

Vers une Grammaire pédagogique de l'anglais pour le Lansad

Grégory FURMANIAK

Maître de conférences

Laboratoire Prismes – Université Paris III



Notre objectif est de poser les jalons d'une Grammaire¹ pédagogique² de l'anglais adaptée au Lansad. Sans chercher à prouver l'utilité de l'enseignement de la grammaire, nous montrerons que celui-ci n'entre pas en contradiction avec les approches communicationnelles de l'enseignement dès lors qu'on n'adopte pas une conception étroite, purement formelle, de la grammaire. Nous commencerons donc par définir la grammaire de façon large. Partant du principe que les étudiant-e-s de Lansad gagnent à acquérir une compétence dans la langue de leur spécialité, nous nous interrogerons ensuite sur les spécificités grammaticales des langues de spécialité. Enfin, nous aborderons la question du contenu et de la forme d'une Grammaire pédagogique compatible avec une approche communicationnelle et répondant aux besoins de communication spécifiques des étudiant-e-s Lansad.

Bien que cette réflexion s'appuie sur notre expérience d'enseignant en Lansad et que la pratique pédagogique permettra d'enrichir et d'affiner les principes énoncés, il ne s'agit en aucun cas de proposer une *méthode* de l'enseignement de la grammaire. En effet, les enjeux théoriques et épistémologiques que soulève un tel enseignement sont tels qu'il convient préalablement d'en prendre la pleine mesure afin de garantir la cohérence de la méthode.

¹ On utilisera la majuscule pour la discipline et la minuscule pour la grammaire-objet d'étude.

² Nous tenons cette appellation de Römer (2005). Il faut la comprendre comme "Grammaire à visée pédagogique" et non comme "Pédagogie de (l'enseignement de) la grammaire".

I - Délimitation de la grammaire comme objet d'étude

Le terme “grammaire” désigne à la fois une discipline et son objet d'étude. Toutefois, la nature de cet objet est complexe. On a, d'un côté, les phénomènes observables directement (les formes) et indirectement (le sens) et, de l'autre, la connaissance des mécanismes cognitifs à l'origine de ces phénomènes (la compétence linguistique). La linguistique moderne se donne pour objectif de modéliser cette compétence, et décrire une grammaire revient donc à décrire la connaissance soit des “règles” combinatoires (Chomsky, 1971) soit des formes reflétant cette combinatoire (Langacker, 1987).

Notre objectif étant de proposer des pistes d'élaboration d'une Grammaire pédagogique, il nous semble plus pertinent de partir des données directement observables et de procéder donc à un inventaire des formes grammaticales.

1. Essai d'inventaire des formes grammaticales

La grammaire est généralement opposée au lexique. Talmy (2000: 21-22) propose deux critères pour distinguer ces deux domaines. Le premier, formel, reprend la distinction classique classe ouverte/classe fermée. L'appartenance des formes grammaticales aux classes fermées devrait permettre, en théorie, d'en dresser un inventaire. Le second critère est sémantique. Pour Talmy (*ibid.*), les items lexicaux déterminent le contenu des énoncés, tandis que les formes grammaticales en déterminent la structure conceptuelle; en d'autres termes, le sens grammatical consiste en un travail abstrait (opérations pour les uns, *construals* pour les autres), sur des représentations (d'objets ou de procès) construites par le lexique. L'inventaire des formes grammaticales de l'anglais peut donc se fonder sur ces deux critères. L'histoire de la Grammaire et de la linguistique, nous renseigne sur les formes, de différents niveaux syntaxiques, pouvant être intégrées à cet inventaire.³

Dans la tradition de l'École d'Alexandrie, la Grammaire traite de morphologie. Les paradigmes ainsi construits fournissent un premier inventaire des formes grammaticales. L'organisation même des tableaux de conjugaison ou de déclinaison dégage les formes (morphèmes libres ou liés) relevant de la grammaire. Avec Apolonios Dyscole puis Priscien, le domaine de la Grammaire s'étend à la syntaxe mais il faut attendre les Grammaires des Constructions (cf. Fillmore, 1988; Goldberg, 1995) pour que les constructions syntaxiques soient traitées comme les autres formes grammaticales, c'est-à-dire comme des unités symboliques contribuant aussi à la “mise en scène” du sens.

S'il n'est pas possible ici de proposer un inventaire exhaustif des formes grammaticales de l'anglais, on peut dire un mot de son mode d'organisation. Les formes grammaticales ainsi inventoriées iront des plus petites unités

³ Les remarques historiques qui suivent s'appuient sur Auroux (1992).

morphosyntaxiques (telles que la marque du pluriel) aux plus grandes (les constructions). L'organisation de ces formes en domaines et sous-domaines est aussi souhaitable. Traditionnellement, on distingue trois domaines (GN, GV et phrase). On y ajoutera le discours, car de nombreux marqueurs grammaticaux (comme les connecteurs) sont syntaxiquement et sémantiquement extérieurs à la phrase. Au sein de chaque domaine, il est par ailleurs possible d'opérer des regroupements en fonction des types d'opérations sémantiques significatives (par exemple marqueurs de temps, d'aspect, de modalité, de détermination, de quantification, de thématisation, etc.).

