction effectuée à partir de son caractère exemplaire. L'autre cheminement prend pour point de départ une pluralité d'individus lesquels peuvent, comme toujours, être envisagés « tous ensemble » ou « chacun séparément ». C'est sur ce double fonctionnement des pluriels ordinaires, génériques ou non, que se construisent les deux interprétations que je distingue pour le singulier défini générique *le*, et qui impliquent l'une et l'autre des opérations qui ne sont plus purement logiques mais rhétoriques. La première de ces deux interprétations conserve la pluralité et la massifie, créant des individus génériques en tout genre, et pas seulement des espèces naturelles. La seconde retrouve la singularité en superposant les individus de manière à créer un seul objet « épuré ».

Annexe 11 :
Rebrassage et réactivation.

I. Définition.

L'important, lorsque l'on envisage les séquences d'anglais, c'est de se fixer des objectifs précis, quelle que soit la nature des documents exploités, et de trouver ensuite les moyens les plus efficaces qui permettront de les atteindre.

II. Se fixer des objectifs à atteindre.

Il faut adapter sa technique de cours aux buts que l'on s'est fixés. D. Bailly, professeur de linguistique et de didactique à l'UFR d'Etudes Anglophones de l'université Paris VII-Denis Diderot, explique en 1998 que :

> Toute mise en œuvre implique de la part de l'enseignant une **planification** (nous soulignons), elle-même fonction du système d'enseignement qu'il adopte ; si le cadre général de cette méthodologie est prescrit par les textes officiels (approche communicative, à quoi s'adjoint une parcelle d'approche réflexive), en revanche, la « mise en musique » de ce cadrage reste de la responsabilité – et de la liberté – du pédagogue (stratégies et tactiques de guidage, choix des situations de support, aide, évaluation…).

Que l'on appelle le procédé planification ou progression, le fait de prévoir à l'avance ses cours et ses objectifs linguistiques, relève de l'évidence pédagogique mais n'illustre pas toujours une certaine réalité de fonctionnement en classe. Les exemples suivants montrent comment, en restant dans le strict cadre institutionnel, on peut envisager plusieurs types de progressions incluant des réactivations.

III. Schéma de progression à partir d'une expression étudiée.

A partir d'une « structure-cible » on peut partir dans diverses « directions » didactiques, c'est-à-dire que l'on peut envisager plusieurs types de progressions incluant les mêmes items linguistiques.

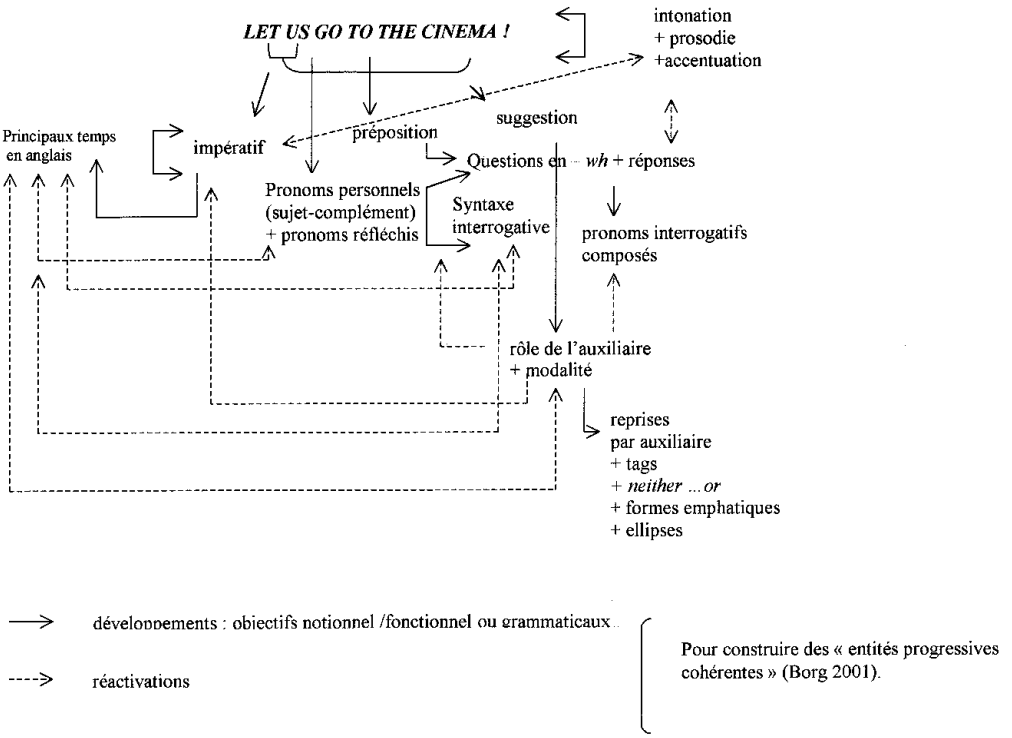


Figure 61 : Développements et réactivations cohérents à partir d'une structure-cible.

IV. Tableaux dérivés du schéma.

Les trois documents suivants donnent un aperçu des diverses possibilités didactiques offertes à partir d'une seule expression étudiée ou structure-cible.

Nous partirons de l'exemple précédent : *Let's go to the cinema* (niveau début second cycle ou bonne Troisième).

Schéma n°1 :

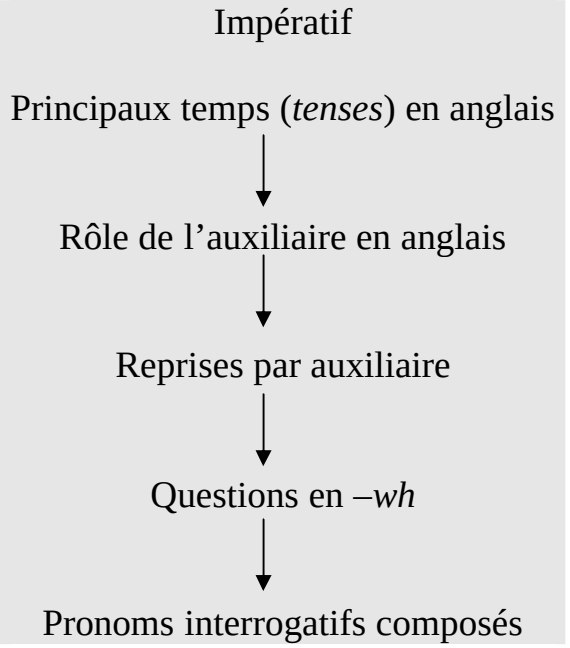


Figure 62 : Progression grammaticale harmonieuse et cohérente.

Schéma n° 2 :

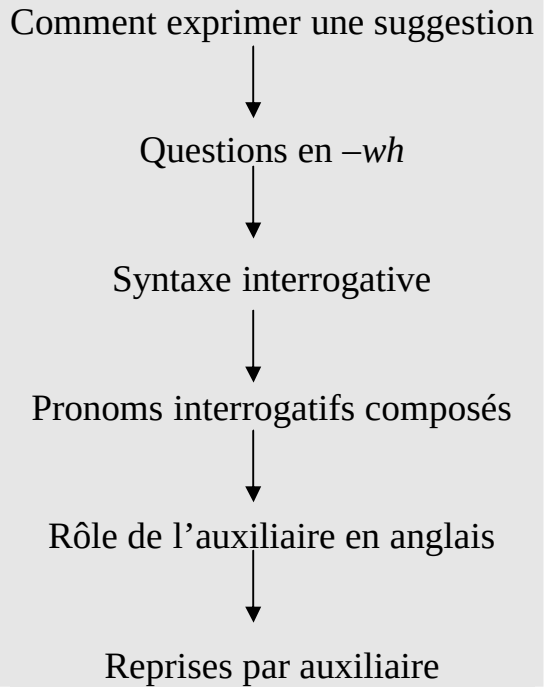


Figure 63 : Progression notionnelle/fonctionnelle puis grammaticale cohérente.

Schéma n° 3 :

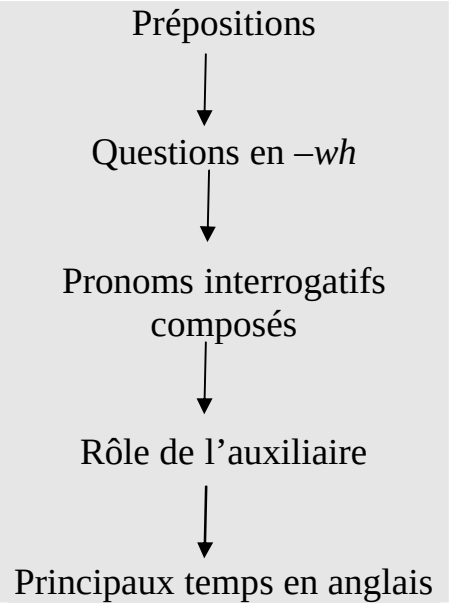


Figure 64 : Progression grammaticale cohérente.

Comme on peut le visualiser, le « rebrassage » ou les « réactivations » sous forme visuelle et auditive, font partie de ces **systèmes de guidage** que l'on peut développer pour optimiser le processus d'apprentissage et d'assimilation de la langue et de la méthodologie. De La Garanderie (1982) nomme le procédé « reprises ».

V. Le procédé.

Le procédé peut revêtir deux aspects : soit on reprend, lors d'une même séquence, la structure ou la notion explicitée ou étudiée et on l'utilise dans une autre situation ou contexte : c'est le « rebrassage », soit on revoit la structure ou notion sous le même angle (mais en « l'enrichissant ») des séquences précédentes ou anciennes : c'est la « réactivation ». Il est à remarquer que les deux termes sont souvent utilisés indifféremment.

Processus : « Le maître commence par un bref appel aux notions antérieures et développe l'idée nouvelle en tenant compte de sa structure

logique » (voir Palmade 1953).

La révision, au contraire, est « une seconde [et ultime] leçon orientée vers une synthèse et présentée selon un plan nouveau » (Palmade, *op. cit.*) dans le but d'aborder une phase d'évaluation. Elle en appelle à la reproduction mnémonique, ainsi qu'à l'acquisition des connaissances[281]. Cette dernière, en effet, « dépend essentiellement des connaissances antérieures et de la nature des intérêts »[282]. Certains didacticiens nomment ce procédé : **progression en spirale** (voir glossaire) l'image devant être comprise comme reposant sur la tête et s'élargissant vers le haut progressivement. « C'est une image dynamique qui s'oppose à celle d'accumulation ou d'empilement » (Quivy, Tardieu 2002). Certains parlent d'un « effet boule de neige », d'autres psychologues parlent de « structuration des données reçues ». Les *Instructions Officielles* de second cycle insistent sur le fait que les « acquis sont instables, fragiles, déstabilisés par de nouvelles acquisitions, ils font l'objet de phases de réactivations ou de rebrassage qui les rendront « valides, c'est-à-dire opératoires, utilisables en autonomie ». (*I.O.*2).

Un enseignement efficace doit être répétitif, donc spiralaire, et revenir sur les acquis pour les réactiver.

V. A. Un procédé basé sur des acquis antérieurs.

Le processus en appelle à la reproduction mnémonique, ainsi qu'à l'acquisition des connaissances. Cette dernière, en effet, « dépend

---

[281] « L'acquisition des connaissances correspond [donc] à des activités mentales de compréhension (interprétation des faits) associées à l'évocation des données déjà mémorisées, à des activités d'organisation et de mémorisation des connaissances nouvelles. Elle dépend aussi de choix, d'orientation attentionnelle, qui relèvent des caractéristiques affectives du sujet ». Berbaum, « Acquisition des connaissances » in Ph. Champy, Ch. Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation,* (Nathan : 1998), p. 35.

[282] Berbaum, (*op. cit.*).

essentiellement des connaissances antérieures et de la nature des intérêts ». De La Garanderie (1982) rapporte,

> […] qu'en raison de la finalité du geste de mémorisation, qui a à s'inscrire dans l'imaginaire de l'avenir, la pédagogie de la mémoire est, non pas une simple fonction de réception, mais une fonction de relation. Le climat d'accueil de la classe est donc indispensable à son développement.

Les réactivations, quelles qu'elles soient, ne peuvent se concevoir que dans un processus de progression, dans une stratégie d'apprentissage privilégiant les opérations mentales suscitées par les activités langagières, avec des étapes et les évaluations qu'elles impliquent. Les défauts en seraient un découpage excessif des notions et autres points de grammaire. Elles font partie intégrante des objectifs pédagogiques de l'année scolaire par niveau, et prévoient, pour y parvenir, des objectifs « médiateurs », à court terme, et facilement évaluables. Réinvestir ce que l'on sait n'est pas une fin en soi, mais une technique, un mode opératoire, pour réussir à acquérir les savoirs et savoir-faire nécessaires à l'approche des épreuves du baccalauréat et des autres à venir.

La réalisation d'une telle méthode implique que soit respecté un principe de continuité.

V. B. Principe de continuité.

Continuité de ce que l'on est en train d'apprendre avec des connaissances personnelles et des savoir-faire déjà bien assimilés pour assurer ce que Palmade appelle « l'ancrage cognitif » de l'acquis (1953). Continuité entre la façon dont on apprend et la nature de ce que l'on apprend. Piaget (1969) affirme même que c'est une erreur de dissocier la chose apprise du processus d'apprentissage. On peut ajouter qu'un climat propice à l'apprentissage se développera si les élèves

comprennent - « comprendre » au sens de « donner du sens à un fait, un événement, un texte, un document, un propos » (voir glossaire) - les raisons des activités auxquelles ils participent. On pourrait même se permettre l'idée d'un « enseignement durable », pour reprendre la terminologie écologique, car basé sur l'expérience dans sa définition la plus large : connaissance acquise par la pratique. C'est la raison pour laquelle l'utilisation systématique des réactivations lors des séances d'anglais en Terminale littéraire peut se concevoir comme faisant partie d'une méthode pédagogique, au sens complet du terme « c'est-à-dire [d'] une méthode susceptible d'orienter et de structurer l'ensemble des activités pédagogiques » (Palmade, *op. cit.*). Car « l'expérience nous apprend chaque jour que, quelle que soit l'activité engagée en classe, seule une démarche rigoureusement structurée, avec des objectifs précis, est susceptible de faire progresser les élèves » (Leclercq, Pigearias 1990).

Develay (1995) de conclure : « La didactique s'intéresse aux apprentissages des élèves en considérant que la nature des savoirs est assez largement explicative de leurs échecs et de leurs réussites. »

Annexe 12 :
A. Culioli. Biographie[283].

Le professeur Antoine Culioli est l'un des grands noms de la linguistique contemporaine et l'inspirateur de toute une génération de linguistes.

Il est né en 1924 à Marseille où il a fait ses études secondaires. Il passe par l'Ecole Normale Supérieure de la rue d'Ulm. De 1945 à 1947 il est boursier à Dublin, puis à Londres. Il est agrégé d'anglais en 1948. De 1949 à 1953 il est assistant d'anglais à la Sorbonne et de 1953 à 1955, attaché de recherche au CNRS. De 1955 à 1960 il enseigne à la Faculté des lettres de Nancy. Il soutient sa thèse de doctorat d'Etat en 1960. En 1963 il crée le séminaire de linguistique formelle à l'ENS. De 1960 à 1970 il est professeur à la Faculté des lettres de Paris (Sorbonne). En 1970 il est co-fondateur de l'université pluridisciplinaire de Paris VII, dont il dirige l'Institut d'anglais pendant plusieurs années, il fonde le Département de Recherches Linguistiques, qui devient, dans les années 70, un phare de la linguistique en France.

En 1964 il a été co-fondateur de l'Association Internationale de linguistique appliquée qu'il a présidée de 1965 à 1975. Il a également présidé la société de Linguistique de Paris et l'Association pour la Traduction automatique et la Linguistique Appliquée. Il a siégé comme membre élu au comité Consultatif des Universités, au CNRS et au Conseil de l'Université Paris VII.

---

[283] Sources : site Internet www.wikipedia.org (05.03.2007).

Il a été chargé de nombreuses missions hors de France (Italie, Grèce, Yougoslavie, Algérie, Bulgarie, Tunisie, Grande-Bretagne, Etats-Unis, Madagascar, Singapour, Malaisie, Corée, Japon, Espagne, Portugal…).

Sa Théorie des Opérations Enonciatives constitue un cadre profondément original, en continuelle construction et constants ajustements, visant à appréhender les opérations de langage au travers de la diversité des langues naturelles. Il a développée dans son séminaire à l'Ecole Normale Supérieure :

- une théorie qui interroge les fausses évidences ou inverse les points de vue, en concevant notamment la compréhension comme un cas particulier de malentendu ;
- une théorie foncièrement moderne, au sens où elle décrit moins des produits langagiers que les opérations qui y conduisent, une théorie de la langue en prise sur la communication ;
- une théorie résolument interdisciplinaire, qui en appelle tout à la fois à la psychologie cognitive, à la logique, à l'épistémologie et à l'informatique ;
- un exemple de rigueur épistémologique, enfin, lorsque Antoine Culioli nous met en garde contre les métaphores et les dangers de la modélisation, tout en critiquant une formalisation fondée sur des catégories *a priori*.

Annexe 13 :
H. Adamczewski. Biographie[284].

Né en 1929 dans les corons de Marles-les-Mines, Henri Adamczewski est fils d'immigrés polonais. Il apprend le français à l'école alors qu'il maîtrise déjà le polonais ainsi que le parler picard. Très tôt il se passionne pour d'autres langues comme l'allemand, le russe ou l'italien.

Le rêve qu'il nourrit depuis l'enfance, enseigner l'anglais ou l'allemand, se réalise lorsqu'il devient professeur d'anglais à Boulogne, puis assistant d'anglais et aspirant-chiffreur à l'Ecole Navale où il enseigne pour la première fois en laboratoire de langues, outil révolutionnaire à l'époque. On citera entre autres ses rôles en tant que Directeur Pédagogique du Laboratoire de Langues de la Chambre de Commerce de Dunkerque (1963-70) et en tant que Président de la Régionale de l'APLV (Association des Professeurs de Langues Vivantes) de l'Académie de Lille. Son influence s'affirme dans les débats consacrés à la didactique des langues.

En 1970, il est nommé Maître de Conférences à l'Institut d'Anglais de la Sorbonne Nouvelle-Paris III. Colloque après colloque, il étonne ses auditoires par ses idées neuves, bouleversant les idées reçues et enracinées sur BE+ING et sur DO. Les recherches et l'enseignement d'Henri Adamczewski marquent un tournant décisif dans l'histoire de la linguistique anglaise : il échafaude la théorie de la métaopération et l'étend à toutes les catégories grammaticales de l'anglais, mais aussi du français. Sa théorie est assez puissante pour s'appliquer à toutes les langues. *Le français déchiffré* en donne quelques exemples. Désormais,

[284] Document emprunté à A.-M. Santin-Guettier, *Hommage à Henri Adamczewski*, (Précy-sur-Oise : Editions EMA, 2004), quatrième de couverture.

ses idées neuves, devenues des concepts-clés pour aborder l'étude des langues, font partie intégrante de la culture linguistique : métaopération et méta opérateurs, saisie à paradigme ouvert ou fermé, vecteur des phases 1 et 2, cyclicité, etc.