2. La description des formes grammaticales

Une Grammaire ne saurait toutefois se limiter à un inventaire des formes grammaticales de la langue. Elle doit tenir un discours sur ces formes, les décrire formellement et sémantiquement.

2.1 Description phonologique et orthographique

Dans le prolongement de la *grammatikê*, qui s'intéressait surtout au lien entre la graphie et le son, la Grammaire se préoccupe naturellement des questions de forme (au sens de signifiant): prononciation et écriture des formes grammaticales, phénomènes de réduction, d'accentuation et d'intonation. L'histoire de la discipline montre toutefois que la question du sens s'est peu à peu imposée comme indissociable des problèmes de forme.

2.2 Description sémantico-pragmatique

Les faits sémantiques ont longtemps été ignorés par la Grammaire, incombant à la logique et à la rhétorique. Leur prise en compte s'est faite de façon progressive et non linéaire. En opposition au structuralisme qui prônait la description des seules données observables, les formes, et se méfiait de la sémantique, Chomsky reconnaîtra à la linguistique le droit de s'intéresser au sens. Certains "mots grammaticaux" seront toutefois longtemps considérés comme vides de sens et il en ira de même des constructions syntaxiques. La linguistique chomskyenne "dissidente" (cf. *Case Grammar, Generative Semantics*) puis la linguistique cognitive accorderont à la sémantique une place plus centrale et étendront les phénomènes sémantiques pertinents à des données pragmatiques (Ross, 1970) voire sociolinguistiques (Lakoff, 1972).

Dans notre conception de la Grammaire d'inspiration cognitive (Grammaires des Constructions) et fonctionnaliste, on considère que les unités grammaticales (morphèmes ou constructions) associent une forme à une fonction sémantico-pragmatico-discursive. Considérer que la grammaire est totalement déconnectée des besoins communicationnels des locuteurs-trices (et des apprenant-e-s) reviendrait à en adopter une conception purement formelle aujourd'hui dépassée.

II - Les langues de spécialité et leur grammaire

1. Définir la grammaire des langues de spécialité

On estimera que les étudiant-e-s du secteur Lansad doivent être formé-e-s dans la langue de leur spécialité. Se pose donc la question des spécificités de cette langue par rapport à la langue commune, en particulier sur le plan grammatical.

1.1 Langue de spécialité et registre

On définira la langue de spécialité comme l'ensemble des compétences linguistiques partagées par une communauté d'expert-e-s et mises en œuvre "dans une situation donnée, lors de la communication entre [ces experts] sur un sujet de leur discipline" (Spillner, 1982: 19). Elle est, en ce sens, proche de la notion de registre, qu'on peut définir, à la suite de Swales (1990), comme les compétences linguistiques d'un groupe partageant les mêmes intérêts ou la même occupation professionnelle (une communauté de discours) et mises en œuvre dans les situations de communication associées à cette communauté de discours. Selon Swales, la communauté de discours se définit sur des critères socio-rhétoriques puisqu'ici,

the primary determinants of linguistic behavior are functional, since a discourse community consists of a group of people who link up in order to pursue objectives that are prior to those of socialization and solidarity [...] (1990: 24).

À titre d'exemple, on citera la communauté de discours des mathématiciens, des philosophes ou des commentateurs sportifs. La notion de registre est toutefois plus large que celle de langue de spécialité, car un registre ne sera considéré comme une langue de spécialité que si son sujet accède au statut de discipline.

1.2 Problèmes d'hétérogénéité

Il serait faux cependant de croire qu'une langue de spécialité constitue un tout homogène. Deux niveaux d'hétérogénéité sont à prendre en compte.

1.2.1 Hétérogénéité générique

Le genre, défini comme "a class of communicative events" (Swales 1990: 45), permet de rendre compte de la variété des types de discours au sein d'une communauté de discours (par exemple, le mathématicien n'écrit pas un *abstract* comme un manuel). Ainsi, les genres sont transversaux puisque communs à plusieurs disciplines. Si, comme le signale Swales (1990: 3), il est difficile, en raison de la variété des genres au sein d'une même discipline, de caractériser de façon unitaire une langue de spécialité donnée, de nombreuses études (Butler, 1990; Varttala, 2001; Vàsquez & Giner, 2008; Vold, 2008, par exemple)

montrent que, à genre égal, les différences linguistiques et, en particulier, grammaticales entre les disciplines restent considérables.

1.2.2 *Hétérogénéité liée au degré de spécialisation*

L'autre source d'hétérogénéité réside dans le degré de spécialisation (Resche, 2001; Pic & Furmaniak, 2010) au sein des langues de spécialité. Par exemple, la langue d'un article vulgarisé est moins spécialisée que celle d'un article de recherche, ce qui conduit Resche (*op. cit.*) à poser un continuum entre langue commune et langue de spécialité. Or, le niveau de spécialisation a un impact sur la grammaire (Varttala, 2001; Pic & Furmaniak, 2012a). Il convient donc d'examiner le lien entre la langue commune et les langues de spécialité.

2. Liens entre langues de spécialité et langue commune

2.1 *Système et norme (ou usage)*

La langue est source de liberté et de créativité et permet de répondre à des besoins inédits. Dans le même temps, son utilisation est régulée par des codes sociolinguistiques qui brident sa créativité: à certaines situations correspondent certains usages qu'il faut respecter pour marquer son appartenance au groupe. Cette dualité apparaît clairement chez Hymes (1966), qui a élargi la Compétence de Chomsky à la Compétence communicationnelle et chez Coseriu (2001) qui, au-delà de la dichotomie langue/parole, propose, pour définir la langue, la bipartition système/norme (que nous appellerons usage).

La *norme* comprend tout ce qui [...] est [...] traditionnellement (socialement) fixé, qui est usage commun et courant de la communauté linguistique. [...] elle comprend ce qui "existe" déjà, ce qui se trouve réalisé dans la tradition linguistique; le système, par contre, est un ensemble de possibilités de réalisation: il comprend aussi ce qui n'a pas été réalisé, mais qui est virtuellement existant, ce qui est "possible", c'est-à-dire ce qui peut être créé selon les règles fonctionnelles de la langue (Coseriu, 2001: 246-247).

Pour Coseriu (*ibid.*: 249), la norme fait partie de la compétence du/de la locuteur-trice natif-ve. On citera, comme faits de normes, la préférence d'un synonyme par rapport à un autre, les collocations, mais aussi l'idée qu'un type de situation de communication est régulièrement associée à telle ou telle forme linguistique.

2.2 *Langue commune (standard) et style*

Les langues de spécialité sont souvent comparées à la langue commune (ou standard). Si cette dernière est difficile à circonscrire (Milroy & Milroy, 1999), la notion de style permet au moins de la caractériser théoriquement.

Pour Swales (1990: 24), les styles appartiennent aux *speech communities* qui sont des regroupements sociolinguistiques et non plus socio-rhétoriques. Les styles sont classés selon leur degré de formalité (Holmes, 1992: 276). La langue

standard est donc définie comme la variété stylistique formelle communément usitée, indépendamment de besoins socio-rhétoriques spécifiques, par la *speech community* des groupes sociaux les mieux éduqués.

Notons que les variations stylistiques affectent l’usage mais aussi le système. Certains styles (tels que le *sub-standard*) présentent des spécificités morphosyntaxiques (cf. la double négation) qui sont des faits de système.

2.3 Langues de spécialité: variation au niveau de l’usage

On ne saurait caractériser les langues de spécialité en termes exclusivement grammaticaux mais il est généralement admis qu’elles possèdent des propriétés grammaticales distinctives. Elles ne constituent cependant pas un sous-système spécifique. Ainsi, Carnet (2001: 85) considère qu’“il n’y a pas évidemment de grammaire linguistique spécifique”, tandis que Magnet (2001: 58) estime que ces spécificités grammaticales se situent au niveau du discours, “le terme ‘discours’ [étant] à prendre comme la formation linguistique préconstruite propre à la communauté de spécialistes” – ce que nous appelons l’usage⁴. Les spécificités grammaticales d’une langue de spécialité apparaissent donc dans “une utilisation spécifique et parfois massive de certains points particuliers” (Carnet, *ibid.*). Carnet a relevé, par exemple, en anglais médical, une fréquence du passif supérieure à celle de la langue commune. Mais la différence quantitative peut aussi affecter la fréquence de tel ou tel emploi d’un marqueur donné. À titre d’exemple, les valeurs épistémiques des modaux sont presque totalement absentes de la langue du droit.

C’est donc au niveau de l’usage que la grammaire des langues de spécialité se distingue de la grammaire commune. Quant au lien usage commun/usage spécialisé, plutôt que de poser deux types d’usage, nous postulons un gradient structuré autour du degré de spécialisation. Au plus haut degré de spécialisation se trouve l’usage de la langue de la recherche; au plus bas de cette échelle se situera l’usage commun. La place de la langue de spécialité par rapport à la langue commune est représentée en figure 1.

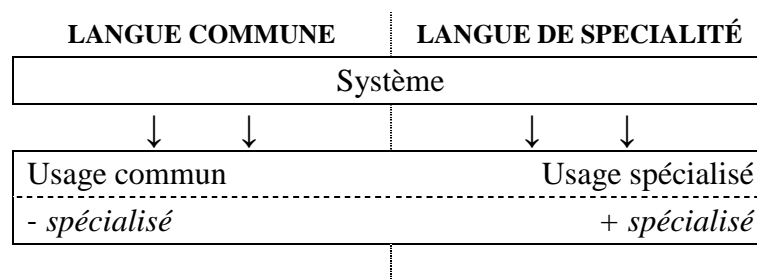


Fig.1

⁴ Nous réservons le mot “discours” à la mise en œuvre de ses connaissances linguistiques par un locuteur à un moment donné. Le discours constitue en effet le 3^{ème} volet de la tripartition système/usage/discours.