Henri Adamczewski a donné le goût de la linguistique à de nombreux enseignants.

Annexe 14 :
E. Benveniste[285]. Biographie.

Emile Benveniste fut l'un des plus grands représentants de l'école française de grammaire comparée dans le domaine indo-européen, à la suite de Meillet dont il avait été l'élève et le successeur. Après des études à la faculté de lettres de Paris et à l'Ecole pratique des hautes études, il passe son diplôme d'études supérieures sous la direction de Joseph Vendryes et soutient sa thèse en 1935 avec un mémoire très remarqué, *Les origines de la formation des noms en indo-européen*. C'est en 1937 qu'il prend la succession d'Antoine Meillet à la chaire de grammaire comparée au Collège de France où il enseigne jusqu'en 1969. Emile Benveniste s'est rapproché des travaux de Lévi-Strauss ou de Dumézil, en considérant la langue comme un système élaboré en étroite relation avec la société dans laquelle elle se construit. Dans *Problèmes de linguistique générale* (1966), il décrit comment les catégories de pensée découlent de déterminations linguistiques. Proche de Jakobson et de l'école de Prague, ou encore de la mouvance structuraliste, Emile Benveniste a, cependant, maintenu son travail dans un relatif isolement, refusant de faire école.

[285] Informations tirées du site Internet : www.imec-archives.com (05.03.2007).

GLOSSAIRE LINGUISTIQUE

Les éléments présentés ci-dessous sont tirés en partie des ouvrages suivants (voir bibliographie) :
Dubois *et al*. (2002),
Groussier, Rivière (1996),
Guillemin-Flescher (1993),
Lapaire, Rotgé (1992),
Pottier (1967),
Neveu (2000),
Paveau, Sarfati (2003).
Les autres ouvrages succinctement cités sont indiqués entre parenthèses dans le corps du texte.

Actualisation (*actualization*) : Transformation d'un élément renvoyant à la notion pure, en élément déterminé de telle façon qu'il puisse être inséré dans un contexte. Mouvement du virtuel à l'actuel selon certains linguistes.
« La transformation d'un élément renvoyant à la notion en élément déterminé de telle façon qu'il puisse être inséré dans un contexte. » (Guillemein-Flescher in Chuquet [1986 : 140])

Actualiser (*actualize*) : Inscrire dans la réalité (« réaliser ») ; mettre en œuvre ; passer du prospectif à l'effectif ; rendre actuel ≠ **virtualiser**.

Allocutaire (*addressee*) : La personne à qui le locuteur s'adresse [rappel : *loqui*, en latin, signifie « parler »]. On peut parler à ce propos, de « personne écoutante » (pour reprendre une formulation de Guillaume), que l'on oppose à la « personne parlante » dans le rapport interlocutif (l' « échange verbal »).

Beaucoup de grammairiens emploient indifféremment allocutaire et **coénonciateur**. Toutefois, le second terme semble moins tributaire de la communication orale et, à la suite des travaux de Benveniste et Culioli, évoque un sujet humain complet, qui est davantage rattaché à un contexte socioculturel et affectif.

Analytique (*analytic*) : Qui procède par dissociation ; qui décompose une totalité en éléments constitutifs.

Anaphore/**anaphorique** (*anaphora*/*anaphoric*) : Qui renvoie à du déjà exprimé, à du déjà posé dans le discours [du grec *pherein*, « porter » et *ana-*, « en arrière »]. Rappel de texte qui s'oppose l'appel de texte de la cataphore.

Dans le domaine des opérations énonciatives, l'anaphore désigne un mouvement rétrospectif de l'esprit vers du déjà enregistré, du déjà accompli dans le domaine des opérations et des repérages.

Animé (*animate*) : Propriété primitive associée à certaines notions pures. La propriété /animé/ est constituée par la combinaison des propriétés /vivant/ et /mobile/. Elle sera donc associée à toutes les notions d'animaux à l'exclusion des notions de végétaux.

Qui a les propriétés de /volition/, d'/intention/, de /cognition/ et de /perception/.

Argument (*argument*) : Chacun des termes mis en relation avec un autre terme par une opération de prédication est un argument.

Dans la TOE, on représente la structure constituée par le prédicat et ses arguments (ou lexis prédiquée) par la formule : *a r b*. Le premier argument (*a*) est exprimé dans la chaîne par le C0, le deuxième argument (*b*) par la C1, le prédicat (*r*) par le verbe.

NB : 1) Le 1er argument est également le thème (terme repéré par rapport à la situation d'énonciation dans tous les cas sauf celui de la prédication d'existence où le thème est la situation d'énonciation elle-même).

2) Quand la relation prédiquée est une identification (partielle ou totale) exprimée par un verbe copulatif, le 2e argument est appelé attribut.

Aspect/aspectuel (*aspect/aspectual*) : L'aspect est un des modes de détermination d'un prédicat. Dans la détermination aspectuelle, l'énonciateur indique comment et dans quelle mesure son propre **point de vue** modifie sa présentation du procès prédiqué. La catégorie de l'aspect a des manifestations et un fonctionnement profondément différents en anglais et en français.

Certain (*certainty*) : Zone modale de la référence à ce que l'énonciateur donne à entendre qu'il considère comme factuel. Seule la référence à des faits contemporains de l'énonciation (actuels) ou antérieurs à celle-ci (révolus) peut appartenir au certain.

Classe (*class*) : Totalité des occurrences effectives, possibles, fictives, etc., correspondant à une définition (ensemble de propriétés) donnée.

On voit que, pour qu'il y ait classe, il faut qu'il y ait possibilité d'occurrences, c'est-à-dire d'éléments distincts, donc, que l'on ait affaire à une notion pure à laquelle est associée la propriété /discontinu/. La construction d'une classe est, dans l'échelle des opérations de détermination d'une notion pure, la première opération faisant intervenir la dimension quantitative non pas en délimitant une quantité (quantification) mais en rendant possible la délimitation de quantités (quantifiabilisation). En anglais, cette opération de détermination est marquée par le marqueur Ø…S.

Une *classe* représente un ensemble d'unités linguistiques ayant une ou plusieurs propriétés communes entre elles.

En grammaire distributionnelle, une *classe grammaticale* sera définie comme l'ensemble des unités ayant les mêmes possibilités d'apparaître en un point donné de l'énoncé. La notion de classe grammaticale s'oppose ainsi à la notion de partie du discours telle que la définit la grammaire traditionnelle, par référence à une théorie de l'adéquation entre le nom et la substance, le verbe et le procès, etc.

La notion de *classe* est utilisée en sémantique sur le modèle de la logique des classes. Par exemple, on établit la taxinomie des termes de parenté en étudiant les rapports entre les différentes unités ; la classe des êtres dénotés (denotata) par le mot *parent* est plus grande que celle des être dénotés par le mot *père*, on dira que *père* est à l'égard de la classe des parents en relation d'*hyponymie* et que *parent* est en relation d'*hyperonymie* à l'égard de *père*.

On appelle *classe de mots*, en linguistique structurale et distributionnelle, une catégorie de mots définis par des distributions analogues dans des cadres syntaxiques préalablement déterminés. Ainsi, on définira une classe de déterminants par la position qu'ils

ont en français de précéder une autre catégorie, les noms. Les classes de mots remplacent les parties du discours de la grammaire traditionnelle.

On appelle *classe de morphèmes* l'ensemble des morphèmes ayant le même environnement (contexte) et la même distribution.

On appelle *classes nominales* les catégories caractérisées par l'emploi de certains suffixes, appelés *indices de classe* ou *classificateurs*, entre lesquelles certaines langues négro-africaines répartissent les noms selon la nature des êtres ou des choses qu'ils désignent (humain, actant, nombre, etc.).

On appelle *classe syntagmatique* le regroupement en une même classe des morphèmes ayant les mêmes environnements.

En analyse de discours, on appelle classes d'équivalence les classes fondées sur l'équivalence ou identité de distribution (Harris).

Classe notionnelle (*notional class*) : Classe dont les éléments sont des notions pures. Une classe notionnelle est définie par une propriété commune à tous les éléments.

Le fléchage générique est une opération de fléchage sur un élément d'une classe notionnelle.

Classe paradigmatique (*paradigmatic class*) : Classe de tous les mots ou groupes de mots susceptibles d'être insérés à telle place dans une chaîne donnée.

On appelle *classe paradigmatique* ou *distributionnelle* le regroupement en une même classe des morphèmes lexicaux ou grammaticaux qui peuvent être substitués les uns aux autres dans de nombreuses phrases, c'est-à-dire qui possèdent les mêmes propriétés distributionnelles.

Classe syntaxique = partie du discours (*syntactic class / part of speech*) : Classe de tous les mots ou groupes de mots d'une langue donnée compatibles avec un ensemble fini de comportements morphosyntaxiques dans les énoncés.

Compact = continu non-quantifiable (*compact continuous*) : Propriété primitive associée par définition à certaines notions pures, essentiellement des notions de procès du type /état/, soit temporaires, soit permanents.

L'association de la propriété /compact/ rend les notions de procès réfractaires à toute détermination quantitative. Il en résulte que, même lorsque des déterminants ailleurs quantitatifs sont employés avec des noms renvoyant avec de telles notions pures, ils prennent une signification qualitative.

Le degré minimal de détermination constitué par le renvoi à la notion pure revient, pour l'énonciateur, à considérer une notion indépendamment de toute détermination quantitative. Dans ce cas, même si la propriété habituellement associée à la notion pure en cause est /dense/ ou /discontinu/, ces propriétés sont remplacées par la propriété /compact/ qui rend impossible toute quantification.

Conceptualisation (*conceptualization*) : « Ensemble des phénomènes mentaux (*perceptifs et cognitifs*) qui permettent à l'énonciateur de saisir une globalité conçue afin de la transformer en message linguistique linéaire […]. (Pottier in Joly [1997 : 28]

Cognitif/**cognition** (*cognitive*/*cognition*) : Qui a trait à la connaissance ; qui concerne la façon dont l'esprit abstrait des concepts à partir de son expérience sensorielle et psychique du réel.

Continu (*continuous*) : Propriété primitive associée à certaines notions pures. L'association à une notion pure de la propriété /continu/ a pour conséquence, lorsque cette notion est exprimée par un nom, le fonctionnement indénombrable de ce nom.

On distingue la propriété /continu quantifiable/ ou /dense/ (associée aux notions désignées, entre autres par les « noms de matières » comme *coffee*), et la propriété / continu non-quantifiable : ou /compact/ (associée aux notions de procès comme « courage »).

Une notion pure à laquelle est associée la propriété /continu/ ne peut définir une classe d'occurrences parce qu'il n'y a pas, par définition, d'occurrence distincte de cette notion.

Défini/**définitude** (*definite*/*definiteness*) : Circonscrit et identifié avec précision [formé sur le verbe latin *finire*, « mettre un terme à …», ce qui n'est pas sans rappeler déterminer, qui provient de *terminare*].

On associe traditionnellement l'emploi de l'article THE avec la définitude. En effet, on part du principe que le domaine (ou champ) référentiel du nom que THE accompagne est parfaitement délimité et identifié.

Déictique (*deictic*) : « Démonstratif » au sens strict, c'est-à-dire « ayant rapport avec l'action de montrer ». Ce terme qualifie un marqueur de détermination situationnelle dans la situation d'énonciation et seulement cela.

1) Sur le plan de la référence à l'espace, on peut considérer que la valeur d'un marqueur déictique est l'indication d'un degré de proximité/éloignement par rapport soit à l'énonciateur soit aux deux co-énonciateurs.
2) Sur le plan de la référence au temps, les déictiques *now* et *then* indiqueront respectivement la coïncidence ou la non-coïncidence d'un événement avec un intervalle incluant T_0 moment de l'énonciation.

Déixis (*deixis*) : Repérage direct par rapport à l'énonciateur et/ou au moment d'énonciation dans la Situation d'énonciation.

Démonstratif (*demonstrative pronoun/adjective*) : Ce terme a deux significations :

1) « Ayant rapport avec l'action de montrer ». Dans ce sens, démonstratif = déictique.
2) Terme désignant, dans de nombreuses langues naturelles, en particulier indo-européennes, des déterminants, pronoms, parfois adverbes, fonctionnant d'une part comme déictiques, d'autre part comme anaphoriques.

Dénombrable (*countable*) : Dans la grammaire de l'anglais actuel, se dit du fonctionnement des noms renvoyant à des notions pures auxquelles est associée la propriété /discontinu/. Ce fonctionnement est caractérisé par la compatibilité avec le pluriel, les adjectifs numéraux cardinaux, et les déterminants *a*(*n*), *few*, *a few*, *many*, *a number of*, *several*, *each*, *every*.

Dénombreur (*partitive*) = classificateur : Nom suivi de la préposition *of* et exprimant soit la notion d'«unité » soit la notion de « sorte », que l'on peut insérer à gauche d'un nom renvoyant à du continu pour le faire fonctionner comme s'il renvoyait à du discontinu.

Dense = continu quantifiable (*dense continuous*) : Le continu quantifiable est susceptible de détermination quantitative parce qu'il est par définition, divisible en quantités.

Quand la propriété /dense/ est associée à la notion pure à laquelle renvoie un nom anglais, celui-ci a un fonctionnement indénombrable (notamment, incompatibilité avec *a*(*n*)...Ø, le pluriel, *many*...S, (*a*) *few*...S, *a number of*, *several* et les numéraux) mais compatibilité avec certains quantifieurs : *much*, (*a*) *little*, *a quantity of*.

Déterminant (*determiner*) : Premier mot d'un SN constituant, en combinaison avec le marqueur de nombre, le marqueur du degré de détermination énonciative de la notion pure à laquelle renvoie le nom.

La valeur d'un déterminant pourra être différente selon le nombre avec lequel il est combiné.

Les déterminants sont la trace d'opérations de repérage conférant à la notion pure à laquelle revoie un nom divers degrés de spécificité qualitative et quantitative.

Outil grammatical qui apparaît avant le nom et permet une opération de délimitation (apporter des limites au concept exprimé par le nom), (Alamichel [1999 : 131]).

Détermination (*determination*) : Opération linguistique de spécification d'un terme désignateur. Elle peut être réalisée par les déterminants du nom, qu'ils soient déterminants actualisateurs ou complémentaires, mais aussi par des constituants dont la fonction syntaxique permet de restreindre l'étendue référentielle de l'élément sur lequel s'exerce leur fonctionnement : adjectif ou substantif épithète, syntagme prépositionnel complément déterminatif, relative déterminative.

Détermination [degré de] (*determination [degree of]*) : En TOE, degré de généralité /spécificité référentielle entre d'une part la généralité absolue et d'autre part la singularité absolue de l'occurrence individuelle irréductible à toute autre.

La détermination est soit qualitative soit quantitative. La détermination qualitative est primaire.

La détermination intervient à tous les niveaux.

Deixis (*deixis*) : Du grec qui signifie « ostension, fait de montrer » et qui est employé pour désigner l'identification langagière des paramètres de la situation d'énonciation. Les formes concernées sont appelées déictiques, recouvrant généralement à la fois les indicateurs personnels et spatio-temporels, bien que Benveniste n'emploie le terme que pour les derniers. Jakobson utilisera de son côté le terme *embrayeur*, traduction de l'anglais *shifter*, emprunté à Jesperson (1922).

Discontinu = discret (*discrete*) : Propriété primitive associée à certaines notions pures. Une notion à laquelle est associée la propriété

/discontinu/ définit une classe d'occurrences parce qu'il y a, par définition, des occurrences distinctes de cette notion pure.

L'association à une notion de la propriété /discontinu/ a pour conséquence, lorsque cette notion est exprimée par un nom, le fonctionnement dénombrable de ce nom. En anglais, les marqueurs de détermination exclusivement compatibles avec la propriété /discontinu/ sont, pour les noms, les déterminants *a*(*n*), *several*, *a number of*, (*a*) *few*, *many*, *every*, *each*, les numéraux, le pluriel, à l'exclusion des déterminants (*a*) *little*, *much*, *a* (*large/small*) *quantity of*, *a* (*large/small/fair*) *amount of*.

Discours (*discourse*/*speech*) : Les paroles (orales ou écrites produites par l'énonciateur.

Le discours est fondamentalement individuel, situationnel et momentané, car il est rattaché à un acte d'énonciation spécifique (« je prends la parole »), inscrit dans l'espace et le temps (« je parle à un certain lieu, à un moment donné »).

Embrayeurs (*shifters*) : Terme proposé par Ruwet pour traduire l'anglais *shifter*, créé par Jespersen (et repris par Jakobson) pour désigner un pronom ou adverbe renvoyant d'une part à un élément d'une classe définie par une fonction dans la situation d'énonciation d'autre part à l'identification référentielle de cet élément de la situation extralinguistique coïncidant avec la situation d'énonciation.

« La signification générale d'un embrayeur ne peut être définie en dehors d'une référence au message » (Maingueneau [1994 : 11]). Ces morphèmes ne peuvent être interprétés que si on les rapporte à l'acte d'énonciation unique qui a produit l'énoncé à l'intérieur

duquel ils se trouvent. La classe des embrayeurs recouvre essentiellement les *personnes* (énonciateur et allocutaire) et les *localisations spatio-temporelles* qui en dépendent.

Les embrayeurs ont un sens tel que l'identification de leur référent exige que l'on prenne en compte leur occurrence, l'acte d'énonciation singulier qui les porte. L'identification du référent s'opère grâce à *l'environnement spatial et temporel* singulier de cette occurrence.

Les embrayeurs permettent la conversion de la *langue* comme système de signes virtuels en *discours* par lequel un énonciateur et son allocutaire confrontent leurs dires sur le monde (Maingueneau *op. cit.*).

Suite phonique ou graphique produite par un énonciateur, formant un tout cohérent ; fragment autonome de discours ; morceau de texte.

Enonciation (*Uttering act*) : Acte de construction, donc de production par un énonciateur donné d'un énoncé donné à un moment d'énonciation donné, à l'intention d'un coénonciateur donné, ou « Acte individuel d'utilisation de la langue […] » (Maingueneau *op. cit.*).

Selon Benveniste (1902-1976) : « L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ».

Enoncé (*utterance*) : « Objet linguistique résultant de cette opération [opération d'énonciation] » (Maingueneau *op. cit.*).

Unité d'énonciation. On appelle énoncé ce que produit un énonciateur au cours d'un acte d'énonciation unique et qui, pour lui,

forme un tout, ce qui va avoir des conséquences sur la forme prosodique.