Le système est partagé par la langue commune et la langue de spécialité et motive les usages: les propriétés fonctionnelles des marqueurs motivent ou contraignent, un usage donné dans un contexte donné. Les usages commun et spécialisé sont représentés comme les deux pôles d'un continuum organisé selon le degré de spécialisation. Le système commun aux deux langues correspond au style formel, excluant les propriétés systématiques des autres styles.

3. Liens système/usage: problème d'articulation

Connaître le système grammatical, c'est connaître les formes grammaticales, leurs propriétés formelles et fonctionnelles (sémantiques, pragmatiques et discursives). Par exemple, les propriétés de la construction passive peuvent être grossièrement représentées comme suit.

CONSTRUCTION PASSIVE

Propriété formelle: GN1 *be* + V-*en* (*by* GN2)

Fonction sémantique: GN1 est patient du procès V (initié par GN2)

Fonction pragmatique: Ne pas nommer GN2 et/ou "victimiser" GN1, etc.

Fonction discursive: Topicaliser⁵ GN1 et/ou rhématiser⁶ GN2

Fig. 2

À ces propriétés systématiques s'ajoutent les normes d'usage de la construction, c'est-à-dire les situations de communication favorisant son emploi. S'il n'est évidemment pas possible de dresser un inventaire exhaustif de ces situations de communication, la littérature consacrée aux langues de spécialité et aux *genre studies* permet en revanche d'associer à un type de discours une fonction communicative et certains phénomènes grammaticaux (par exemple la sur-utilisation du passif dans les articles de sciences).

Le corollaire de notre conception élargie de la grammaire est la nécessité d'établir un lien entre ces deux niveaux d'analyse en montrant en quoi les propriétés fonctionnelles d'une forme F et les fonctions de communication d'un type de discours D convergent pour induire une surreprésentation de F en D. Le problème vient du fait qu'on a affaire à des fonctions de niveaux différents. Les propriétés fonctionnelles de F opèrent au niveau local, phrastique, voire inter-phrastique, alors que les fonctions communicatives de D, des macro-fonctions illocutoires ou perlocutoires, opèrent à un niveau "supérieur", celui du texte, et sont difficiles à caractériser linguistiquement.

⁵ Topicaliser un élément revient à en faire le point de départ de l'énoncé, c'est-à-dire, l'élément dont on parle.

⁶ Au sens original de présenter une information, ici le complément d'agent en *by*, comme nouvelle.

Nous estimons que ce lien peut être établi en recourant à des unités de discours “intermédiaires” telles que les *moves* (Swales, 1990), les types séquentiels (Adam, 1992) ou les modes de discours (Smith, 2003). Il s’agit de passages rhétoriques relativement homogènes linguistiquement et aux fonctions communicationnelles relativement précises, qui en font une interface plus pertinente que la visée communicationnelle forcément plus générale et plus vague d’un texte complet. Soit l’exemple, volontairement simple, du prétérit. Comment justifier la fréquence du prétérit simple dans les romans? Le lien entre la fonction sémantique du marqueur (renvoi à un procès révolu saisi dans sa globalité) et la fonction communicationnelle du roman (à supposer qu’on puisse la décrire précisément) ne va pas de soi. Si l’on introduit un niveau d’analyse intermédiaire, on obtient un lien plus pertinent et, du coup, une explication plus satisfaisante du phénomène. En l’occurrence, on constatera que le roman est marqué par une proportion importante de passages narratifs, qui se trouvent justement être les passages les plus riches en prétérit. L’adéquation entre la fonction sémantique du prétérit et le mode narratif saute aux yeux.

On proposera donc d’ajouter à la description des marqueurs (*Fig. 2*), une fonction *rhétorique* indiquant la propension du marqueur ou d’une ou plusieurs de ses valeurs à apparaître dans tel ou tel environnement rhétorique et expliquant ainsi (indirectement) sa présence ou son absence dans telle ou telle situation de communication, en d’autres termes, ses normes d’emploi.

III - Grammaire pédagogique et Lansad

Après avoir dégagé les principes d’une Grammaire pédagogique motivée par les besoins communicationnels, nous examinons les spécificités d’une telle Grammaire adaptée au secteur Lansad.

1. Doit-on enseigner la grammaire?

Il n’est pas possible de discuter ici en détail de l’utilité de l’enseignement de la grammaire. On avancera toutefois deux arguments en sa faveur.

Premièrement, faire de la grammaire, ce n’est pas se focaliser exclusivement sur la forme. Il y a du sens dans la grammaire et il n’y a pas de contradiction entre une Grammaire sémantisée et une approche communicative de l’enseignement. La difficulté, on l’a vu, tient surtout au lien entre un sens grammatical opératoire au plan phrastique et des fonctions de communication de niveau discursif. Nous suggérons toutefois que ce problème est résolu par l’intermission d’interfaces telles que les *moves* ou les modes de discours.

Deuxièmement, même si l’hypothèse de la période critique n’est plus soutenue sous sa forme radicale, beaucoup (Pinker, 1994, entre autres) reconnaissent un étiolement des mécanismes inconscients d’acquisition de la L1.

Il paraît donc logique, lors de l'apprentissage de la L2, de leur substituer des processus conscients, en particulier pour les adultes (qui constituent le public en Lansad) dont la perte de "plasticité cognitive" est compensée par un potentiel analytique plus grand (Saville-Troike, 2006: 84) qu'il convient d'exploiter.

Si le débat n'est pas clos, notre parti pris ici sera qu'un enseignement grammatical frontal, sous une forme ou sous une autre, à un moment ou à un autre, est utile. Dans la suite, nous nous intéresserons donc plus spécifiquement à la forme que peut prendre une Grammaire pédagogique.

2. La Grammaire pédagogique: historique, forme et objectifs

2.1 Repères historiques

L'histoire de la Grammaire montre que celle-ci eut, dès l'origine, une visée pédagogique et qu'il existe un lien fort entre Grammaires pédagogique et prescriptive. Ainsi, la *grammatiké* formait les jeunes Grecs à la lecture et à l'écriture. Au Moyen Âge, et surtout à la Renaissance, le latin étant de plus en plus perçu comme une langue étrangère, les Grammaires des vernaculaires faisaient office de propédeutiques à son apprentissage tout en participant à la fixation de l'usage requise par l'expansion de l'écrit. À cet égard, Grammaires prescriptives et pédagogiques se rejoignaient: il s'agissait de Grammaires de la langue maternelle destinées à imposer une norme aux locuteurs-trices natifs-ves.

Parallèlement, se développaient les Grammaires de langues étrangères. Le développement du commerce, des voyages, de la colonisation et la volonté de faire rayonner les cultures nationales étaient autant de raisons d'apprendre et d'enseigner les langues étrangères. Ainsi la première Grammaire du français (Palsgrave, 1530) s'adressait aux Anglais désireux d'apprendre le français. Parfois, la même Grammaire (Nebrija, 1492, par exemple) était à la fois une Grammaire normative pour les natifs et une Grammaire pour les étrangers.

2.2 La Grammaire pédagogique: descriptive ou prescriptive?

Si la Grammaire scientifique est descriptive, "[t]raditionnellement rhétorique, grammaire, et logique sont des disciplines normatives: elles n'ont pas pour objet de dire ce qui est, mais ce qui doit être, ce qu'il faut faire, ce sont des arts" Auroux (1991: 82). Le prescriptivisme, né de l'activité philologique de l'École d'Alexandrie, se développa à la Renaissance, fut institutionnalisée par les académies et défendue aux 17^{ème} et 18^{ème} siècles par des grammairiens tels que Vaugelas ou Lowth⁷ et reste aujourd'hui vivace hors des cercles universitaires.

Il est, à cet égard, utile de distinguer Grammaire scientifique et Grammaire pédagogique. Depuis Bloomfield (1935), la première se veut descriptive. La

⁷ Dans la tradition de l'École d'Alexandrie, la norme se fonde sur le modèle des grands auteurs et/ou des classes privilégiées (Vaugelas). À partir du 17^{ème} siècle, le bon usage s'appuie davantage sur une logique universelle (Lowth).

seconde, en revanche, prendra inévitablement une forme instructionnelle (*il faut/est interdit de dire x*) propre au prescriptivisme pour deux raisons. D'abord, il n'est pas absurde qu'une Grammaire pédagogique de L2, privilégiée, au moins pour la production, une variété standard de la langue, tant qu'elle ne condamne pas les autres usages. Elle donnera alors des instructions permettant aux apprenant-e-s de se conformer au code linguistique standard (par exemple, *il faut mettre un s à la 3^{ème} personne*). En outre, le contexte de l'apprentissage, généralement sanctionné par une évaluation, conduit de fait les apprenant-e-s à interpréter les descriptions (*on dit x*) comme des instructions (*je dois dire x*).

Quoi qu'il en soit, comme l'a noté Auroux (1991), les instructions des Grammaires prescriptives s'appuient sur une description de la langue (fût-il un usage restreint) et l'écart épistémologique entre les instructions et les descriptions est, au final, moins grand qu'on veut bien le croire.

On dira donc que, dans sa forme, une Grammaire pédagogique est à la fois descriptive et prescriptive. Mais qu'en est-il du contenu de ce discours grammatical? Que doit-on décrire et avec quels objectifs?

2.3 Objectifs

Une Grammaire pédagogique consiste en un discours sur la grammaire. Sa visée est double: enrichir et organiser les connaissances grammaticales de l'apprenant. Elle doit donc, en plus de décrire formellement et sémantiquement les formes grammaticales, favoriser des regroupements et des oppositions permettant à l'apprenant-e de structurer ses connaissances grammaticales.