On ne peut pas dire que le terme d'énoncé soit synonyme de phrase parce que *phrase* est un terme purement syntaxique, sans prise en compte de la situation d'énonciation alors qu'*énoncé* renvoie à l'acte d'énonciation par lequel, dans une situation d'énonciation donnée, un énonciateur donné se met en relation avec un coénonciateur donné.

D'autre part, qu'il s'agisse ou non d'une phrase, un énoncé porte la marque linguistique de son énonciateur qui est responsable non seulement du choix des notions pures en cause mais encore des déterminations (modalité, aspect, temps, etc.).

Sur le plan prédicatif, on peut dire qu'un énoncé inclut une opération de prédication soit unique soit centrale. En effet, si l'énoncé est constitué par une phrase complexe, la prédication de la proposition principale conditionne dans une certaine mesure celles des subordonnées.

Si aucun prédicat n'apparaît dans l'énoncé, on peut considérer qu'il y a un marqueur non-verbal de prédication consistant soit en une mimique accompagnant l'acte de langage, soit en une prosodie particulière. Enfin, beaucoup d'énoncés comportent des marques référentielles qui ne sont intelligibles que dans la totalité du texte (reprises, etc.). Selon Benveniste (in Chuquet [1986 : 62]) :

> L'acte individuel par lequel on utilise la langue introduit d'abord le locuteur comme paramètre dans les conditions nécessaires à l'énonciation. Avant l'énonciation, la langue n'est que la possibilité de la langue…- dans l'énonciation, la langue se trouve employée à l'expression d'un certain rapport au monde. La condition même de cette mobilisation et de cette appropriation de la langue est, chez le locuteur, le besoin de référer par le discours, et chez l'autre, la possibilité de coréférer identiquement, dans le consensus pragmatique qui fait de

chaque locuteur un co-locuteur. La référence est partie intégrante de l'énonciation.

Un énoncé est un « agencement de marqueurs plongés dans un système de référence munis d'un contexte spécifique et de contours prosodiques. » (Soubbotnik in Ducard, Normand [2006 : 91])

Epsilon Є (*epsilon*) : Symbole de l'opération/relation primaire de repérage dans la théorie de Culioli.

Le symbole Є se lit « est repéré par rapport à ». Cette opération met en relation deux termes qui sont, dans l'ordre, le repéré et le repère. Ainsi,

a Є *b* se lit « *a* est repéré par rapport à *b* » ; *a* est le repéré et *b* le repère.

Cette opération est l'opération fondamentale dans la TOE. L'opérateur Є peut prendre trois valeurs :

1) Valeur ≠ : Repérage en différence. Le repéré et le repère sont irréductiblement différents et l'on a un repérage dissymétrique. Si le repéré est un terme auquel est associée la propriété /existence spatiale/ et si le repère renvoie à un lieu, on aura un repérage spatial ou localisation propre. Dans la TOE, le terme de *localisation* est communément employé, en particulier par Culioli pour **tout repérage en différence**, qu'il soit ou non spatial.

2) Valeur = : Repérage-identification. Dans le cas de l'identification stricte, c'est-à-dire intégrale, l'opérateur Є est comparable à un signe = et, comme dans la relation d'égalité, on peut permuter les termes sans que change la nature de la relation, donc sans qu'on ait à changer d'opérateur. Cependant,

l'identification peut être partielle, comme dans le cas de la prédication de propriété.

3) Valeur ω : Non-repérage ou repérage en rupture.

L'expression de l'opération de repérage Є est souvent le verbe *be*, souvent aussi une préposition, mais elle peut revêtir bien d'autres formes.

Epsilon miroir Ɜ (*epsilon mirror*) : Symbole de l'opération/relation secondaire converse de l'opération primaire de repérage lorsque celle-ci a la valeur ≠. Le symbole Ɜ se lit « est le repère de ». Ainsi, *a* Ɜ *b* se lit « *a* est le repère de *b* ».

L'expression de l'opération de repérage Ɜ est, entre autres, souvent assurée par le verbe *have*.

Extraction (*extraction*) : Opération de détermination consistant, pour l'énonciateur, à isoler soit un ou plusieurs éléments d'une classe d'occurrences (discontinu) soit une quantité d'une classe de quantités (continu quantifiable) en les repérant par rapport à une situation.

1) Noms renvoyant à du discontinu : En anglais, le degré de détermination résultant d'une telle opération est marqué par les combinaisons de marqueurs *a(n)*…Ø ou, au pluriel, Ø…S.

Il arrive qu'un élément soit isolé de la classe non pour être repéré par rapport à une situation particulière mais pour être repéré par rapport à la classe des Situations possibles. C'est ce qui se produit dans les énoncés définitoires. L'élément isolé est le représentant de la classe entière. Il s'agit de l'extraction-échantillonnage.

2) Noms renvoyant à du continu : L'opération d'extraction n'est possible que s'il y a une classe de quantités et, donc, si à la notion

pure en cause est associée la propriété / continu quantifiable/. En anglais, le degré de détermination résultant, pour un nom, d'une telle opération est marqué par la combinaison de marqueurs Ø…Ø.

Dans certains textes de TOE, l'extraction est appelée *prélèvement*, en particulier lorsqu'il s'agit de continu.

En grammaire moderne, on appelle extraction une opération qui consiste à extraire d'une phrase enchâssée un syntagme nominal (sujet) pour en faire le sujet ou l'objet de la phrase matrice.

Fléchage (*pinpointing*) = qualification différentielle : Opération de détermination consistant à conférer une spécificité qualitative à un ensemble d'éléments extraits d'une classe ou à une quantité prélevée ou à une classe entière. Il en résulte toujours une opposition entre l'ensemble, la quantité ou la classe considérée et le reste de la classe ou les autres quantités ou classes possibles.

En anglais actuel, les déterminants de fléchage sont : *the*, *this*, *that* et le génitif déterminatif aussi bien des pronoms (*my*, *your*, *his*, *her*, *its*, *our*, *their*, *whose*) que des noms (*John's*).

La détermination qualitative ainsi conférée peut l'être soit par repérage par rapport au contexte soit par repérage par rapport à la Situation.

1) On aura un fléchage contextuel lorsque la détermination qualitative supplémentaire proviendra d'une anaphore ou d'une qualification par génitif, complément prépositionnel ou proposition relative.

2) Le fléchage situationnel peut être étroit ou large avec tous les degrés entre ces deux pôles.

3) Un troisième type de fléchage est le fléchage générique. Il est constitué par l'extension à toutes les classes de la démarche qui

oppose the Earth à the Sun, c'est-à-dire le fléchage d'un élément d'une classe opposé aux autres éléments de la classe en tant que sous-classe de celle-ci.

Le fléchage est une opération de détermination qui vient « coiffer » d'autres opérations résultant en des degrés de détermination inférieurs à celui que confère le fléchage : choix notionnel (qualification minimale), constitution de la classe (qualification minimale + opération rendant la quantification possible) extraction ou prélèvement (qualification minimale + quantification minimale) quantification secondaire (extraction/prélèvement + identification de la quantité).

Générique (*generic*) : Qui implique ou recouvre l'ensemble d'une classe. S'oppose à spécifique (qui ne concerne qu'un élément particulier).

Ce terme s'emploie surtout lorsqu'on s'intéresse à la **référence** (« large » ou « universelle », par contraste avec « étroitesse » et « singulière »).

Gradient (*gradient*) = échelle : L'Intérieur du domaine notionnel est constitué par un gradient d'occurrences allant en décroissant du centre organisateur à la frontière selon le degré de conformité de ces occurrences au centre organisateur.

Indénombrable (*uncountable*) : Dans la grammaire de l'anglais actuel, l'adjectif *indénombrable* qualifie le comportement morphosyntaxique des noms renvoyant à des notions pures auxquelles est associée la propriété /continu/ à l'exclusion de la propriété /discontinu/. Ce fonctionnement comporte

l'incompatibilité avec le pluriel et la compatibilité exclusive avec les déterminants *little*, *a little*, *much*.

Instanciation (*instanciation/Filling in*) : Opération qui consiste à remplir au moyen de notions spécifiques les places d'un schéma de lexis. L'instanciation est une opération de choix notionel.

Lexis (λ / *lexis*) : Ce terme a au moins deux acceptions différentes, dans la TOE.

1) L'expression « schéma de lexis » désigne un triplet de notions pures de la forme <ξ0, ξ1, π>. Ce schéma inclut deux places de termes susceptibles de devenir les arguments d'un prédicat, ξ0 1er argument, ξ1 2e argument, et une place de terme susceptible de devenir prédicat, π.
2) On appelle lexis prédiquée la lexis résultant de l'application de l'opération de prédication à la lexis prédicable. Dans la TOE, on a pris l'habitude de représenter la lexis prédiquée par la formule
   a r b, a renvoyant au 1er argument, b au 2e argument, r à la relation prédiquée ou prédicat.
   Lorsque deux des relations composant une notion de procès sont prédiquées en même temps, on a une lexis centrale où le prédicat r_1 renvoie à la relation prédiquée en priorité (π) et la relation supplémentaire est prédiquée est prédiquée par un prédicat annexe r_2 qui a pour 1er argument la lexis centrale et pour 2e argument le terme renvoyant à l'actant constituant le 2e terme de la relation supplémentaire. Cela donnera un schéma prédicatif de la forme :

$$(a\ r_1\ b)\ r_2\ c$$

Linguistique (*linguistics*) : « Je définirais la liguistique comme la science qui a pour objet le langage appréhendé à travers la diversité des langues naturelles. » (Culioli, 1982).

Linguistique appliquée (*applied linguistics*) : Application de théories et descriptions linguistiques à l'enseignement/apprentissage des langues.

Locuteur (*speaker*) : Littéralement, celui ou celle qui parle. Dans la pratique grammaticale courante, ce mot est synonyme d'énonciateur.

Marqueur (*marker*) : Dans la TOE, trace matérielle d'une des opérations de production d'un énoncé ou des relations résultant de ces opérations (association de propriétés primitives, prédication, déterminations énonciatives, etc.) ou encore d'une catégorie.

Un marqueur peut être un morphème : modification de la forme d'un mot (marqueur flexionnel), ou l'adjonction d'un mot distinct (marqueur analytique) ou une modification de la prosodie (marqueur prosodique).

Selon Culioli (2002 : 174) « […] ces marqueurs déclenchent des représentations qui vont agir entre elles, de telle sorte qu'à partir de cela, vous allez produire un texte, qui lorsqu'il est reconnu, va lui-même être interprété à partir de ces marqueurs. »

Méta opérateur (*metaoperator* ou *marker for higher complexity / upper level operations*) : Dans le cadre conceptuel d'Adamczewski, il s'agit d'un signe chargé de codifier une méta opération, c'est-à-dire

un travail mental abstrait et complexe, qui présuppose des manipulations antérieures.

Modalité (*modality*) : Détermination énonciative d'une lexis prédiquée par laquelle l'énonciateur indique dans quelle mesure il attribue à ce qu'il prédique une valeur référentielle. L'énonciateur peut soit spécifier dans ce but le degré et les conditions de validité de la lexis prédiquée, soit se placer en-dehors de ce plan (passage au plan fictif).

On distingue 4 ordres de modalités :

1) Les modalités du 1er ordre ou modalités fondamentales sont celles qui constituent, de la part de l'énonciateur, le choix d'un plan modal : plan de la conformité à ce que l'énonciateur considère comme un fait pour l'assertion (affirmative et négative) et l'interrogation, plan du fictif (irréel : l'énonciateur se place en dehors, se désengage de la relation aux faits) pour l'hypothétique, plan de l'intervention du linguistique dans l'extralinguistique pour l'injonction et la modalité performative.

2) Les modalités du 2e ordre ou modalités de l'événement. Le plan modal est celui de la conformité à ce que l'énonciateur considère comme susceptible de devenir un fait sous certaines conditions (validabilité). On distingue : la projection dans l'avenir (visée) pure et simple, le possible, les modalités épistémiques (probabilité et éventualité). Ces modalités qualifient la relation de l'énonciateur à lexis prédiquée tout entière.

3) Les modalités du 3e ordre ou modalités appréciatives : jugement favorable, défavorable, de normalité ou d'anormalité.

4) Les modalités du 4e ordre ou du Sujet de l'énoncé : volonté, modalités de contrainte (obligation, nécessité), modalités de propriété du Sujet (capacité, latitude, permission).

Ces modalités qualifient, non la relation de l'énonciateur à la lexis mais la relation du Sujet de l'énoncé au reste de la lexis.

En anglais actuel, les modalités sont exprimées soit par des auxiliaires spécialisés (les verbes défectifs : *can*, *may*, *must*, *ought to*, *shall*, *will*), soit par les verbes *be*, *have*, *go* combinés à la préposition *to*, soit par des adverbes (*not*, *never*, *perhaps*, *possibly*, *probably*, etc.), soit par des adjectifs (*possible*, *probable*, *impossible*, etc.), soit encore par l'ordre des mots (interrogation, injonction).

Monstration (*pointing*) : Action de montrer, à l'aide de signes verbaux (des « mots ») et/ou non verbaux (des « gestes », des « expressions des visages »). Il s'agit donc d'un **processus désignatif** de type élémentaire, qui est mis en place très tôt chez l'enfant et conserve une importance expressive de tout premier plan chez l'homme.

Non-certain (*qualified certainty*) : Zone modale dans laquelle l'énonciateur indique qu'il considère la lexis prédiquée comme validable mais non encore validée. La zone du non-certain correspond à celle du nécessaire.

Notion pure (*pre-syntactic notion*) : Ensemble de représentations résultant d'un filtrage et d'une restructuration de l'univers extralinguistique. Culioli (1981) définit ainsi la notion pure : « Les notions […] sont des systèmes de représentation complexes de propriétés physico-culturelles, c'est-à-dire des propriétés d'objet

issues de manipulations nécessairement prises à l'intérieure de cultures et, de ce point de vue, parler de notion pure, c'est parler de problèmes qui sont du ressort de disciplines qui ne peuvent pas être ramenées uniquement à la linguistique ».

On doit distinguer des notions simples, définissables la plupart du temps par « ce que signifie un mot », des notions complexes, constituées par la combinaison de plusieurs notions simples (par exemple la lexis

<« chat », « dormir », « canapé »> ou <« cat », « sleep », « sofa »> résultant de l'instanciation du schéma de lexis par les notions « chat »/ « cat », « dormir »/ »sleep », « canapé »/ »sofa »).

En fait, une notion pure, c'est l'ensemble de représentations constituant les propriétés qui, filtrées par des contextes divers, vont émerger comme des significations diverses mais liées par un principe commun.

Notion énonciative (*uttering notion*) : Notion liée au repérage d'une relation prédicative par rapport à une situation d'énonciation.

Occurrence (*occurrence*) : Il y a occurrence chaque fois qu'a lieu une opération de quantification qui permet de distinguer la notion pure en unités discrètes (ces unités peuvent renvoyer à des éléments, des procès, des instants construits, etc.). Il faut distinguer trois cas :

- les occurrences possibles ;
- les occurrences notionnelles ;
- les occurrences effectives.

Opérateur (*operator*) : Marqueur d'une opération.

Opération (*operation*) : Terme emprunté aux mathématiques. Procédure s'appliquant à tel ou tel élément du groupe d'éléments linguistiques et permettant d'en tirer un autre élément linguistique bien déterminé, de même nature ou de nature différente. C'est l'énonciateur qui déclenche ce genre de processus.

Opération de détermination (*determination operation*) : Terme surtout employé pour désigner les marqueurs de détermination du nom (déterminants combinés à marqueurs de nombre).

Parcours (opération de) (*scanning operation*) : Opération de détermination sur une classe, un ensemble ou un domaine notionnel consistant, pour l'énonciateur, à envisager successivement tous les éléments sans en choisir aucun pour l'une des trois raisons suivantes :

1) Parce qu'aucun des éléments ne convient. C'est en anglais actuel, la signification de la combinaison de *any* quantitatif avec la négation.
2) Parce que l'énonciateur ne sait pas lequel convient. C'est la signification de tous les mots interrogatifs en français comme en anglais et, en anglais, de la combinaison de *any* quantitatif avec l'interrogation ; L'interrogation en oui-non est elle-même une opération de parcours des deux sous-espaces I et E du domaine notionnel de la lexis prédiquée.
3) Parce que tous conviennent également. C'est, en anglais, la raison de *any* qualitatif. En français, on a, dans ce cas, *tout* + SINGULIER.

Les déterminants et pronoms *chaque*/*every* et *each* indiquent également le parcours d'une classe ou, plus souvent d'un ensemble.

Les adverbes *jamais*/*ever* et *never* indiquent une opération de parcours de la classe des moments, seule ou combinée avec une négation.

Dans les interrogatifs-relatifs composés anglais *whoever*, *whatever*, *wherever*, *whenever*, *however*, *-ever* renvoie à une opération de parcours alors que c'est l'élément interrogatif qui forme la première partie du mot qui renvoie à la classe parcourue, respectivement, classe des animés-humains, des inanimés, des lieux, des moments et des qualifications possibles d'une occurrence de procès.

Préconstruit (*pre-constructed element*) : Se dit d'un énoncé ou d'une partie d'énoncé dont la construction antérieure conditionne certains phénomènes.

Prédicat (*predicate*) : Terme exprimant l'opération de mise en relation d'autres termes.

Dans un schéma de lexis, le prédicat est constitué par l'une des relations d'un schéma notionnel de procès. Le prédicat d'une lexis prédiquée est exprimé par le verbe. S'il est le seul prédicat de l'énoncé ou s'il est le prédicat d'une proposition principale, ce verbe sera à une forme conjuguée, sinon, il pourra être à une forme nominale.

Avec une forme périphrastique, la relation notionnelle prédiquée est exprimée par la forme nominale et l'opération de prédication est exprimée par l'auxiliaire, la juxtaposition des deux éléments constituant ce prédicat.

Prélèvement (*quantity partition*) : Sur une notion pure pourvue du trait [+ quantifiable], **opération** qui consiste à isoler une certaine

quantité (souvent définie de façon circulaire comme « étant ce qu'elle est », ou par implicite contextuel comme « étant ce qu'elle paraît être dans la situation »). Concept appartenant à la théorie des opérations énonciatives de Culioli, souvent employé pour rendre compte d'outils « partitifs » comme *some*. Ce mot n'est d'ailleurs pas éloigné, par son sens, du plus traditionnel « partitif » (lit. « qui isole une partie du tout »). Toutefois, le phénomène de partition n'est pas relié à un travail mental, alors que le prélèvement renvoie explicitement à une opération.

Primitives (**propriétés, relations**) (*primitive properties, primitive relationship*) : On appelle propriétés primitives les propriétés associées aux notions ou constitutives de celles-ci qui résultent du filtrage et de la structuration de l'univers extralinguistique physico-culturel par les locuteurs.

Parmi les propriétés primitives, on peut citer les propriétés qui conditionnent les repérages spatiaux, les propriétés qui constituent la définition des rôles d'actants et les propriétés prises en compte dans les opérations de détermination (/discontinu/, /continu quantifiable/, continu non-quantifiable/).

Pronom (*pronoun*) : Elément anaphorique qui remplace un groupe nominal dont il tire sa référence et qui a été introduit antérieurement dans le discours. Il revoie à un antécédent avec lequel il s'accorde.

On parle aussi de *proformes* ou de *substituts pronominaux*.

Propriété (*property*) : Qualité permanente donc définitoire d'un objet.

1) En termes notionnels, élément notionnel provenant du filtrage et de la restructuration de l'univers physico-culturel

(extralinguistique). On parle alors de propriétés primitives. Certaines propriétés primitives sont associables à des notions diverses, par exemple, la propriété /inanimé/.

2) En termes de types de procès, les états permanents sont des propriétés.
3) Certaines modalités se présentent comme des propriétés du Sujet de l'énoncé.

Quantifiabilisation (*quantifiabilsation*) : Opération de détermination consistant pour les notions pures auxquelles est associée la propriété /discontinu/, à construire la classe des occurrences et pour les notions pures auxquelles est associée la propriété /continu quantifiable/ à construire la classe des quantités.

En anglais actuel, lorsqu'il s'agit de détermination **nominale**, la construction de la classe des occurrences est indiquée par le marqueur Ø…S p. ex. dans ***Tigers*** *are almost extinct*.

Il n'y a pas de marqueur spécifique de la construction de la classe des quantités qui semble appartenir au type d'opérations que Culioli appelle « enfouies » et ne se révèle que dans la possibilité de faire précéder un nom dont le degré de détermination est le prélèvement de *a quantity of*, ou dans la compatibilité des noms renvoyant à du continu quantifiable avec le marqueur de parcours *any* dans un énoncé négatif ou interrogatif (ex. is ***Tea*** *grown in India and China* ?).

Lorsqu'il s'agit de détermination verbale, la construction de la classe des occurrences est l'une des valeurs possibles des formes simples, en particulier le présent en anglais actuel.

Quantification (*quantification*) : Opération de détermination consistant à attribuer à une notion pure quantifiabilisée une valeur quantitative. Cela revient, lorsqu'il s'agit de discontinu, à isoler un certain nombre d'éléments de la classe d'occurrences, lorsqu'il s'agit de continu, à isoler une quantité de la classe des quantités.

Pour les notions exprimées par des noms, la quantification primaire est inséparable de l'opération d'extraction. La valeur quantitative attribuée est le minimum de détermination quantitative, c'est-à-dire, pour le discontinu, la distinction unique/multiple, pour le continu l'indication d'une quantité non identifiée.

La quantification secondaire est une opération d'identification des quantités extraites, en termes objectifs (numération) ou subjectifs (appréciation) pour le discontinu, en termes subjectifs seulement pour le continu.

Les marqueurs de quantification employés pour les noms renvoyant à du continu non-quantifiable prennent une signification qualitative.

Pour les notions de procès exprimées par des verbes, la quantification est opérée par ancrage dans le temps. L'ancrage dans le temps peut être défini comme la coïncidence avec un moment soit d'une occurrence prise en bloc, soit de la première et éventuellement de la deuxième borne.

Quantification universelle (*universal quantification*) : Quantification sur les parties d'une entité plurielle, c'est-à-dire une entité qui possède une structure en parties de la même nature que le tout.

Pour le pluriel morphologique des noms, cette structure correspond soit à un ensemble de « groupes » ordonné par la relation « être une partie de ». (Rivière, Groussier [1997 : 146]

Quantifieur (*quantifier*) : Unité simple (ex. *many*, *much*) ou complexe (ex. *a handful of …*, *a pair of…*) permettant d'isoler une quantité de « quelque chose ».

Référence (*reference*) : Relation entre un énoncé et la réalité extralinguistique à laquelle il revoie.

Cette relation n'est pas donnée mais construite. Elle passe, en particulier, par le filtre des notions. Les opérations de constitution d'un énoncé sont des opérations de construction de la référence.

Relation (*relation*) : Ce qui lie un terme à un autre. Toute relation est, entre autres, un repérage.

Les verbes et les prépositions renvoient à des notions pures constituées par une ou plusieurs relations. Les procès auxquels renvoient les verbes peuvent être définis comme des complexes des relations. Lorsqu'une relation est établie dans un énoncé et non antérieurement à celui-ci, c'est par une opération et on dit qu'elle est prédiquée. L'expression d'une relation prédiquée est un prédicat.

Relation prédicative (*predicative relation*) : Au sens le plus général du terme, une relation prédicative est une opération de repérage entre deux termes (ou arguments : a, b) par l'intermédiaire d'un opérateur (r) ou relateur.

Cet opérateur peut être un prédicat mais il existe d'autres possibilités («'s » en anglais par exemple). Cette opération de repérage (ou prédication), qui intervient avant les opérations d'assertion (prise en charge par un énonciateur en fonction d'une situation) est souvent appelée « lexis » dans la théorie des opérations énonciatives (voir Chuquet [1986 : 66]).

Repérage (*location*) : Concept fondamental dans la TOE. Opération de détermination d'un repéré par mise en relation avec un repère. Le repérage est l'opération de base dans la construction de la référence. Cette opération intervient à tous les niveaux.

L'opération primaire de repérage est symbolisée par l'opérateur Є, a Є b se lit « a est repéré par rapport à b ».

L'opération de repérage peut être dissymétrique ou symétrique.

Le terme de « repérage » est employé aussi bien pour l'opération que pour l'opération qui en résulte. D'après Culioli (2002 : 212), « cette notion de repérage […] va vous permettre de *ramener* à des schémas de mise en relation des phénomènes qui à première vue apparaissent comme extrêmement *divers*, voire totalement disjoints. » Il explique aussi (*op. cit.*) que « […] la notion de repérage appelle les questions suivantes : repérage de quel type ? Entre quoi et quoi ? Selon quel critère ? Selon quelles règles ? »

Spécifique (*specific*) : Qui ne concerne qu'**une** unité, qu'**un** cas de … Vocable souvent employé lorsqu'on s'intéresse à la référence. S'oppose à générique, comme l'étroit s'oppose au large.

Sujet grammatical (*grammatical subject*) : Le Sujet dit « grammatical » est celui qui détermine l'accord verbal. Il vient s'inscrire au niveau syntaxique dans la phrase, elle-même constituée d'un item verbal qui entretient avec des nominaux des relations purement formelles : sujet, objet, complément prépositionnel. Cette structure syntaxique peut ensuite s'analyser en termes de procès (action, relation, etc.) auquel sont associés des participants (agent, bénéficiaire, etc.).

En TOE, être ou notion pure auxquels est associée la propriété /Animé-humain/ et appelé C0.

Sujet de l'énoncé (*subject of the utterance*) : Repère central de certains repérages, en particulier modaux, existant explicitement ou implicitement dans un énoncé. Il y a une hiérarchie des éléments pouvant fonctionner comme Sujet de l'énoncé.

S'il est dans l'énoncé un terme renvoyant au sujet énonciateur, c'est lui qui sera de préférence Sujet de l'énoncé. Ensuite viendront, par ordre et chacun en l'absence du précédent dans l'énoncé, un terme renvoyant au coénonciateur, à une tierce personne fortement déterminée, par exemple à propos de laquelle l'ensemble du texte contenant l'énoncé a été produit, à un animé non-humain de même fortement déterminé, enfin à un inanimé. D'une façon générale, en l'absence de déterminations directement énonciatives, le Sujet de l'énoncé sera constitué, pour un prédicat donné, par **l'actant principal** du procès ainsi prédiqué.

Syntagme (*syntagma/phrase*) : Désignation qui s'applique à n'importe quel groupement, même occasionnel, opéré par des moyens syntaxiques (Benveniste [1974 : 173]).

Elément ou groupe d'éléments formant une unité dans la chaîne syntaxique.

Groupe organisé autour d'un noyau d'éléments liés entre eux par des relations diverses, le groupe ayant la propriété d'assumer les mêmes fonctions syntaxiques que le noyau.

Suite de mots constituant une unité ; réunion de plusieurs éléments en une organisation, une unité.

Syntagme nominal (*noun phrase*) (SN) : Groupe formé par un nom (noyau), son déterminant, et d'éventuels modifieurs (épithète, complément prépositionnel, relative).

Syntagme verbal (*verb phrase*) (SV) : Groupe formé par un verbe et ses divers auxiliaires.

Syntagme prépositionnel (*prepositional phrase*) (SP) : Ensemble formé par une préposition et son régime.

Syntaxe (*syntax*) : On appelle syntaxe l'étude des structures apparaissant dans les énoncés.

L'ordre des éléments, les contraintes de subordination, etc. font partie de la syntaxe.

Temps (*tense*) : Le mot renvoie à l'ensemble des formes verbales de toutes les personnes définies par des valeurs communes soit temporelles, soit aspectuelles soit modales soit mixtes.

On dira qu'en anglais actuel, le prétérit est un temps.

Temps (*time*) : Le mot envoie à la classe des moments repérés par rapport à T_0.

Totalisation (*global quantification*) : Opération de détermination quantitative consistant à prendre en compte **en bloc** la totalité soit d'un ensemble, soit d'une classe, soit des parties d'un élément d'une classe.

En anglais actuel, le marqueur de totalisation est *all*. Le déterminant *every* renvoie à la succession d'un parcours et d'une totalisation. La

totalisation peut être ordonnée après un fléchage. Dans ce cas, on a les déterminants *all the*.

Type : Ce nom a deux sens.

1) (*typical occurrence*). Il désigne une occurrence typique d'une notion pure susceptible de servir de centre organisateur dans la structuration du domaine notionnel.
2) (*lexical aspect*). On appelle type de procès (allemand *Aktionsart*) une sous-classe de procès répondant à une définition notionnelle donnée. Parmi les types de procès on peut citer les types /état/, /processus/, /action/, /changement/, /activité/, /procès borné/, /procès bornable/, /procès non-borné/, etc.

Zéro Ø (*zero element*) : Absence significative. Pour avoir un élément zéro, il faut avoir un inventaire fermé d'éléments organisé en système.

Par exemple, on peut parler de déterminant zéro parce que, dans les langues où cette classe syntaxique existe, l'absence de déterminant a un sens, c'est-à-dire une valeur, dans le système au sein duquel elle s'oppose aux autres déterminants. Ainsi, en anglais actuel, le déterminant zéro renvoie toujours soit à l'indétermination quantitative, soit à l'absence de toute quantification.

On ne peut parler d'élément zéro si l'absence est celle d'un élément appartenant à un inventaire ouvert, ce qui l'empêche d'avoir une signification parce que son absence ne peut alors s'opposer à la présence des autres termes qui sont en nombre infini.

GLOSSAIRE DIDACTIQUE

Les éléments présentés ci-dessous sont tirés en partie des ouvrages suivants (voir bibilographie) :

Anglais. Palier 1, CNDP, (2006),

Cossu (1996),

Dutoit *et al*. (1996),

La Borderie (1998),

Leclercq, Pigearias (1990),

Quivy, Tardieu (2002).

Les autres ouvrages succinctement cités sont indiqués entre parenthèses dans le corps du texte.

Acquis : Formes linguistiques assimilées par les élèves, mobilisables en situation de communication. Compétences linguistiques attendues ou observées chez l'élève à un moment donné de son apprentissage.

Acquisition : Désigne le processus par lequel un apprenant s'approprie des connaissances. Il peut être mené aussi bien en milieu naturel qu'institutionnel, alors que l'apprentissage (processus guidé) se fait en milieu institutionnel (scolaire ou professionnel) et doit avoir pour effet l'acquisition. Krashen (linguiste et méthodologue américain à qui l'on doit *The Natural Approach*, 1983) oppose « acquisition », processus non conscient qui conduit à une connaissance implicite de la langue, à « apprentissage » (*learning*), processus conscient qui conduit à une connaissance explicite. Cette théorie est cependant contestée.

Activité : L'activité est une participation active de l'élève à son apprentissage : il est guidé par la méthodologie du manuel et par le professeur qui aide à la mise en œuvre. Une activité peut être individuelle (lecture, écoute, etc.), par deux (*pair work*) ou de groupe (préparation d'un argumentaire, etc.). L'activité est à distinguer de l'exercice traditionnel, plus mécanique.

Activité langagière : Elle renvoie à la compétence à communiquer et recouvrent les champs de la réception (orale et/ou écrite), de la production (orale et/ou écrite) et de l'interaction (où alternent, dans le cadre d'un échange oral ou écrit, les moments de réception et de production).

Amont : Somme des acquis (savoirs et savoir-faire) de l'élève à un moment donné de son apprentissage. Deux points de repère permettent de les déterminer :

Les programmes officiels (exemples : quel est le programme grammatical en 4e ? quels sont les objectifs en compétence de lecture en 1ère ?) ; l'évaluation sommative.

Anticipation : L'anticipation permet de mieux comprendre un enregistrement ou un texte de lecture. Elle peut s'appuyer sur plusieurs supports

- à l'oral : à partir d'une séquence sonore (bruits faciles à décoder car relevant de l'expérience ou du culturel commun) et de quelques mots, l'auditeur imagine la situation pour anticiper le contenu de ce qu'il va entendre (le même auditeur peut formuler plusieurs hypothèses).
- à l'écrit : anticiper à partir d'un titre (ou du début d'un texte)

permet au lecteur : de prévoir le contenu du texte ; de prédire certaines formulations susceptibles de figurer dans le document ; de mobiliser idées et lexiques prévisibles ; d'être renseigné sur le genre du texte ; d'avoir un projet de lecture (des raisons de lire).
Test d'évaluation de seconde. Livret du professeur (1995).

Apprendre : C'est l'activité de l'élève par laquelle il s'approprie un savoir. Cette activité implique à la fois la mise en mémoire de termes, de schémas ou de représentations dans leurs enchaînements et interrelations, mais aussi la capacité à produire, dans des circonstances différentes (par exemple, un problème), des propositions logiques ou des actes qui intègrent les données apprises.

Apprenant : Terme générique emprunté à l'anglais « *learner* » pour désigner tout individu son activité d'apprentissage. Il met en évidence le côté « actif » et correspond à « enseignant ». Le terme « élève » désigne un membre identifiable d'un groupe à caractère social : la classe ou l'établissement scolaire ; il correspond à « professeur ».

Approche actionnelle : Tout locuteur, quelle que soit la langue utilisée et quel que soit son âge, est d'abord un acteur social qui évolue dans un environnement au sein duquel il réalise des actes, y compris de parole. Cet environnement peut être personnel, public, scolaire, professionnel. Cette perspective met en évidence le lien naturel entre l'acte de parole et sa finalité, entre le dire et le faire. En contexte scolaire, où l'apprentissage de la langue est l'objectif final, il est possible de créer des situations où la langue sera utilisée pour

faire quelque chose. La mobilisation des compétences cognitives, culturelles, linguistiques autour d'un projet donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève.

Approche fonctionnelle-notionnelle : La langue y est conçue comme un outil de communication et non comme un ensemble de structures agencées de manière linéaire par simple souci de progression grammaticale.

Elaborée par des experts du Conseil de l'Europe, cette approche notionnelle avait pour objectif d'inventorier les éléments du langage dont un adulte pouvait avoir besoin pour survivre en pays de langue étrangère ('*The Threshold Level*').

Ont été répertoriées **six fonctions** :

- imparting and seeking factual information;
- expressing and finding out intellectual attitudes;
- expressing and finding out moral attitudes;
- expressing and finding out emotional attitudes;
- getting things done;
- socialising.

Approche heuristique : Au lieu de donner les informations clés à l'apprenant, l'enseignant les lui laisse découvrir par lui-même. Il faut donc qu'il mette en œuvre des procédures d'analyse, d'inférence, etc., c'est-à-dire des opérations mentales afin de parvenir à acquérir de nouvelles connaissances ou compétences.

Appropriation : Stade dans le parcours de son apprentissage où l'élève a intégré savoirs et savoir-faire de façon à pouvoir réemployer la langue de façon spontanée, ou la comprendre de façon autonome à l'oral et à l'écrit.

Aptitude : Capacité à comprendre, s'exprimer, lire, écrire… qui existe à l'état potentiel et à des degrés divers chez les élèves. Ces capacités seront canalisées par la méthodologie utilisée par le professeur.

Authentique (document) : Se dit d'un document (texte, document sonore, visuel ou audiovisuel) qui provient du monde extrascolaire et n'a pas été fabriqué à des fins pédagogiques. En étant introduit dans la classe (ou dans le manuel), il se charge d'intentions didactiques. S'oppose à « document didactique » (qui a été fabriqué à des fins pédagogiques) dont le contenu linguistique est dosé en fonction d'une progression ou répond à un objectif pédagogique précis. D'autres documents sont dits « didactisés » : il s'agit de documents authentiques qui ont été adaptés ou remaniés à des fins pédagogiques.

Autonomie : « Eduquer, donc enseigner, c'est rendre autonome, c'est-à-dire amener l'élève à se passer du maître. En langue étrangère, […] on ne rend pas vraiment autonome, on rend de plus en plus autonome. […] Dans le domaine de l'expression, devenir autonome c'est réduire l'écart entre le vouloir dire et le pouvoir dire » (*IO* 1, *pour la classe de seconde* [1985 : 38]).

Capacité de l'élève à « mobiliser au moment opportun le matériau linguistique, même restreint, dont il dispose, pour répondre de

manière adéquate aux exigences de la situation où il se trouve. » (*I.O.* 1 *op. cit.*)

Aval : Le travail en aval suit logiquement la mise en place des savoirs et des savoir-faire. Il est permanent, progressif et peut par exemple, faire l'objet d'exercices à faire chez soi ou d'une évaluation formative.

Cadre européen commun de référence pour les langues : C'est l'outil de référence du Conseil de l'Europe pour l'apprentissage des langues. Il définit des niveaux de compétences qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage. Il décrit, pour chaque niveau, les savoirs et savoir-faire à acquérir pour communiquer dans une langue. Au niveau européen, il permet de parvenir à une plus grande unité dans les démarches d'apprentissage et d'évaluation.

Capacité : Aptitude généralement acquise par un apprentissage et permettant d'exercer des activités dans divers champs de connaissances. Une capacité est un potentiel dont dispose un élève ; elle n'est pas directement observable et se manifeste au travers de compétences (voir ce terme). Recouvrant le même sens que le terme « capacité », on rencontre également « savoir-faire » ou « aptitude » ou « *skills* » (*listening, speaking, reading, writing*).

Les *IO* (*op. cit.*) utilisent une terminologie assez fluctuante puisqu'elles parlent des « quatre aptitudes de langage » (classe de Sixième, p. 19) ou des « quatre aptitudes fondamentales » (classe de Cinquième, p. 26), des « savoir-faire fondamentaux dans les domaines de la compréhension et de la production orale et écrite »

(classe de Quatrième, p. 29), des « compétences de compréhension et d'expression » (classe de Sixième, p. 24). Elles parlent également des « quatre composantes de la capacité de communication » : compréhension de l'oral et de l'écrit, production orale et écrite (classe de Seconde, p. 16).