Mais si l'objectif est que la compétence de l'apprenant-e rejoigne celle du/de la locuteur-trice natif-ve, enseigner la grammaire, c'est également enseigner les normes d'usage des formes grammaticales: "On ne peut pas parler une langue avec le système seulement: il faut en connaître aussi les normes d'application, selon les situations et les contextes" (Coseriu, 2001: 249). C'est sans doute là que se situe l'écart le plus grand entre le/la locuteur-trice natif-ve et non natif-ve. Ce-tte dernier-e peut fort bien maîtriser le système et être peu idiomatique dans certaines situations, faute d'une maîtrise suffisante des normes d'usage.

Un apprentissage de l'ensemble des normes d'usage est certes hors de portée⁸. Il faut donc identifier les besoins de communication de l'apprenant-e et cibler les usages qui y sont associés. En effet, comme le note Saville-Troike (2006: 136), "a second language is going to be needed for only a limited range of functions". Corollairement, il sera envisageable de restreindre l'étude du système aux formes grammaticales réellement mobilisées dans les genres ciblés.

⁸ D'ailleurs, un-e locuteur-trice natif-ve est loin de connaître l'ensemble des normes d'usage de sa propre langue. De nombreux genres (lettre commerciale, *abstract*, dissertation, etc.) donnent lieu à un apprentissage explicite.

3. La Grammaire pédagogique en LANSAD

L'enseignement de la grammaire n'a donc de sens que s'il facilite la communication. De fait, si l'élaboration d'un programme grammatical exige une identification préalable des besoins de communication des apprenant-e-s, on peut estimer que, paradoxalement, la tâche est facilitée en Lansad par la spécialisation disciplinaire des étudiant-e-s et, au fil du cursus, par des besoins de communication, et donc des usages, de plus en plus spécifiques. Paradoxalement, cette approche est plus problématique dans un enseignement généraliste où aucun besoin spécifique n'émerge.

3.1 *Élaboration du programme grammatical en Lansad*

En amont, il conviendra donc d'identifier les principaux genres ou situations de communication pertinents pour le groupe socio-professionnel que l'apprenant-e a vocation à rejoindre (par exemple, pour un-e futur-e chercheur-e, l'article de recherche, l'*abstract*, la communication orale, le courriel professionnel, etc.) puis de prendre en compte la fréquence des marqueurs et leurs emplois les plus représentatifs au sein des genres pertinents. Cette notion de typicalité (Römer, 2005) passe par une analyse fine des spécificités grammaticales de ces genres qui sera à la fois quantitative (fréquence d'un marqueur x) et qualitative (fréquence d'une ou plusieurs valeurs). Ce travail préliminaire débouchera sur une liste des formes grammaticales principales pour un public visé (le prétérit pour l'historien, par exemple), les valeurs prioritaires d'une forme donnée (les valeurs déontiques des modaux en droit, par exemple) et de reléguer en bas de la liste, voire d'exclure, du programme grammatical certaines formes ou valeurs (le *may* optatif, par exemple).

Il s'agit donc de définir, à partir de données statistiques tirées d'une analyse quantitative et qualitative des genres appropriés, un programme grammatical induit par les besoins de communication. Cependant, si l'élaboration d'un tel programme doit partir de l'usage, nous allons voir que l'enseignement de la grammaire est essentiellement un discours sur les *formes*.

3.2 *Forme de la Grammaire pédagogique*

Un des objectifs de l'enseignement de la grammaire est de montrer à l'apprenant-e la cohérence interne du système et ainsi l'aider à (re)construire ce système. Cette cohérence se manifeste par des propriétés formelles communes à certaines formes (comme les modaux) qui reflètent leur appartenance au même micro-système. Toutefois, il est clair que ce qui motive ces regroupements, ce qui est constitutif de la cohérence du système, est sans rapport avec les fonctions de communication propres à une situation de communication donnée. L'échec de la Grammaire de l'encodage qu'était en quelque sorte l'approche notionnelle-fonctionnelle vient, outre la difficulté à sélectionner les notions et fonctions contenues dans le programme, de la tentative d'établir des liens conventionnels

entre des fonctions illocutoires ou perlocutoires et des formes linguistiques. De l'aveu même de Wilkins, l'approche conduit à un éclatement de la grammaire.

The lack of congruence between form and meaning is most striking in the case of functional meaning, that is, in the use of sentences as utterances in actual acts of speech. An individual sentence can be used to perform virtually any function in the language and consequently any function may take a variety of forms (Wilkins 1976: 56).

En effet, si l'on peut légitimement penser que l'organisation du système se fonde sur des données sémantiques, il ne peut s'agir que de notions abstraites telles que les opérations des énonciativistes ou les *construals* des cognitivistes, et non des catégories ontologiques ou des fonctions pragmatiques *a priori*.