Le manuel d'évaluation à l'entrée en seconde utilise principalement le terme de capacité mais aussi celui de « composantes de la communication » pour désigner la compréhension et la production à l'oral et à l'écrit (Evaluation à l'entrée en seconde générale et technologique, septembre 1993).

Les quatre « grandes » capacités se subdivisent en capacités intermédiaires qui « représentent les principales opérations mentales que met en œuvre, souvent de manière inconsciente, un auditeur, un lecteur ou un rédacteur » (*ibid*.) ; parmi les capacités intermédiaires qui composent la capacité fondamentale « comprendre un message écrit », on trouve, par exemple, « anticiper », « identifier », « déduire », « repérer », etc.

Catégories sémantico-grammaticales : Titre donné à l'une des rubriques du programme grammatical (présentation fonctionnelle et sémantique). Elles correspondent aux « notions générales » d'un programme notionnel. Elles incluent les composants fondamentaux de l'énoncé pour exprimer une action ou un état, les notions de qualification, de possession, d'appartenance, de cause, etc. les repérages spatiaux, temporels, aspectuels et logiques, ainsi que la notion de quantité (voir aussi *fonctions*).

Civilisation : Ensemble de phonèmes sociaux, religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques, communs à une grande société ou à un groupe de sociétés.

Ensemble de cultures faisant sens commun.

« La définition du mot civilisation proposée par François Poirier à propos de l'objectif culturel (L'enseignement de la civilisation, LV, second cycle), plus spécifique que celle du dictionnaire, semble bien correspondre aux recommandations de l'inspection générale. " On entend par civilisation", écrit-il, "l'étude de tous les traits culturels, ethnographiques, sociaux, politiques, économiques, religieux, techniques, esthétiques, qui au cours de l'histoire ont constitué les sociétés dont nous étudions la langue dans un espace de vie." » (Quivy, Tardieu, 2002)

Cognitif : « Qui a trait à la connaissance. Par extension, s'emploie parfois pour exprimer des systèmes d'apprentissage où l'apprenant est conduit à réfléchir sur ce qu'il apprend et la façon dont il apprend. » (Narcy, 1990).

Notion à mettre en relation avec le développement de la capacité conceptuelle.

Collège : Etablissement public local d'enseignement (EPLE), dirigé par un principal, accueillant les élèves à l'issue de l'école élémentaire et avant le lycée. Les études en collège durent quatre ans, de la sixième à la troisième ; elles sont organisées selon le principe d'une pédagogie différenciée devant permettre une prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. Certains collèges comportent des sections d'enseignement adapté, les SEGPA[286].

Communication : La communication comporte quatre composantes : compréhension de l'oral et de l'écrit, production orale et écrite.

Compétences : Maîtrise des savoirs et savoir-faire, niveau d'expertise de l'élève.

ANGLAIS - ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE

Capacités	Compétences	**Composantes évaluées**	N°
Comprendre un message oral	**REPÉRER**	Repérer les mots connus	2
		Repérer les variations de l'intonation : montante. descendante	3
		Repérer les effets de sens liés à l'intonation	4
		Repérer les mots accentués	5
		Repérer les effets de sens liés aux mots accentués	6
	DISCRIMINER	Discriminer les formes verbales : formes affirmative, négative	7
		Discriminer les formes verbales ; aspects	8
	TRAITER L'INFORMATION	Filtrer, hiérarchiser, synthétiser les informations ; émettre des hypothèses de sens	9
	ANTICIPER	Emettre des hypothèses sur le contenu	1
	REPÉRER ET IDENTIFIER	Repérer la phrase minimale	10
		Identifier les parties de la phrase	11

[286] **S**ection d'**e**nseignement **g**énéral et **p**rofessionnel **a**dapté.

Comprendre un message écrit	**METTRE EN RELATION**	classer des éléments lexicaux par champ sémantique	12
		Nommer les champs sémantiques	13
		Établir des liens entre les désignateurs, les pronoms et leurs référents	14
		Établir des liens entre formes et valeurs : la modalité	15
		Établir des liens : rétablir la chronologie	16
		Établir des liens entre les formes verbales et leurs valeurs (aspects)	17
		Établir des liens entre les quantificateurs et leurs valeurs	18
	DEDUIRE	Déduire le sens du mot : dérivation (catégorie grammaticale)	19
		Déduire le sens du mot : dérivation (trouver la racine)	20
		Déduire le sens du mot : dérivation (traduction)	21
		Déduire le sens du mot à partir du contexte (sens possible)	22
	EMETTRE ET VÉRIFIER DES HYPOTHESES	Émettre des hypothèses en cours de lecture ; vérifier la justesse des propositions	23

S'exprimer à l'écrit	**ANALYSER LE SUJET**	Différencier narration et argumentation	24
		Associer consignes et types de tâches	25
		Identifier les fonctions du discours	26
	UTILISER LE CONNU	Mobiliser le lexique adapté	27
		Utiliser la détermination grammaticale	28
		Utiliser les formes verbales : temps et aspects	29
		Utiliser la modalité	30
		Utiliser les mots interrogatifs	31
		Utiliser la comparaison (formes)	32
		Utiliser la comparaison (concepts)	33
	STRUCTU-RER	Construire des énoncés corrects du point de vue de la syntaxe (ponctuation)	34
		Construire un discours (détermination grammaticale)	35
		Construire un discours (formes verbales)	36
		Construire un discours (complexification d'un énoncé)	37

Compétences générales : Ensemble des connaissances, y compris la culture générale, des savoir-faire et savoir-être que possède un individu et qui lui permettent d'agir. La compétence à communiquer n'est qu'une partie des compétences générales.

Compétence linguistique : Faculté de produire des phrases nouvelles, grammaticalement acceptables.

Compétence communicative : Faculté de faire un usage interactionnellement approprié de ces phrases acceptables (Besse, Porquier [1991 : 89-90]).

Compétence communicative langagière (ou compétence à communiquer) : Elle présente plusieurs composantes, chacune faisant appel à des connaissances et des savoir-faire :

- la compétence linguistique : elle renvoie à la connaissance du code linguistique et à son utilisation ;
- la compétence sociolinguistique : elle renvoie aux codes sociolinguistiques et culturels du ou des pays dont on apprend la langue ;
- la compétence pragmatique : elle recouvre l'utilisation fonctionnelle de la langue, c'est-à-dire l'adaptation du discours à la situation de communication.

Compréhension écrite : Une des quatre capacités de l'enseignement des langues. Il s'agit de lire des textes écrits afin de les comprendre globalement ou dans le détail à l'aide d'un certain guidage qui facilite le parcours de lecture et la compréhension. Le type de lecture retenu dépendra de la nature et de la longueur du texte (cf. lecture globale ; cf. lecture intensive ; cf. lecture suivie ; cf. *scanning* ; cf. *skimming*).

Compréhension orale : Une des quatre capacités de l'enseignement des langues.

« Comme pour la lecture, il y a de nombreuses manières d'écouter. Souvent on écoute distraitement, d'une oreille, en faisant du *skimming* auditif. Ou alors on écoute pour saisir une information particulière, et là il s'agit de scanning ou de *focused listening*. Et puis, bien entendu, on peut avoir besoin de tout savoir, de ne manquer aucun mot. Il s'agit cette fois d'écoute intensive, à distinguer encore de l'écoute globale qui nous permet de suivre le sens général. » (Julié, 1994).

Comprendre : Désigne l'activité par laquelle l'élève donne du sens à un fait, un événement, un texte, un document, un propos. L'activité mentale qui permet de comprendre est celle qui se rapporte à la construction et au développement de l'intelligence ; contrairement à quelques idées reçues, elle n'est pas innée mais s'élabore au cours du processus éducatif, scolaire ou non scolaire. On peut donc faire l'hypothèse qu'il existe un apprendre à comprendre : le **comprentissage**, comme il existe un apprendre à apprendre : l'apprentissage.

Compétence linguistique : Désigne les exercices destinés à tester les connaissances grammaticales des élèves. Epreuve au baccalauréat général récemment supprimée pour les sections ES et S.

Concept : Par concept on entend toute représentation symbolique, ayant une signification générale qui convient à toute une série d'objets possédant des propriétés communes. En ceci, le concept se rapproche de la notion définie comme unité de pensée pouvant être exprimée par un symbole.

Conceptualisation : Démarche réflexive qui permet à l'élève de relier les données disparates de surface à un système cohérent même s'il reste partiel de représentations, système organisé, non élaboré au hasard hors de tout contrôle.

Contexte (≠ situation) : Par contexte, on entend ce qui précède ou ce qui suit l'énoncé à étudier, à l'intérieur du texte. L'emploi de certains articles, par exemple, se justifie par le contexte.

Didactique – Pédagogie :

Didactique : La didactique des langues étrangères est une discipline scientifique qui fait appel à des sciences de référence (linguistique, psychologie, sociologie, neurosciences, sciences cognitives, etc.). « Elle se définit par un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés » (1er colloque de l'Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères).

Pédagogie : « Art de la relation vivante avec une classe et savoir-faire pour adapter l'enseignement aux élèves, pour le rendre à la fois efficace et actif » (*BO* n° 12, 1992). CAPES de lettres classiques et modernes, questions spécifiques à l'option 2).

Dérivation : Procédé de formation de mots nouveaux par modification (addition d'un affixe au radical).

Document :

- authentique : document qui vient du monde extrascolaire, extrait de la culture étudiée produit à l'origine par des natifs pour des natifs, et reproduit tel quel, sans modification. La source est mentionnée.
- didactisé : document authentique adapté ou remanié à des fins didactiques.
- didactique : document fabriqué par les auteurs, le contenu linguistique est dosé et répond à un objectif pédagogique précis.

A souvent une apparence d'authenticité pour répondre aux besoins de communication.

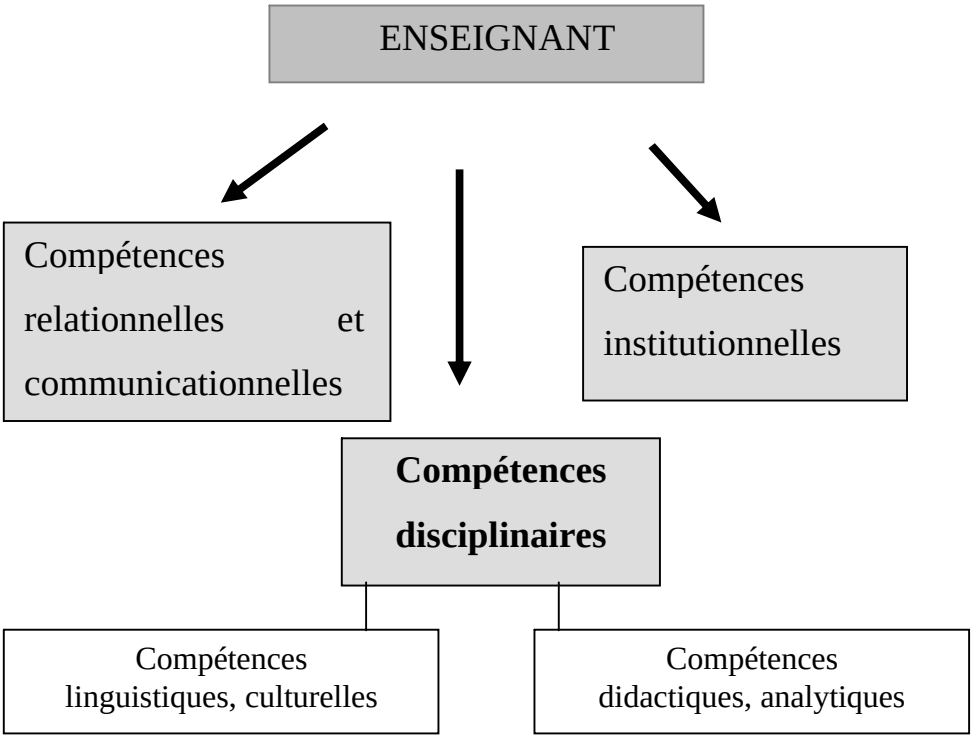
ECJS (éducation civique, juridique et sociale) : Prolongeant la refonte des programmes d'éducation civique du collège, l'ECJS a été mis en œuvre à la rentrée 1999-2000 dans toutes les classes de Seconde des lycées d'enseignement général et technologique, a continué en 2000-2001 dans les classes de Première des séries générales et ensuite en Terminale des séries générales en 2001-2002.

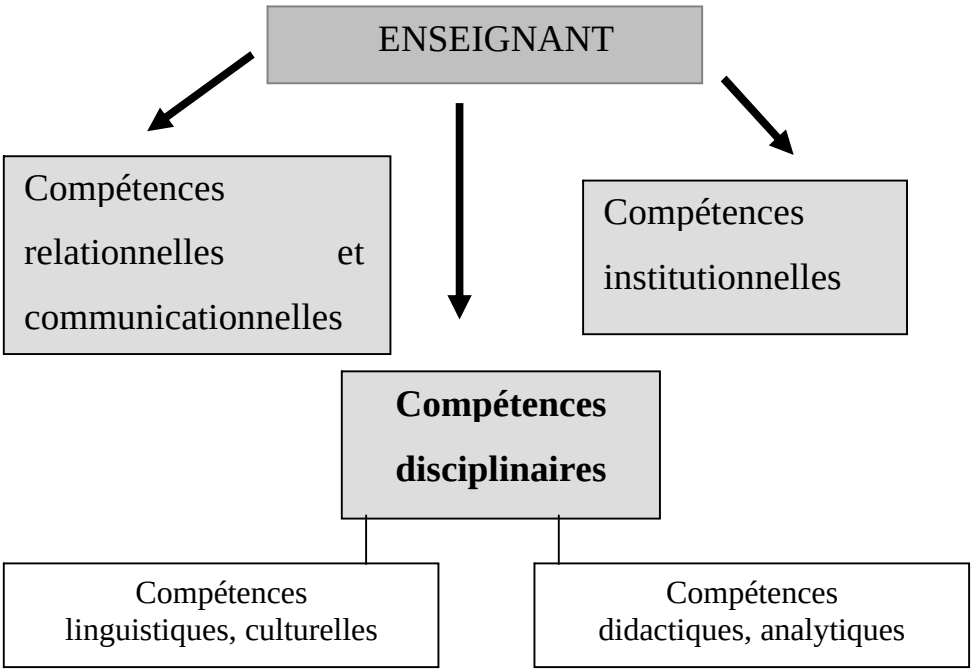
Le principe est de développer la notion de citoyenneté, d'en étudier les modalités et la pratique pour les confronter aux réalités du monde contemporain. Les programmes sont divisés en 7 notions et 4 thèmes comme *civilité*, *intégration*, *droit* ou *citoyenneté et transformation des liens familiaux.*

Elève : Le terme d'élève désigne couramment un enfant fréquentant un établissement scolaire ; il est plus banal que le terme d'apprenant (élève acteur de son apprentissage) et comporte une dimension sociale : élève, est-ce un métier ? La considération que l'on porte à l'élève et non au seul savoir ne peut que favoriser son adhésion à l'apprentissage et, partant, à la relation élève-savoir (annexe 5).

Enseignant : Le rôle de l'enseignant de langue peut se définir par des compétences attendues (disciplinaires, relationnelles, institutionnelles), par des actes d'enseignement souhaités (encourager, guider, corriger, répéter) qui en font à la fois un technicien de la communication, possédant la maîtrise de la discipline et de sa transmission, et un philosophe, fondant ses pratiques sur les principes de l'éducabilité de ses élèves, de sa propre capacité à leur enseigner, et d'une finalité de l'éducation.

On peut résumer ces compétences attendues par ce schéma :





Erreur : L'erreur à un intérêt théorique beaucoup plus grand que la faute, car elle reflète le niveau de compétence atteint par l'apprenant à un moment donné de son parcours. Ce niveau de compétence,

aussi appelé interlangue, est une grammaire provisoire et évolutive qui diffère plus ou moins de la langue de référence, la langue cible. Le processus de construction des règles internes par l'élève n'étant pas directement observable, la parole est notre seule voie d'accès à cette interlangue et les erreurs constituent des traces qui nous renseignent sur le stade d'appropriation atteint. Il en découle qu'un apprenant peut rectifier lui-même une faute, mais pas une erreur dans la mesure où cette dernière émane d'une grammaire interne transitoire insuffisamment développée pour permettre l'autocorrection.

Evaluation des connaissances : Acte pédagogique de mesure et de validation, l'évaluation se décline aujourd'hui sous diverses formes qui rythment et régulent l'apprentissage dans ses différentes phases.

- diagnostique : destinée à faire ressortir les besoins et difficultés de l'élève (ex : évaluation à l'entrée en seconde) ;
- sommative (ou certificative) : intervient au terme d'un apprentissage, elle fait le bilan des savoirs et savoir-faire de l'élève (donne lieu à notation chiffrée).

Permet de faire le bilan en fin de séquence. « Tester » pour repérer la maîtrise des acquisitions nouvelles.

- formative : elle intervient au cours de l'apprentissage, porte sur quelques points précis, évalue les progrès individuels, vise l'amélioration des capacités
- phase de régulation au cours des différentes étapes qui accompagnent, en cours de séquence, l'apprentissage.
- normative : évalue les élèves en fonction d'un niveau requis exigible pour tous (examen : baccalauréat).

Expression/production : Activité qui permet à l'élève de s'exprimer dans la langue oralement ou par écrit. Activité qui peut être semi-guidée ou libre.

Expression écrite (aussi appelée production écrite) : Une des quatre capacités de l'enseignement des langues. On distingue généralement l'expression semi-guidée et l'expression libre.

Expression semi-guidée : Une pratique qui doit permettre aux élèves d'assimiler les exigences d'une expression écrite convenable : pertinence des contenus, organisation, correction, richesse lexicale et grammaticale, clarté (*IO* 2).

Exemples de semi-guidage : écrire une lettre de réclamation, faire le portrait de X en 150 mots…

L'expression semi-guidée se fonde sur une méthodologie et s'appuie souvent sur des modèles que les élèves analysent pour ensuite s'en inspirer tout en se démarquant.

Expression libre : L'élève formule « de façon autonome un sentiment, une idée, une opinion personnelle ». (*IO* 2 *op. cit.*).

Expression orale (aussi appelée production orale) : Une des quatre capacités de l'enseignement des langues.

Pour que les élèves puissent réussir à s'exprimer, il faut mettre en place des structures et du vocabulaire permettant aux élèves de s'exprimer sans blocage et de façon à se faire comprendre le mieux possible dans des situations réelles de la vie.

Fait de langue : Un fait de langue est un point grammatical précis (*if / when* + présent ; verbes + particules ; l'auxiliaire *will*) …

Faute : Dans la littérature didactique actuelle, erreur et faute ne sont pas synonymes. La faute dénote l'accident de parcours et ne se rattache à aucun système. Elle résulte d'un lapsus, d'une inattention, ou encore d'un travail insuffisant, et constitue tout simplement un écart par rapport à la norme.

Fixation : Un exercice de fixation est élaboré pour que l'élève intègre de nouvelles connaissances qu'il devra mémoriser ; il est surtout caractéristique des méthodes structurales.

Fonctions : Ce pour quoi on parle. Fonctions de communication : relations sociales, échanges d'informations, actions exercée sur autrui, appréciation … Les programmes d'anglais ajoutent une cinquième fonction : la discussion.

A ne pas confondre avec les notions qui désignent ce de quoi on parle.

Dans le cadre du programme des collèges et des lycées, il s'agit des fonctions langagières correspondant à ce que le langage permet de faire (par exemple : donner un ordre, émettre un jugement, etc.). « Cette partie des programmes grammaticaux est destinée à montrer comment, dès le début de l'apprentissage, la langue étrangère sert aussi, au même titre que la langue maternelle, mais sous des formes différentes, à transmettre des significations, des désirs, des opinions, des demandes d'information. Elle sert à agir et à faire agir ; c'est en utilisant cette langue avec ses camarades que l'élève apprend à s'en servir comme d'un instrument » (*IO*).

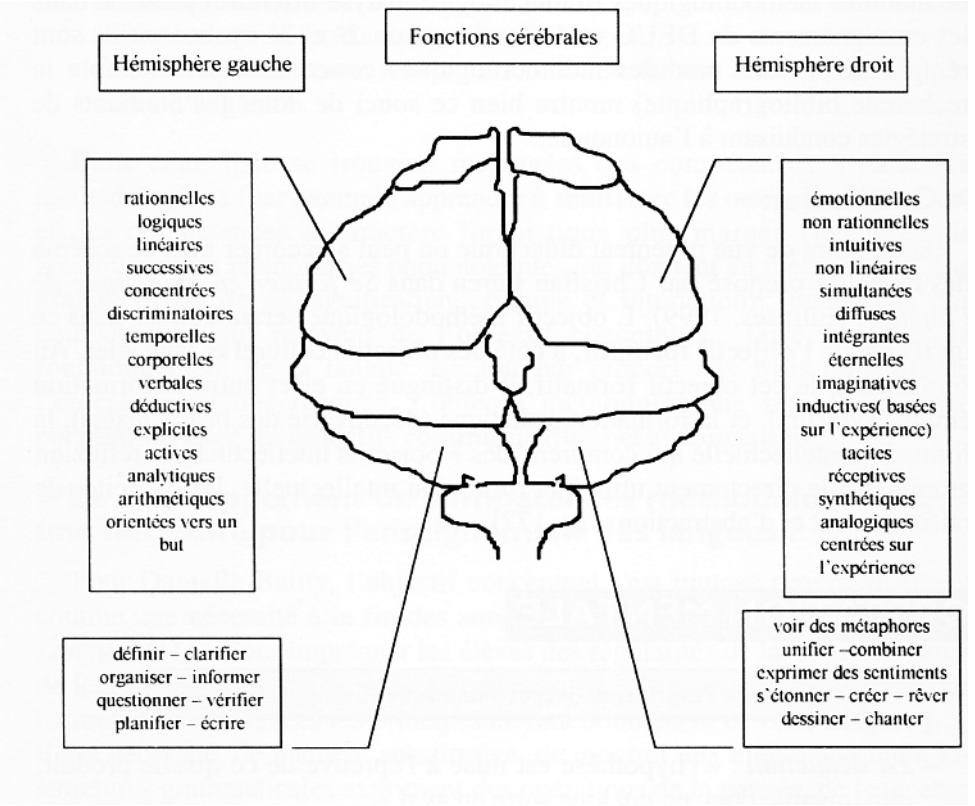
Elles sont souvent associées aux « notions », avec lesquelles elles ne doivent pourtant pas être confondues. Les « notions » expriment des concepts (temps, quantité, etc.), des relations de sens, d'où leur fréquente désignation de « catégories sémantico-grammaticales ».

« La fonction implique l'acte de langage qui permet la transmission du message […].

Elle s'exprime le plus souvent par une forme verbale :

SUGGESTING, *FORBIDDING*, *APOLOGISING* … ». (*IO op. cit.*)

Fonctions cérébrales liées aux opérations mentales :



Grammaire : Longtemps théorisée à partir de règles et d'exceptions dans une optique déductive et prescriptive, la grammaire est, depuis les *Instructions Officielles* de 1996, enseignée de manière inductive, l'exemple précédant la règle. Dans les nouveaux programmes, elle est systématiquement liée à l'utilisation sémantico-fonctionnelle des

structures de communication au travers de la pratique linguistique. Celle-ci peut à son tour déboucher sur une réflexion visant à permettre à l'élève de découvrir progressivement les principes invariants de fonctionnement de la langue. Cette réflexion linguistique est structurante et va de pair avec la maîtrise opératoire des formes.

Hétérogène : Une classe hétérogène est composée d'élèves de niveaux différents. Cette hétérogénéité est décelée en début d'année par l'intermédiaire d'une évaluation et révèle les manques dans certains domaines d'apprentissages : compréhension écrite, orale, expression écrite, orale, compétence linguistique.

Elle entraîne :

- une prise en compte de la difficulté qu'auront les élèves à combler leurs lacunes,
- une nécessité d'aide à une remise à niveau dans les domaines cités.

Heuristique (ou euristique) : Se dit d'une démarche qui consiste à faire découvrir les faits par l'apprenant lui-même (du grec *heuriskein* : trouver).

Inductive, déductive (démarche) :

- induction : raisonnement qui va du particulier au général (l'observation et la pratique des exemples doivent permettre d'induire la règle).
- déduction : raisonnement qui va d'un principe vers les conséquences qui en découlent (de la règle vers les exemples).

Inférence : S'utilise généralement à propos du lexique, pour désigner l'opération qui consiste à déduire le sens d'un mot inconnu à partir des informations données par le contexte ou de la ressemblance avec un mot français. « Si l'inférence du sens d'après le contexte est une des capacités à développer, elle ne doit pas empêcher l'initiation à l'utilisation raisonnable de dictionnaires unilingues et bilingues qui devront devenir d'utiles instruments de travail » (*IO 2*).

Le terme d'inférence s'applique également à des questions : une question d'inférence demande une interprétation de l'implicite d'un texte ou un recours à des connaissances extratextuelles, une question des références trouve sa réponse par référence à un texte.

Intelligence : Capacité mentale de produire des représentations, de les relier et de les restructurer en vue de résoudre un problème ou de s'adapter à de nouvelles situations (intelligence de *interligare* « lier »). L'intelligence est fonction de l'expérience et du travail mental sur l'information. En psychologie, on distingue le plus souvent l'intelligence verbo-conceptuelle qui porterait sur les signes, l'intelligence pratique qui porterait sur les situations concrètes, l'intelligence sociale qui concernerait les relations interpersonnelles. Toutefois, ces distinctions ne constituent que des outils d'approche d'une fonction mentale qui échappe, dans sa complexité, à toute définition précise.

Interlangue : On peut envisager l'interlangue comme une compétence de communication non-native individualisée, comportant, comme en langue maternelle, plusieurs composantes : linguistique (CL), discursive (CD), référentielle (CR) et socioculturelle (CSC),

composantes non étanches entre lesquelles se tisse un réseau d'interrelations complexes (voir le schéma ci-dessous Besse, Porquier [1991 : 237]).

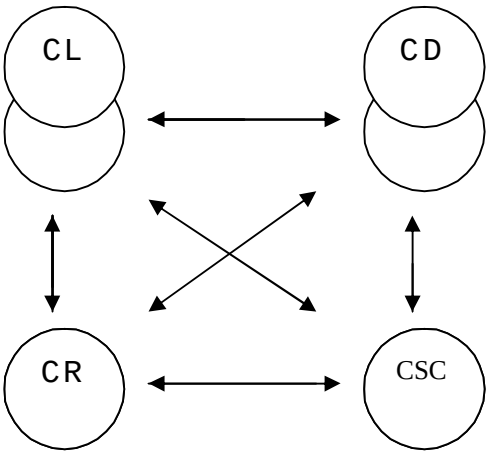


Figure 65: Réseau d'interrelations complexes.

Langage : Instrument de la communication humaine lié à une capacité de l'individu et qui implique l'existence d'un dispositif neurophysiologique : cerveau, mémoire, appareil auditif et phonatoire.

Langue : Manifestation de la capacité de langage, en tant que signes articulés formant un code admis par tous, c'est-à-dire une institution collective.

Langue 2 (L2) : Langue étrangère apprise en milieu institutionnel : langue-cible.

Lecture globale : Cette lecture, appelée aussi parfois lecture continue, vise résolument le sens global. A partir du moment où elle sombre dans le mot à mot, elle meurt.

Lecture intensive : La lecture intensive implique une compréhension exhaustive de chaque phrase, voire de chaque mot. Nous pratiquons ce genre de lecture lorsque nous consultons des ouvrages de référence ou des modes d'emploi, et dans diverses situations professionnelles et scolaires.

Lecture suivie : « Seule la lecture suivie d'une œuvre complète (nouvelle, roman, essai, pièce de théâtre) effectuée essentiellement hors de la classe, avec quelques séances d'entraînement en classe (pour apprendre à distinguer les phrases clés des autres, à comprendre les articulations d'un récit ou d'une démonstration, à inférer le sens probable des mots rares ou inconnus d'après le contexte et le rapprochement avec d'autres mots de la même famille ou du même champ sémantique) amènera les élèves à devenir de vrais lecteurs de plus en plus autonomes et prenant goût à la lecture de livres et magazines en anglais, en dehors du travail de classe. » (*IO 2*).

Lexique (champ lexical, champ notionnel, champ sémantique) :

- champ lexical : « Inventaire des différents mots du lexique ou d'un texte se rapportant à une même notion. » (Bouillaguet 1994).

- champ notionnel : « Ensemble de signifiés correspondant à une même notion […] » (Bouillaguet *op. cit.*).

Dans un dictionnaire unilingue ou bilingue, les lexicographes ont souvent à préciser, pour les mots polysémiques ou présentant des glissements d'emploi, le champ notionnel auquel correspond tel ou tel sens ou emploi du mot » (Tournier 1991).

Champ sémantique : terme imprécis « employé indifféremment soit dans le sens de “champ lexical”, soit dans le sens de “champ notionnel” » (Tournier *ibid*.).

Lycée : Etablissement public local d’enseignement (EPLE) du second cycle du second degré ouvert aux élèves ayant satisfait aux obligations de résultat du collège. On distingue les lycées d’enseignement général et technologique (LEGT) et les lycées professionnels (LP). Les lycées agricoles, relevant du ministère de l’Agriculture, comportent à la fois un premier et un second cycle. Les lycées sont dirigés par un proviseur.

Métacognition : Les processus métacognitifs désignent l’analyse que le sujet fait de son propre fonctionnement intellectuel : savoir comment on s’y prend pour ajouter des fractions ou mieux comprendre un problème en faisant un schéma… La métacognition (terme initié par le psychologue américain John Flavell en 1977) renvoie aux stratégies mises en œuvre dans le traitement de l’information pour apprendre, pour se souvenir, pour résoudre un problème…

Méthode dogmatique ou expositive : La méthode dogmatique, dans la perspective traditionnelle, consiste à développer oralement une question sans faire intervenir les élèves.

Méthode interrogative : Elle fait partie des méthodes pédagogiques traditionnelles et utilise des questions ayant pour but soit de contrôler, soit de faire découvrir par les élèves certaines vérités dont leur esprit possède les éléments.

Les avantages de cette méthode sont nombreux :

- l'interrogation fixe les connaissances ;
- elle développe la faculté d'élocution ;
- elle développe l'activité des élèves et provoque l'effort personnel ;
- elle est souvent un exercice pratique de logique.

Méthode traditionnelle : Méthodes dont procèdent toujours une bonne partie des procédés pédagogiques. Ces méthodes peuvent s'organiser à partir des quelques grands principes ci-dessous : simplicité, analyse et progressivité ou formalisme, mémorisation, autorité, émulation, intuition.

Méthodologie : Une démarche sous-tendue par des principes théoriques.

« La méthodologie de l'enseignement des langues… prend appui sur :

- la linguistique, pour ce qui est de la matière à enseigner ; la psychologie, la pédagogie et… la sociologie pour ce qui concerne l'adaptation de la matière à enseigner au public visé ;
- la technologie, pour ce qui touche l'appareillage destiné à faciliter et à rentabiliser le travail de l'enseignant et de l'enseigné. » (Galisson, Coste 1976).

Mise en œuvre pédagogique : Enchaînement pratique des activités de classe visant l'atteinte d'un ou plusieurs objectifs.

Modules : Les enseignements modulaires ont été mis en place à la rentrée 1992 (*BO* n° 23 du 4 juin 1992) dans les classes de Seconde générales et technologiques, puis étendus l'année suivante aux classes de Première. Les heures d'enseignement modulaire sont

assurées par le même enseignant que celui qui assure les autres heures d'enseignement auprès des élèves.

Les objectifs des enseignements modulaires sont de :

- répondre à la diversité des besoins des élèves par une individualisation de l'enseignement ;
- renforcer les apprentissages méthodologiques ;
- créer des espaces de dialogue ;
- faciliter l'accès à l'abstraction, le maniement des langues et des codes propres à chaque discipline.

Les activités modulaires sont axées sur le développement des capacités fondamentales (CO, CE, EO, EE[287], transformation) en agissant sur le renforcement des compétences. En ce sens elles ne sont pas une simple redite du cours mais s'articulent sur les besoins qui ont pu émerger dans les séances en classe entière.

Elles favorisent la prise de conscience par l'apprenant des modalités de son apprentissage et font souvent appel à la réflexion en L1.

Mots transparents : Mots dont la forme et la signification sont voisines de celles du français, et dont les élèves peuvent facilement inférer le sens. La transparence ne s'applique pas toujours à l'oral. Certains mots en apparence « transparents » peuvent toutefois être des « faux-amis ». Ceux-ci sont moins nombreux que les mots transparents.

Notion : Ce à quoi on se réfère quand on parle. On distingue :

---

[287] CO : **c**ompréhension **o**rale ;
CE : **c**ompréhension **é**crite ;
EO : **e**xpression **o**rale ;
EE : **e**xpression **é**crite.

- les notions générales comme le temps, l'existence, l'espace, la quantité (plutôt liées à des structures).
- les notions spécifiques d'ordre relationnel, l'identification, la famille… (elles dépendent davantage du lexique).

Dans les programmes officiels elles portent le nom de catégories sémantico-grammaticales.

La notion doit être prise au sens de concept […] et s'exprime le plus souvent à l'aide d'un substantif : *POSSESSION, QUANTITY, PURPOSE, TIME*… (Leclercq, Pigearias 1990).

Niveaux communs de référence : Le *Cadre européen commun de référence* pour les langues met en place une échelle de six niveaux permettant de segmenter le processus d'apprentissage pour donner des objectifs d'apprentissage et construire des évaluations. Ils se déclinent come suit :

- A1 : découverte ;
- B1 : niveau seuil ;
- C1 : autonome ;
- A2 : intermédiaire ;
- B2 : avancé ou indépendant ;
- C2 : maîtrise.

Ce découpage est utile, pour des raisons pratiques, mais ne reflète qu'une dimension verticale qui est loin de rendre compte de la complexité du processus d'apprentissage d'une langue. Par ailleurs, le temps nécessaire pour passer d'un niveau à l'autre est fonction des individus et va croissant en raison de l'élargissement de la gamme des activités, des aptitudes et des connaissances culturelles et lexicales notamment.

Objectifs : Les Instructions Officielles définissent trois objectifs pour l'enseignement des langues vivantes étrangères :

- l'objectif de communication : qui vise la maîtrise de la langue dans les quatre capacités ou savoir-faire (objectif langagier) ;
- l'objectif culturel : pour l'enseignement culturel de l'élève, pour l'apprentissage de l'altérité ;
- l'objectif de conceptualisation : réflexion sur le fonctionnement de la langue (objectif formatif) ;

Ces trois objectifs sont interdépendants. Les Instructions Officielles distinguent ce qui relève des savoirs : lexique, grammaire, notions et fonctions, culture, et ce qui relève des savoir-faire : C.O ; E.O ; C.E ; E.E.

Objectif méthodologique : Objectif visant à développer chez l'apprenant des stratégies intellectuelles conduisant sur les voies de l'autonomie.

Outil : Terme désignant à l'origine le matériel de classe (tableau, tableau magnétique, magnétophone, téléviseur, rétroprojecteur, etc.), il est devenu générique de tout ce qui est mis à la disposition de l'élève pour parvenir à exécuter une tâche. Il renvoie donc aussi aux concepts et aux opérations mentales, ressources abstraites individuelles favorisant le travail en autonomie. Il désigne aussi pour l'enseignant les matériaux permettant d'entraîner ou d'évaluer des compétences.

Opération mentale : Travail de l'esprit sous-jacent à une activité d'apprentissage.

- La déduction : l'hypothèse est mise à l'épreuve de ce qu'elle produit, elle travaille donc en quelque sorte en aval.
- L'induction : l'hypothèse est mise à l'épreuve des faits dont elle rend compte, elle travaille en amont.
- La dialectique : l'art de confronter et d'organiser les concepts.
- La créativité : art de la divergence ; ce qui suscite l'imagination n'est pas la liberté mais la contrainte.

Ces quatre opérations sont les opérations mentales de base définies par Ph. Meirieu (1991).

Pédagogie : Au sens étymologique, c'est l'art de conduire les élèves vers la connaissance. Elle se définit par un ensemble de méthodes utilisées par l'enseignant ; on emploie alors le mot suivi d'un nom ou adjectif : pédagogie de l'autonomie, de l'audiovisuel, des adultes, des élèves en difficulté, de la réussite…; pédagogie différenciée, active, traditionnelle, etc. ; ce complément précise soit l'objectif (l'autonomie), soit les moyens (l'audiovisuel), soit le champ (des adultes), soit la méthode (différenciée).

Le terme « pédagogie » désigne aussi la science qui étudie les faits et procédures de l'action éducative.

Le terme « didactique », en revanche, ne supporte de complément que par référence aux disciplines : didactique de l'histoire, des mathématiques, etc.

La pédagogie est du domaine multiple des méthodes, elle s'inspire de modèles fondamentaux liés à la représentation que l'on a de l'éducation ; la didactique est davantage, de fait, mais pas nécessairement de droit, du domaine des disciplines. (La Borderie 1998).

Pédagogie différenciée : Démarche pédagogique pour faire face à l'hétérogénéité des classes ; aide adaptée aux besoins et aux niveaux des élèves.

Tentative de réponse à l'hétérogénéité des classes par une adaptation des démarches, des supports, des aides, des modes d'évaluation, etc., aux besoins des apprenants ou groupes d'apprenants. Dans le cadre de cette pédagogie, tous les élèves d'une même classe ne font pas la même chose au même moment, mais chacun travaille selon ses possibilités.