3.3 Contenu de l'enseignement grammatical en Lansad

Dès lors, la nature du discours grammatical à l'intention des étudiant-e-s de Lansad ne se distinguera pas fondamentalement d'une Grammaire destinée à un public généraliste. Dans tous les cas, il portera sur les formes grammaticales, sur leurs propriétés formelles et fonctionnelles. Tout autre discours à orientation omasiologique (des fonctions vers les formes) a sans nul doute une utilité didactique mais ne constitue pas *stricto sensu* un enseignement de la grammaire.

Deux différences principales sont cependant à signaler. Elles ont trait à la sélection du programme grammatical par le biais des besoins de communication.

Premièrement, comme on l'a vu, la Grammaire pédagogique destinée au Lansad pourra, plus facilement que dans le cadre d'un enseignement généraliste, opérer une présélection des formes pertinentes, parce qu'il est plus aisé, pour ce public, d'identifier des besoins de communication spécifiques et donc les formes grammaticales idoines. De fait, la Grammaire pédagogique en Lansad pourra se focaliser sur les normes d'usage des formes (leurs fonctions rhétoriques) alors qu'une Grammaire pédagogique généraliste devra, en l'absence de besoins communicationnels clairement identifiés, insister davantage sur les propriétés morphosyntaxiques, sémantiques, pragmatiques et discursives des marqueurs, c'est-à-dire les propriétés fonctionnelles qui constituent la potentialité du système au sens où elle sont susceptibles de servir un éventail plus large de situations de communication.

Cela ne signifie évidemment pas pour autant que la Grammaire en Lansad fera fi du système. Comme on l'a vu, le travail sur le système est constitutif de l'enseignement de la grammaire. D'une part, c'est le système qui donne sa cohérence à la grammaire. D'autre part, les normes d'usage ne sont pas déconnectées du système puisque ce sont les propriétés systémiques d'un marqueur qui motivent ses normes d'usage. Prenons l'exemple du passif. Il est assez facile de montrer que ses propriétés pragmatiques et discursives (effacer l'agent et thématiser le patient) sont liées à un fait de norme: l'utilisation du passif dans la section méthodologique des articles de recherche (Swales, 1990:

167). Ainsi, le passif sert à mettre en avant le corpus (les 15 articles) plutôt que le chercheur (contrairement à *we selected 15 articles*).

To test this hypothesis, 15 research articles in the biological sciences were randomly selected from the *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 76 (79) (Emprunté à Swales 1990: 169).

Mettre l'accent sur le système dans un enseignement généraliste ne signifie pas qu'on ignorera la norme. En fait, les besoins visés (larges pour un public généraliste, plus clairement identifiés en Lansad) auront une influence sur le niveau d'analyse intermédiaire (celui des fonctions rhétoriques motivant les normes d'usage) qu'on choisira pour décrire les formes grammaticales. Ainsi, pour une Grammaire pédagogique "généraliste", on pourra opter pour des fonctions rhétoriques génériques qui ne sont associées à aucun genre particulier. Les modes de discours de Smith (2003) constitueraient de ce point de vue un bon choix (narration, description, *report*, information, argumentation). En Lansad, en revanche, on pourra choisir un découpage en fonctions rhétoriques plus marquées, c'est-à-dire spécifiques aux genres utiles au public visé. À cet égard, les *moves* de Swales (1990) sont de bons candidats, puisqu'ils ont été élaborés à partir d'une analyse rhétorique des articles de recherche. Ceci dit, on peut se demander dans quelle mesure les modes de discours ne pourraient pas convenir à toutes les situations de communication, y compris les textes académiques. Il s'agit toutefois d'un autre débat (Pic & Furmaniak, 2012b) qui ne saurait être tranché ici.

Conclusion

Notre postulat de départ était qu'un enseignement frontal de la grammaire permet à l'apprenant-e de structurer ses connaissances linguistiques et que l'étudiant-e de Lansad a vocation à développer ses compétences linguistiques, et donc grammaticales, dans la langue de sa spécialité.

À partir d'une réflexion épistémologique sur la notion de grammaire, nous avons tenté de montrer ce qui pourrait constituer la spécificité d'une Grammaire pédagogique adaptée aux étudiant-e-s de Lansad.

Il est d'abord apparu que l'enseignement de la grammaire est tout à fait compatible avec les approches communicationnelles de l'enseignement des langues, du moment qu'on en adopte une conception sémantique (au sens large) et non strictement formelle. En d'autres termes, les descriptions grammaticales doivent intégrer des données susceptibles de rendre compte de l'usage.

Dès lors, il semble possible d'établir un programme grammatical adapté aux besoins spécifiques des apprenant-e-s qui doivent donc être préalablement identifiés sur la base d'analyses quantitatives et qualitatives des genres ou situations de communications correspondant à ces besoins. Nous suggérons que ce processus est, d'une certaine façon, plus aisé au sein du secteur Lansad que dans un enseignement généraliste. En effet, la spécialisation disciplinaire des

étudiant-e-s et les besoins communicationnels de plus en plus spécifiques à mesure qu'ils progressent dans leur cursus, réduisent considérablement le spectre des conventions génériques à maîtriser et, par voie de conséquence, les phénomènes grammaticaux associés.

Si cette phase d'élaboration d'un contenu grammatical relève donc encore de la linguistique et de l'étude des langues de spécialité, les questions de méthode dépassent de loin nos compétences et reviennent de droit au didacticien et au pédagogue.

Références bibliographiques

- ADAM, JEAN-MICHEL. 1992. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- AUROUX, SYLVAIN. 1991. Lois, normes et règles. *Histoire Épistémologie Langage* 13 : 1, 77-107.
- AUROUX, SYLVAIN (dir.). 1992. *Histoire des idées linguistiques*. Liège: Mardaga.
- BLOOMFIELD, LEONARD. 1935. *Language*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- BUTLER, CHRISTOPHER. 1990. Qualifications in science: modal meanings in scientific texts. NASH, WALTER (ed.). *The Writing Scholar. Studies in Academic discourse*. Newbury Park: Sage, 137-170.
- CARNET, DIDIER. 2001. L'adjectif composé en anglais médical: tentative de classification. MEMET, MONIQUE & MICHEL PETIT (dir.). *L'anglais de spécialité en France*. Bordeaux: GERAS, 85-103.
- CHOMSKY, NOAM. 1971. *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Seuil.
- COSERIU, EUGENIO. 2001. *L'homme et son langage*. Louvain: Peeters.
- VAN EK, JAN. 1977. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools. The Council of Europe*. London: Longman.
- FILLMORE, CHARLES. 1988. The mechanisms of "Construction grammar". *Berkeley Linguistics Society* 14, 35-55.
- GOLDBERG, ADELE. 1995. *Constructions*. London: University of Chicago Press.
- HOLMES, JANET. 1992. *An Introduction to Sociolinguistics*. Longman: New York.
- HYMES, DELL. 1966. Two types of linguistic relativity. BRIGHT, WILLIAM (ed.). *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, 114-158.
- LAKOFF, ROBIN. 1972. Language in context. *Language* 48 : 4, 907-27.
- LANGACKER, RONALD. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*, vol.1. Stanford: Stanford University Press.

- MAGNET, ANNE. 2001. Étude de l'article scientifique de recherche en anglais: discours sur la méthode MEMET, MONIQUE & MICHEL PETIT (dir.). *L'anglais de spécialité en France*. Bordeaux: GERAS, 54-71.
- MILROY, JAMES & LESLEY MILROY. 1985. *Authority in Language*. London: Routledge.
- PIC, ELSA & GREGORY FURMANIAK. 2010. Grammaire et degré de spécialisation. *ASp* 58, 39-55.
- PIC, ELSA & GREGORY FURMANIAK. 2012a. Le degré de spécialisation comme facteur de variation de la représentation du JE. FRATH, PIERRE, VALERIE BOURDIER, ÉMILIA HILGERT, KARINE BREHAUX & JOCELYN DUNPHY-BLOMFIELD (dir.). *Res-per-nomen III: La référence, la conscience et le sujet énonciateur/Reference, Consciousness and the Speaking Subject*. Reims: Éditions et Presses Universitaires de Reims, 193-218.
- PIC, ELSA & GREGORY FURMANIAK. 2012b. Les modes de discours, interface entre texte et grammaire dans les langues de spécialité. *ASp* 62, 25-44.
- PINKER, STEVEN. 1994. *The Language Instinct*. London: Penguin.
- RESCHE, CATHERINE. 2001. Réflexions sur la frontière entre langue générale et langue spécialisée. MEMET, MONIQUE & MICHEL PETIT (dir.). *L'anglais de spécialité en France*. Bordeaux: GERAS, 37-46.
- RÖMER, UTE. 2005. *Progressives, Patterns, Pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins
- ROSS, JOHN. 1970. On Declarative Sentences. JACOBS, RODERICK & PETER ROSENBAUM (eds.). *Readings in English Transformational Grammar*. Washington: Georgetown University Press, 222-272.
- SAVILLE-TROIKE, MURIEL. 2006. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SMITH, CARLOTA. 2003. *Modes of Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SPILLNER, BERND. 1982. Pour une analyse syntaxique et stylistique des langues françaises de spécialité. *Les Langues Modernes* 76 : 1, 19-27.
- SWALES, JOHN. 1990. *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TALMY, LEONARD. 2000. *Toward a Cognitive Semantics?* Vol. 1. Cambridge: MIT Press.
- VARTTALA, TEPPU. 2001. *Hedging in Scientifically Oriented Discourse. Exploring Variation according to Discipline and Intended Audience*. Doctoral dissertation, University of Tampere (Finlande).

- VÀSQUEZ, IGNACIO & DIANA GINER. 2008. Beyond mood and modality: epistemic modality markers as hedges in research articles. A cross-disciplinary study. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 21, 171-190.
- VOLD, EVA THUE. 2008. *Modalité épistémique et discours scientifique*. Thèse, Université de Bergen (Norvège).
- WILKINS, DAVID. 1976. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.