Pédagogie centrée sur l'apprenant : Méthodologie qui centre le projet éducatif sur l'apprenant et non sur le contenu ou la méthode. « L'essentiel de l'attention est porté sur "à qui enseigner ?", pour mieux adapter les moyens choisis ("comment enseigner ?") aux buts visés. » Elle tient compte des stratégies d'apprentissage qui peuvent différer d'un individu à l'autre. (Galisson 1980)

Pédagogie de l'encouragement : Démarche positive qui vise à valoriser les savoirs et savoir-faire des élèves pour stimuler l'acquisition des apprentissages nouveaux.

Pédagogie par découverte/pédagogie de projet : Cette pédagogie repose sur une démarche dans laquelle les élèves découvrent par eux-mêmes ce qu'ils ont besoin d'apprendre, par exemple, pour mener à bien un projet. Ainsi, l'organisation par une classe d'un voyage scolaire peut être l'occasion de découvrir la géographie d'une région ou des pourcentages pour évaluer les frais à engager… L'initiateur de la pédagogie de projet fut le philosophe américain John Dewey (1859-1952) qui la résumait par la formule « *learning*

by doing ». Ces approches pédagogiques reposent sur une démarche dite « active » dans laquelle l'élève est censé construire lui-même ses savoirs dans l'action (on parle alors d'approche « constructiviste »). Elles ont pour but notamment de stimuler la motivation en donnant du sens aux apprentissages. On trouve l'origine de telles pédagogies dans le courant de l'éducation nouvelle qui, depuis le XIXe siècle, propose des alternatives à la pédagogie traditionnelle en se centrant sur les besoins et les intérêts des enfants. Aujourd'hui, on retrouve cette opposition entre les démarches d'apprentissage centrées sur l'élève et celles centrées sur l'enseignement (les contenus d'apprentissage). Ce sont ce que les québécois appellent les approches « instructionnistes ».[288]

Phonétique : « La phonétique est l'étude des sons de la parole. Elle comporte plusieurs spécialités, dont les principales sont la phonétique articulatoire, qui étudie les mécanismes de production des sons, et la phonétique acoustique, qui étudie la structure des sons eux-mêmes (fréquence, amplitude des vibrations, etc.). […] Un alphabet phonétique a pour fonction de représenter la réalité orale de la façon la plus exacte possible. Une transcription phonétique se met entre crochets carrés (exemple : [Iz]) ». (Larreya, Watbled 1994).

Phonologie : « La phonologie, ou phonétique fonctionnelle, a pour objet l'organisation des sons en système. (Chaque langue a son propre système de sons.) Elle explique comment les différences de son permettent de distinguer les mots. […] Les phonèmes sont notés,

[288] Voir l'article de CL. Gauthier, « Qu'est-ce qu'un bon prof ? », in *L'école en question*, hors-série spécial n° 5, (Auxerre : Sciences Humaines Editions, novembre-décembre 2005), p. 54.

dans les transcriptions phonologiques, entre barres obliques (exemple : /Iz/) ». (Larreya, Watbled *op. cit.*).

Pratique raisonnée de la langue = **PRL** : Réflexion menée sue le fonctionnement de la langue, répond à l'objectif conceptuel de structuration du savoir, en amenant l'élève à découvrir lui-même les règles de fonctionnement de la langue étudiée.

Pré-requis : Savoirs et savoir-faire indispensables avant d'aborder un nouvel apprentissage.

Prise de parole en continu : Capacité à construire un discours en enchaînant des phrases complexes sans prise de notes, avec un temps de parole bien défini sur un thème donné. Permet de se « préparer à l'épreuve orale du baccalauréat en développant un comportement de locuteur » (*IO* pour la classe de seconde, p. 36).Il convient de s'assurer que l'élève dispose des outils nécessaires à cette prise de parole, qui doit rester modeste.

Production écrite : cf. Expression écrite.

Production orale : cf. Expression orale.

Progression en spirale : Progression intégrative de l'apprentissage liée à une conception constructiviste.

Projet pédagogique : Mise en place d'un objectif terminale ou d'objectifs intermédiaires qui s'appuie sur une analyse des données initiales.

Réactivation : Action de faire reprendre par des élèves, sous formes diverses, des éléments enseignés en classe afin de vérifier leur degré d'acquisition (lexique, grammaire, fonction) ; ce terme peut être synonyme de rebrassage. Réutilisation ponctuelle d'un acquis récent.

Rebrassage : Réactivation régulière des acquis linguistiques dans des situations différentes, intégrant de nouvelles acquisitions afin de fixer les anciennes et d'enrichir l'expression. Réactivation régulière des acquis linguistiques permettant l'intégration mutuelle des acquis nouveaux et des acquis anciens dans un apprentissage conçu comme un processus de construction dynamique.

Reformulation : Modification de la forme d'un énoncé sans en modifier le sens ni la fonction, c'est apprendre à dire autrement.

Relation d'apprentissage : « Relation biunivoque entre l'objet et le sujet dans une situation pédagogique ».[289]

Relation pédagogique : « Ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique ».

Relation d'enseignement : « Relation biunivoque entre le sujet et l'agent dans une situation pédagogique. »

---

[289] Les quatre définitions qui suivent sont des citations de Legendre in Cl. Germain, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, (Paris : CLE international, 1993), p. 11.

Relation didactique : « Relation biunivoque entre l'objet et l'agent dans une situation pédagogique. »

Savoirs : Bases des aptitudes dans les différents domaines de la langue : grammaire, lexique, phonologie, structure correspondant à des fonctions de communication. Les savoirs sont au service des savoir-faire.

Savoirs/compétences : Les compétences désignent l'aptitude à mener à bien une activité (résoudre un problème ou construire un devoir). Elles sont devenues l'un des mots-clés de la formation et des entreprises. Depuis la loi d'orientation de 1989, les instructions officielles de l'Education nationale définissent les programmes non seulement en termes de transmission de contenus, mais aussi de développement de compétences, encourageant ainsi un enseignement moins théorique.

Savoir-faire = capacités (compréhension orale et écrite ; expression orale et écrite) :

Les quatre capacités fondamentales ou « *skills* » :

- compréhension orale ;
- expression orale ;
- compréhension écrite ;
- expression écrite.

Scanning/Skimming : Technique de lecture qui consiste à effectuer un balayage d'un texte pour rechercher une information précise (Repérage pointilleux).

Le '*skimming*' est une lecture rapide en vue de saisir le sens général d'un document. Le '*scanning*' consiste à lire un texte avec un but précis, pour extraire certains faits ou détails particuliers.

Séance, séquence : une séance = un cours # une séquence : Ensemble des séances centrées autour d'un même objectif (plutôt linguistique en collège, plutôt culturel en lycée) ; ensemble des activités prévues par le professeur en fonction des objectifs qu'il s'est fixé et qui constitue un tout cohérent. Une séquence s'achève sur une évaluation sommative.

La durée d'une séquence en enseignement d'une langue étrangère est généralement plus courte qu'en enseignement portant sur la langue maternelle.

Situation : Par situation, on entend situation d'énonciation, c'est-à-dire les conditions de production de l'énoncé.

On distingue la situation :

- au sens étroit : le moment (**T**o) où l'énoncé est produit, le lieu, la personne qui produit l'énoncé ;
- au sens large : un ensemble d'éléments qui ne sont pas présents mais qui sont connus de tous. On dit qu'ils appartiennent à la sphère commune à l'énonciateur et à son destinataire.

***Skimming* :** Technique de lecture qui consiste à effectuer un balayage global pour en dégager le contenu général (« écrémage »). Repérage des informations essentielles.

Stratégies : Elles recouvrent les moyens utilisés par l'individu pour atteindre un objectif. En contexte scolaire, les stratégies de communication et d'apprentissage sont essentielles (mais ne sont que des stratégies parmi d'autres).

Stratégies d'apprentissage : Moyens mis en œuvre par les apprenants dans l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire.

Sujet : Il importe de distinguer le sujet énonciateur du sujet de l'énoncé.

Supports : Documents utilisés en classe, dans la grande majorité des cas : textes écrits, enregistrements, documents iconographiques, mais aussi vidéos servant de base à une ou des activités d'apprentissage.

Tâche : Activité définie par un objectif, un dispositif et des modes d'évaluation. Les tâches ou activités supposent la mise en œuvre de compétences données dans le but de parvenir à un résultat particulier et observable. La compétence à communiquer peut être sollicitée dans des proportions variables en fonction de la nature de la tâche. Il est évident qu'en contexte d'apprentissage scolaire, les activités, de nature plus pédagogique, visent à développer avant tout la compétence communicative. C'est cette dernière qui est privilégiée même si elle croise d'autres compétences au sein d'activités pédagogiques données.

Temps (time/*tense*) : Contrairement au français qui possède des temps avec des conjugaisons particulières, l'anglais n'a que deux temps grammaticaux (*tense*) : le présent et le prétérit. Toute forme verbale en anglais porte donc la marque du présent ou du passé.

Pour exprimer d'autres moments du temps (*time*) comme le futur ou le conditionnel, l'anglais a recours à des modaux. Il a également recours à des formes aspectuelles.

TIC (Technologies de l'information et de la Communication) : L'enseignement des langues a toujours intégré les outils technologiques à mesure qu'ils se vulgarisaient. Ils nécessitent d'être intégrés aux projets didactiques afin d'acquérir un statut éducatif.

TPE (travaux personnels encadrés) : Innovation pédagogique forte de la réforme des lycées, mise en place à partir de la rentée 2001. En Première comme en Terminale, les élèves ont à mener un seul TPE. Il porte sur deux (rarement trois) disciplines dont une fait partie des matières dominantes de la série. Deux heures consécutives sont prévues dans l'emploi du temps des élèves. Les objectifs sont :

- d'opérer un décloisonnement entre les différentes disciplines (= interdisciplinarité) ;
- de développer l'autonomie et les compétences en recherche documentaire ;
- de développer la créativité ;
- de relancer la motivation dans le second cycle.

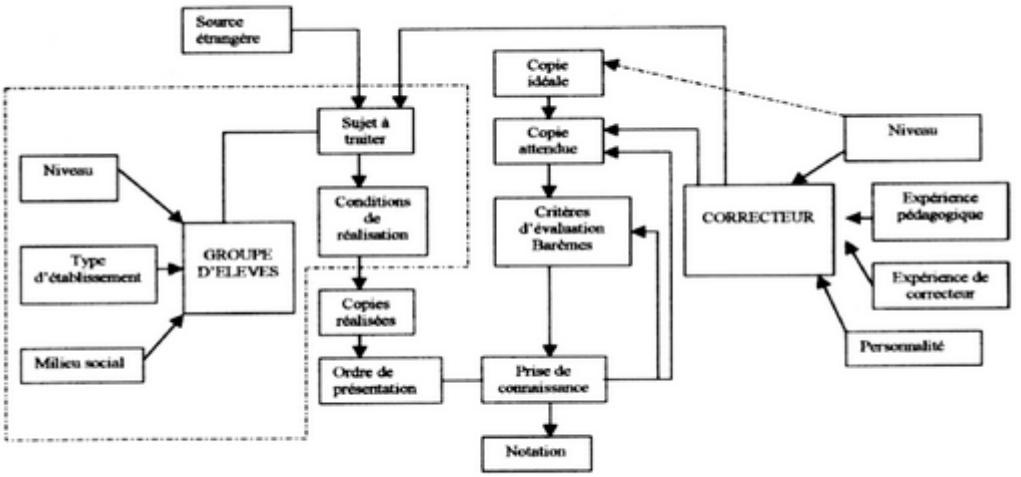
Les TPE conservent un fort ancrage dans les programmes.

Traduction : Au lycée elle est un élément-clé de l'évaluation terminale. Le français doit servir à l'explicitation des faits de langue. Faire remarquer les différences entre les deux langues ne peut que renforcer la maîtrise de ces langues.

Epreuve du baccalauréat général littéraire sous forme d'une version (traduction de l'anglais vers le français) d'une dizaine de lignes.

Transfert : Transfert des connaissances : utilisation des acquis dans des situations nouvelles ; transfert d'informations : d'une forme vers une autre (par exemple, extraire des informations d'un texte rédigé pour les transférer vers un tableau).

Transposition didactique : Transposition des savoirs savants aux contenus et aux méthodes pour la classe. Par exemple : la transposition didactique de la grammaire énonciative. La transposition didactique est un préalable à la mise en place de dispositifs pédagogiques qui permettent son application concrète dans la classe. Schéma : (Develay 1995 : p. 27)



L'intérêt pour l'enseignant d'une telle réflexion à propos de la transposition didactique est de s'interroger sur la notion de discipline scolaire et sur la possibilité de se donner un modèle qui en permette la concrétisation.

Transversales (capacités) : Capacités susceptibles d'être développées dans l'enseignement de différentes disciplines (par exemple, s'informer, analyser, classer, etc.) et qui répondent à des objectifs transversaux de formation (comme le développement de l'autonomie). Le terme a d'abord été utilisé dans les *IO* pour les classes technologiques. L'Evaluation à l'entrée en classe de seconde met en évidence les « liaisons significatives entre capacités, compétences et objectifs des diverses disciplines afin de pouvoir comparer les résultats des élèves dans chacune d'elles et de favoriser un travail en commun ». (Par exemple, la compétence « choisir des rubriques, classer des éléments d'information », en anglais peut être rapprochée de la compétence « classer des informations » en histoire -géographie.).

Vocabulaire (actif, de connaissance) : Les programmes distinguent, pour chaque classe, les mots (unités lexicales) que les élèves doivent être capables d'utiliser (vocabulaire actif, permet l'expression) et ceux qu'il leur suffit de reconnaître (vocabulaire de reconnaissance, permet la compréhension). La même distinction (production / reconnaissance) est utilisée pour la grammaire.

INDEX DES FIGURES

Figure 1 : Les modes cognitifs de chaque hémisphère cérébral..... 29
Figure 2 : Le langage humain (Larrouy, Vaillaud 1989). 32
Figure 3 : Structure du langage (hémisphère gauche humain)..... 32
Figure 4 : Cerveau et langage. 33
Figure 5 : Le système scolaire français avant 1959 (obligation scolaire à 14 ans). 40
Figure 6 : Après les réformes de 1959 et 1963 (obligation scolaire à 16 ans). 41
Figure 7 : Depuis les réformes de 1975 et 1985. 42
Figure 8 : Les langues parlées en Europe..... 44
Figure 9 : Axes de réflexion de la recherche angliciste dans les années 1980 selon Bailly (*op. cit.*)..... 58
Figure 10 : La double dimension adaptative de la langue (Germain 1993 : 203). 61
Figure 11 : Tableau du remembrement des ères de progression (Borg 2001 : 110) 70
Figure 12 : Schéma de la relation Enoncé-Evénement selon Culioli. 79
Figure 13 : Représentation graphique des opérations énonciatives fondamentales..... 83
Figure 14 : Les fonctions du langage selon Jakobson. 88
Figure 15 : Evolution générale de la pédagogie des langues depuis l'Antiquité. 104
Figure 16 : Trois tableaux à propos des méthodes et modèles en pédagogie. 107
Figure 17: Constitution du groupe nominal selon Roggero. 122
Figure 18: L'article défini en français. 128
Figure 19 : Hiérarchie des propriétés primitives de N..... 134
Figure 20 : Détermination nominale : notion de hiérarchie. 137
Figure 21 : Classes morphologiques des noms..... 149
Figure 22 : Récapitulation sur les classes de noms par Larreya et Rivière. 153
Figure 23 : Repérages énonciatifs..... 165
Figure 24 : Repérages énonciatifs..... 166
Figure 25 : Domaine notionnel. 171
Figure 26 : Relation prédicative..... 172
Figure 27 : Valeur générique des trois articles anglais étudiés : opération de parcours. 215
Figure 28 : Valeur générique des articles Ø, *a* et *the* et parcours..... 215

Figure 29 : Opération de parcours et déterminants de l'anglais..... 217
Figure 30 : Classement des articles anglais selon les phases rhématiques et thématiques..... 225
Figure 31 : Classement des articles français selon les phases rhématiques et thématiques..... 225
Figure 32 : Distribution des articles en anglais en fonction de leur valeur générique ou spécifique. 226
Figure 33 : Interprétation générique et spécifique de l'article français selon Danon-Boileau. 230
Figure 34 : Tableau des articles en français selon Mainguenau..... 232
Figure 35 : Flexion complète de l'article *se* selon Stévanovitch..... 236
Figure 36 : Les articles selon R. Estienne. 237
Figure 37 : Déclinaison de la troisième personne du pronom personnel du singulier. 242
Figure 38 : Synthèse interprétative de *this* et *that*, déictiques..... 251
Figure 39 : Construction verbe + verbe : fonctionnement général..... 255
Figure 40 : Les jeunes français après la scolarité obligatoire (Troger in Fournier, Troger [2005 : 56]). 279
Figure 41 : Systèmes éducatifs en Europe..... 279
Figure 42 : Schéma des objectifs généraux de l'enseignement en langues vivantes selon Puren. 280
Figure 43 : Horaires de l'enseignement de l'anglais LV1 en Terminale et coefficients aux épreuves d'anglais des différents baccalauréats généraux français. 282
Figure 44 : Tableau des compétences évaluées à l'entrée en Sixième en anglais. 284
Figure 45 : Les déterminants du nom en classe de seconde selon Bailly (1997). 289
Figure 46 : Répartition des bacheliers selon les filières du baccalauréat 295
Figure 47 : Proportion de bacheliers dans une génération. 295
Figure 48 : Les diplômes des sortants du système éducatif. 296
Figure 49 : Le signe linguistique. 307
Figure 50 : Symboles des noms dénombrables et indénombrables dans *New Wings 6e*. 311
Figure 51 : Caractéristiques des manuels de premier cycle. 313
Figure 52 : *Wings 3e*, tableau des articles. 320
Figure 53 : Principales oppositions méthodologiques. 328
Figure 54 : Moyennes des six classes. 356
Figure 55 : Représentations graphiques des données du tableau 357
Figure 56 : Résultats des six classes au troisième exercice (sur cinq points). 358
Figure 57 : Effets psychologiques de la notation selon Mialaret. 374

Figure 58: les six niveaux de compétence du Cadre européen. 378
Figure 59: construction des groupes syntaxiques selon Dubois-Charlier (2000). 458
Figure 60 : Schéma du processus d'appropriation grammaticale..... 495
Figure 61 : Développements et réactivations cohérents à partir d'une structure-cible. 501
Figure 62 : Progression grammaticale harmonieuse et cohérente. 502
Figure 63 : Progression notionnelle/fonctionnelle puis grammaticale cohérente. 502
Figure 64 : Progression grammaticale cohérente. 503
Figure 65: Réseau d'interrelations complexes. 566

INDEX

a/*an*101, 198, 200, 242, 250, 289, 325, 326, 334, 335
absence d'article148, 183, 192, 353
adolescents 408
all129, 146, 199, 229, 230, 249, 251, 557
apprenants. 61, 589
apprentissage42, 43, 47, 53, 54, 63, 69, 71, 73, 112, 119, 313, 316, 317, 318, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 386, 390, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 419, 448, 454, 456, 457, 461, 466, 518, 520, 559, 560, 561, 563, 564, 566, 570, 573, 575, 577, 585, 587, 589, 591, 592, 595
approche16, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 61, 63, 69, 73, 119, 317, 336, 341, 449, 454, 461, 462, 463, 464, 465, 467, 515, 520, 562, 580
article13, 14, 89, 100, 101, 102, 129, 137, 138, 140, 142, 143, 144, 146, 148, 149, 156, 162, 166, 172, 178, 183, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 197, 200, 201, 202, 203, 207, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 225, 233, 234, 239, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 256, 257, 265, 266, 289, 331, 334, 345, 348, 350, 351, 352, 353, 360, 362, 366, 422, 438, 468, 470, 473, 514
authentique60, 119, 460, 465, 572
autonomie387, 406, 408, 409, 411, 412, 415, 418
autonomisation 412
baccalauréat150, 292, 305, 306, 307, 309, 311, 312, 319, 422, 438, 480, 520, 571, 575, 591, 597
civilisation 414

classe10, 22, 46, 50, 63, 64, 66, 69, 92, 97, 101, 102, 115, 117, 118, 119, 141, 144, 148, 159, 162, 163, 164, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 183, 186, 187, 190, 193, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 210, 214, 216, 218, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 240, 241, 243, 245, 252, 306, 307, 311, 312, 313, 316, 318, 320, 322, 323, 324, 327, 329, 331, 338, 345, 346, 350, 356, 360, 362, 366, 367, 370, 375, 376, 377, 384, 386, 389, 390, 391, 413, 415, 419, 434, 449, 459, 480, 490, 492, 506, 507, 508, 515, 520, 521, 530, 531, 533, 537, 538, 541, 542, 543, 549, 550, 552, 553, 557, 558, 561, 563, 564, 571, 572, 579, 582, 584, 585, 587, 589, 591, 592, 595, 597, 598, 599

classes hétérogènes 409

communication43, 52, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 73, 74, 75, 91, 108, 111, 113, 117, 118, 254, 265, 315, 323, 329, 332, 336, 341, 342, 411, 454, 457, 461, 462, 463, 465, 467, 523, 562, 565, 567, 572, 573, 577, 579, 580, 581, 587, 593

compact139, 158, 159, 169, 186, 208, 532, 533

connaissances118, 307, 312, 314, 316, 318, 320, 337, 386, 388, 406, 407, 414, 519, 520, 559, 562, 564, 571, 575, 577, 580, 584, 597

conscientisation 407

contenus53, 54, 61, 317, 318, 319, 336, 338, 340, 411, 576, 597

contrainte 409

contrat pédagogique 410

cours45, 57, 60, 71, 313, 315, 316, 317, 318, 342, 386, 407, 412, 413, 414, 415, 453, 458, 459, 480, 515, 566, 568, 570, 575, 585, 594

déictiques124, 178, 208, 253, 254, 255, 258, 259, 263, 266, 290, 331, 534, 536
démonstratifs120, 156, 220, 249, 255, 256, 257, 262, 266, 330, 331
dénombrable191, 196, 200, 241, 242, 243, 335, 354, 537
dense159, 160, 207, 532, 533, 535
déterminant100, 101, 102, 125, 128, 129, 130, 136, 137, 138, 144, 165, 172, 183, 184, 185, 190, 197, 198, 201, 203, 207, 215, 230, 248, 249, 251, 289, 351, 365, 535, 557, 558
déterminants13, 124, 128, 129, 131, 135, 156, 158, 165, 202, 223, 229, 230, 231, 242, 245, 249, 253, 254, 256, 258, 262, 290, 325, 345, 380, 422, 427, 429, 432, 530, 532, 534, 535, 536, 537, 542, 544, 549, 558
détermination nominale12, 14, 89, 96, 100, 123, 124, 130, 131, 136, 139, 166, 183, 185, 191, 195, 208, 223, 233, 245, 247, 288, 289, 290, 291, 326, 330, 333, 343, 344, 362, 390, 391, 424, 427, 438, 492, 552
didactique8, 10, 59, 65, 68, 71, 72, 80, 103, 114, 117, 121, 124, 288, 313, 317, 329, 332, 338, 339, 341, 346, 351, 374, 391, 428, 432, 433, 435, 436, 515, 559, 588, 592, 593, 597
discontinu140, 141, 158, 164, 166, 167, 168, 187, 217, 530, 532, 534, 535, 537, 541, 543, 551, 552, 553
discret158, 159, 166, 186, 200, 207, 536
domaine notionnel96, 138, 139, 141, 145, 146, 163, 169, 170, 171, 172, 175, 179, 185, 189, 217, 223, 224, 229, 261, 543, 549, 558
each 229, 230, 534, 537, 549
éclectisme112, 113, 114, 115, 121, 422, 436, 465
Eduquer, 388

élèves10, 13, 35, 36, 58, 59, 60, 65, 67, 69, 70, 74, 77, 78, 101, 102, 111, 112, 118, 119, 143, 149, 150, 192, 220, 292, 293, 295, 296, 297, 300, 308, 313, 314, 315, 316, 317, 321, 322, 324, 326, 327, 329, 331, 332, 337, 340, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350,杈351, 353, 360, 362, 365, 366, 367, 368, 369, 375, 376, 377, 378, 380, 385, 386, 388, 390, 391, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 413, 415, 418, 419, 424, 451, 459, 460, 488, 490, 492, 493, 494, 495, 506, 507, 508, 520, 521, 559, 563, 567, 571, 572, 573, 575, 576, 579, 582, 583, 584, 585, 588, 589, 592, 596, 598, 599

énoncé320, 407, 565, 568, 571, 592, 594, 595

énoncés35, 52, 58, 62, 63, 78, 80, 88, 93, 94, 97, 166, 169, 170, 176, 226, 229, 333, 461, 462, 465, 475, 476, 478, 490, 494, 495, 511, 532, 539, 541, 557, 568

énonciateur61, 78, 79, 87, 92, 93, 94, 95, 100, 124, 131, 135, 137, 138, 140, 146, 159, 162, 165, 167, 169, 174, 177, 183, 187, 191, 200, 203, 204, 208, 212, 224, 227, 229, 236, 243, 258, 259, 260, 262, 264, 265, 331, 333, 476, 477, 478, 479, 492, 507, 532, 534, 538, 539, 541, 549, 554, 556, 594, 595

énonciation71, 74, 78, 79, 80, 81, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 96, 97, 102, 104, 123, 137, 138, 145, 159, 165, 170, 172, 173, 185, 198, 200, 217, 226, 253, 254, 255, 264, 298, 299, 323, 325, 326, 333, 334, 335, 342, 428, 429, 430, 434, 435, 492, 493, 529, 533, 534, 536, 537, 538, 539, 548, 594

enseignant36, 50, 51, 53, 61, 62, 70, 71, 119, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 322, 336, 337, 338, 341, 342, 387, 389, 390, 409, 410, 411, 412, 413, 419, 457, 459, 464, 515, 561, 562, 573, 584, 585, 587, 588, 598

enseignement8, 10, 11, 16, 35, 39, 42, 43, 46, 47, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 67, 68, 71, 73, 75, 77, 102, 108, 113, 114, 118, 119, 121, 123, 142, 150, 231, 259, 289, 290, 295, 297, 305, 307, 309, 313, 317, 338, 339, 340, 342, 344, 366, 380, 386, 387, 390, 407, 419, 422, 428, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 445, 448, 449, 450, 451, 456, 458, 460, 462, 463, 465, 466, 480, 488, 496, 500, 502, 506, 507, 508, 512, 513, 515, 519, 521, 545, 566, 567, 570, 572, 573, 576, 583, 584, 585, 587, 592, 594, 596, 598

erreur66, 70, 143, 342, 354, 389, 520, 577

erreurs 408

évaluation312, 313, 314, 317, 337, 386, 388, 390, 406, 407, 409, 410, 413, 415, 418, 419, 466, 515, 560, 561, 564, 565, 575, 579, 589, 594, 595, 597

évaluer 387, 407, 419

*every*229, 230, 534, 537, 549, 557

examen 406

exercices332, 389, 414, 458, 564, 571

expérience322, 337, 448, 521, 560, 580

extraction12, 102, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 159, 162, 163, 165, 166, 168, 183, 185, 190, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 209, 210, 223, 253, 289, 334, 352, 422, 541, 542, 543, 553

fiche 413

fléchage12, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 166, 183, 202, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 219, 220, 223, 229, 253, 259, 289, 334, 348, 352, 422, 531, 542, 543, 558

fonctionnement de la langue 48, 53, 336, 460, 579, 587, 591

fonctions58, 60, 70, 312, 342, 454, 462, 463, 464, 562, 568, 577, 587, 593

formation305, 307, 316, 319, 338, 390, 407, 409, 410, 419, 449, 451, 460, 461, 519, 572, 598

générique7, 100, 185, 190, 199, 201, 207, 212, 216, 217, 221, 225, 226, 228, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 362, 492, 514, 531, 542, 561, 587
grammaire48, 51, 57, 60, 61, 72, 312, 317, 408, 414, 415, 443, 449, 450, 451, 452, 457, 458, 460, 461, 462, 464, 466, 520, 575, 578, 587, 592, 593, 597, 599
graphiques14, 307, 367, 371, 373, 391
groupe nominal99, 123, 125, 126, 231, 235, 249, 351, 551
H. Adamczewski92, 93, 94, 124, 142, 231, 233, 234, 235, 240, 241, 243, 255, 258, 262, 265
indénombrable159, 192, 196, 198, 200, 242, 243, 335, 354, 533, 535, 543
Instructions Officielles 407, 415
interférences10, 13, 365, 425, 488
jeunes adultes 409
la notion68, 71, 84, 86, 93, 95, 100, 102, 136, 137, 138, 139, 140, 150, 159, 160, 163, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 183, 185, 187, 189, 190, 191, 199, 214, 217, 218, 231, 234, 235, 243, 289, 327, 334, 342, 425, 463, 478, 491, 518, 527, 530, 532, 535, 541, 547, 548, 555, 565, 571, 573, 598
langue étrangère21, 46, 47, 48, 54, 341, 448, 453, 454, 456, 562, 563, 577, 594
langue maternelle13, 56, 61, 67, 80, 108, 143, 362, 363, 365, 476, 512, 580, 594
langue seconde12, 13, 56, 61, 67, 350, 424
langues vivantes16, 35, 45, 57, 72, 111, 449, 587
lexique48, 60, 415, 453, 457, 458, 568, 580, 582, 586, 587, 592, 593
lexis97, 175, 176, 177, 178, 245, 253, 529, 544, 548, 549, 550, 554

linguistique16, 17, 21, 35, 50, 53, 57, 61, 69, 73, 112, 119, 317, 321, 323, 341, 450, 453, 457, 460, 461, 462, 467, 563, 571, 572, 579, 584, 594
lycée73, 111, 119, 386, 445, 466, 567, 594, 597
manuel75, 100, 102, 112, 192, 206, 231, 260, 315, 318, 322, 323, 324, 326, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 349, 351, 353, 560, 563, 565
manuel scolaire 408
marqueurs13, 79, 89, 94, 95, 96, 98, 123, 124, 142, 165, 168, 178, 185, 189, 201, 205, 208, 248, 249, 250, 252, 258, 259, 325, 422, 476, 478, 479, 492, 537, 541, 542, 545, 549, 553
mémorisation22, 35, 54, 383, 409, 519, 520, 584
méthode54, 60, 63, 69, 316, 318, 319, 336, 340, 341, 388, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 464, 465, 467, 520, 521, 583, 584, 588, 589
méthodologie43, 53, 54, 317, 332, 336, 387, 412, 448, 452, 515, 518, 560, 563, 576, 584, 589
motivation 387, 409
N 7, 12, 95, 100, 101, 120, 128, 130, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 162, 163, 165, 166, 169, 172, 173, 179, 183, 184, 185, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 199, 206, 211, 214, 216, 219, 220, 223, 233, 234, 235, 238, 243, 249, 255,杈265, 266, 289, 354, 360, 429, 433, 438, 439, 440, 441, 473, 493, 567
narration 416
notes 408
notions60, 70, 312, 342, 518, 520, 565, 573, 577, 578, 586, 587

Ø 100, 101, 102, 144, 145, 148, 149, 150, 165, 168, 183, 186, 187, 190, 191, 192, 193, 200, 201, 202, 209, 214, 218, 219, 225, 228, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 250, 326, 330, 334, 335, 345, 350, 351, 352, 353, 354, 360, 369, 391, 530, 535, 541, 542, 552, 558
occurrence79, 137, 139, 140, 145, 158, 164, 165, 167, 172, 173, 185, 188, 193, 195, 197, 199, 200, 202, 205, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 223, 224, 227, 228, 243, 289, 533, 536, 538, 548, 550, 553, 558
opérateurs159, 172, 208, 229, 231, 334, 479, 495
opération12, 23, 79, 88, 97, 137, 138, 139, 140, 145, 146, 147, 149, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 178, 184, 185, 187, 193, 195, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 214, 216, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 235, 253, 258, 259, 260, 289, 318, 339, 340, 469, 479, 493, 529, 530, 531, 535, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 548, 549, 550, 553, 554, 555, 580
opérations de détermination 120, 141, 146, 150, 172, 182, 191, 205, 207, 220, 223, 253, 352, 431, 530, 551
oral 407
parcours11, 13, 74, 114, 187, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 243, 253, 290, 439, 466, 508, 549, 550, 552, 557, 563, 570, 574, 577
pédagogie18, 36, 50, 332, 336, 338, 340, 384, 389, 409, 436, 453, 464, 520, 567, 584, 588, 589

performances individuelles 409
phase 1143, 231, 234, 240, 255, 261, 265
phase 2143, 232, 234, 235, 240, 243, 255, 261, 265
phase de prédidactisation 387
précis grammatical 408
prédicat125, 126, 178, 229, 230, 472, 478, 529, 539, 544, 550, 554, 556
problèmes 387
processus10, 18, 21, 22, 54, 63, 69, 94, 96, 118, 139, 140, 142, 145, 165, 202, 203, 216, 226, 259, 313, 314, 318, 337, 338, 340, 341, 346, 365, 383, 387, 388, 409, 412, 419, 424, 462, 508, 510, 512, 514, 518, 519, 520, 549, 558, 559, 570, 575, 592
professeur62, 314, 317, 338, 339, 383, 386, 389, 407, 408, 410, 413, 415, 449, 450, 515, 560, 561, 563, 594
programmes111, 308, 315, 316, 319, 445, 448, 466, 560, 572, 573, 577, 578, 586, 596, 599
progression54, 71, 72, 314, 315, 318, 342, 465, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 562, 563, 591
propriété primitive 140
Qlt96, 101, 139, 140, 142, 144, 145, 172, 184, 185, 186, 187, 189, 193, 199, 204, 210, 218, 220
Qnt96, 101, 139, 140, 142, 144, 165, 172, 184, 185, 193, 195, 199, 204, 210, 220
quantifiabilisation163, 166, 167, 220, 289, 530
quantification 167
réactivations316, 317, 387, 515, 518, 519, 520, 521
rebrassage312, 332, 337, 518, 519, 592
renvoi à la notion12, 100, 101, 102, 138, 142, 144, 150, 185, 289, 334, 352, 422, 532
repérage96, 97, 138, 150, 165, 167, 173, 174, 175, 177, 178, 186, 190, 198, 199, 201, 220, 225, 226, 240, 254, 260, 261, 323, 345, 430, 493, 494, 535, 540, 541, 542, 548, 554, 555, 594

reprise anaphorique145, 208, 219, 261, 264
saisie rhématique 232
saisie thématique 232
savoir-faire 407
savoirs45, 47, 48, 62, 318, 383, 384, 387, 412, 520, 521, 560, 563, 564, 567, 575, 587, 589, 591, 593, 597
second cycle73, 119, 312, 460, 461, 466, 519, 566, 583, 596
sens16, 22, 23, 54, 60, 73, 112, 312, 316, 320, 322, 323, 336, 340, 411, 412, 456, 457, 459, 462, 521, 564, 566, 567, 568, 570, 578, 580, 581, 582, 585, 586, 588, 592, 594
séquence54, 62, 68, 69, 97, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 351, 387, 391, 428, 518, 560, 575, 594
signes22, 79, 92, 96, 254, 320, 322, 489, 538, 580, 581
situation d'énonciation84, 254, 492
situation de communication 60, 62, 320, 462, 559
Sixième13, 100, 259, 295, 297, 299, 324, 325, 327, 331, 344, 345, 350, 354, 360, 366, 374, 375, 376, 385, 386, 390, 391, 496
spécifique83, 131, 139, 165, 186, 198, 200, 201, 204, 207, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 313, 339, 492, 552, 566
substantifs101, 136, 149, 158, 159, 200, 248, 250
syntaxe13, 123, 128, 129, 130, 170, 175, 215, 249, 258, 414, 430, 431, 453, 473, 557, 568
système50, 54, 57, 61, 305, 307, 317, 318, 321, 409, 453, 454, 455, 515, 571, 577, 590
système de repérage 84, 138
Terminale119, 311, 313, 409, 441, 521, 572, 596
Terminale littéraire 418
Textes Officiels10, 14, 47, 77, 121, 292, 317
*that*124, 145, 156, 208, 213, 220, 232, 237, 238, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 326, 331, 455, 478, 542

*the*14, 89, 101, 129, 139, 140, 144, 145, 146, 149, 150, 162, 185, 186, 191, 192, 199, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 248, 249, 250, 251, 256, 257, 260, 261, 263, 264, 289, 314, 326, 331, 334, 335, 345, 346, 348, 350, 352, 353, 360, 369, 375, 391, 423, 444, 455, 463, 464, 470, 474, 478, 479, 516, 542, 543, 556, 558

théorie des opérations énonciatives12, 93, 119, 121, 124, 131, 138, 139, 147, 259, 422, 554

Théorie des phases 231

*This*256, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 326

TOE7, 12, 94, 102, 119, 121, 136, 173, 197, 200, 253, 256, 260, 331, 335, 529, 536, 540, 542, 544, 545, 555, 556

trace13, 94, 123, 138, 143, 144, 147, 165, 170, 173, 178, 189, 201, 207, 219, 224, 235, 250, 253, 289, 290, 458, 492, 535, 545

traces79, 81, 88, 95, 98, 104, 124, 169, 220, 226, 253, 254, 575

vocabulaire312, 332, 336, 416, 576, 599

Є 123, 173, 187, 214, 540, 541, 555

Э 173, 541