



**HAL**  
open science

## Quelle grammaire enseigner en LANSAD ?

Jean-Pierre Gabilan

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Gabilan. Quelle grammaire enseigner en LANSAD ?. Etudes en didactique des langues, 2013, Quelle grammaire en LANSAD ? / What grammar for ESOL?, 20, pp.29-45. hal-04046998

**HAL Id: hal-04046998**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04046998v1>**

Submitted on 27 Mar 2023

**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.

## Quelle grammaire enseigner en LANSAD?

Jean-Pierre GABILAN

Maître de conférences

Laboratoire LLS – Université de Savoie



Il y a la Grammaire et les grammaires... La Grammaire c'est l'ensemble des lois qui gouvernent la production des énoncés, quelle que soit la langue donnée. Ce sont ces lois que tout natif acquiert de façon inconsciente et que le même natif apprenant une L2 a souvent beaucoup de mal à acquérir. Les grammaires sont, quant à elles, les tentatives entreprises par les uns et les autres pour rendre compte de ces lois de fonctionnement; elles nous parviennent dans les différents ouvrages qui sont publiés chaque année – manuels, traités, articles, etc. Tout natif maîtrise la Grammaire de façon inconsciente, sans être en mesure d'expliquer pourquoi et comment dans sa propre langue maternelle – L1 – il a recours à telle stratégie grammaticale dans telle ou telle situation de communication. Cette maîtrise inconsciente d'un système grammatical ne garantit pas, tant s'en faut, un transfert de ce savoir réel, bien qu'inconscient, au service de l'apprentissage d'une autre langue – L2 – effectué celui-ci en milieu scolaire et/ou universitaire. C'est à ce stade que peut se poser la question du type d'approche grammaticale à mettre en place dans l'enseignement. Si tant est qu'il y ait différents types de grammaire parmi lesquelles un choix serait à effectuer, on aurait envie de répondre d'emblée: "Il faut choisir la meilleure possible!". Si la meilleure existe, en existe-t-il des mauvaises ou des moins pertinentes? Qui évalue la pertinence de telle ou telle approche? S'il existe de mauvaises approches, pourquoi les maintiendrait-on dans l'enseignement? La meilleure grammaire possible<sup>1</sup> est-elle facile à mettre en place si d'autres analyses ont au préalable été installées dans le cerveau des apprenant-e-s?

---

<sup>1</sup> La "meilleure grammaire possible" est celle dont les "règles" rendent fidèlement compte, sans exceptions, du fonctionnement de la langue. Dire par exemple pour l'anglais que "*this* désigne ce qui est proche et *that* ce qui est loin" ne rend pas compte de la façon dont les anglophones emploient ces deux mots grammaticaux. Dire que "*will* est le futur" pour ajouter ensuite que "on ne met pas le futur après *when*" – donc quand l'avenir est évoqué – ne rend

L'étiquette LANSAD à laquelle il est fait recours depuis quelques années regroupe de fait la quasi-totalité des publics étudiants ayant de l'anglais dans leur cursus d'études, les anglicistes de LLCE n'étant finalement qu'une minorité dans les universités. On ne s'interroge pas beaucoup à propos du type de grammaire à enseigner dans les sections LLCE, le Capes et l'Agrégation, servant traditionnellement d'étalon dans ce domaine. Même si on voit ici et là des bibliographies donnant à penser que des approches de type *English Grammar in Use* sont, selon nous de façon curieuse, retenues en L1 de LLCE anglais, on semble privilégier une approche de type "grammaire scientifique", avec une préférence assez clairement affichée pour le cadre théorique développé par Antoine Culioli et plus largement connu depuis un peu plus de deux décennies sous le label de Théorie des Opérations Énonciatives, ou TOE. Les rapports des jurys de concours utilisent de fait plus facilement une métalangue empruntée à la TOE – prélèvement, parcours, fléchage, valeur d'inaccompli, qualitatif vs. quantitatif – qu'à d'autres théories, comme s'il était acquis que tout candidat ait fait siens ces outils d'analyse. On lira beaucoup plus rarement "saisie rhématique, statut repris, relation saturée, phase 1 vs. phase 2" ou encore "immanence, transcendance, signifié de puissance et signifié d'effet", métalangues que l'on rencontre respectivement au sein de la Grammaire Méta-opérationnelle et de la Psychomécanique du Langage. Malgré les visées scientifiques avouées, on trouvera encore fréquemment dans des ouvrages à destination des étudiant-e-s préparant les concours, voire dans les rapports de jury, des étiquettes héritées de la tradition grammaticale telles que "progressif", "*would* fréquentatif", ou encore les adjectifs "proche" ou "lointain" pour rendre compte des rôles respectifs de *this* ou de *that*.

Ce qui caractérise l'enseignement de l'anglais de l'école primaire à l'université c'est le peu de temps consacré à cet enseignement<sup>2</sup>. On peut dire que le saupoudrage est la règle retenue, et on parvient au mieux à obtenir deux heures par semaine sur un maximum de vingt-quatre semaines sur une année à l'université. Quand on compare cet horaire au temps d'exposition d'un-e natif-ve dans sa langue maternelle, on comprend que la tâche est insurmontable. Il faut souvent non seulement répondre à des exigences précises liées à la spécialité des étudiant-e-s – histoire, sociologie, psychologie, etc. – mais également faire en sorte de consolider l'édifice en intégrant la dimension grammaticale. On ne peut ici passer sous silence la question de la prononciation (on n'ose employer le mot phonologie) dont on sait qu'elle est pour le moins absente de l'enseignement de l'anglais. Les étudiant-e-s de LANSAD sont ainsi exposé-e-s à l'anglais comme on peut être exposé-e au latin et il ne peut en être

---

pas compte du fonctionnement de *will*. Une grammaire réussie doit éviter les approximations grossières qui entravent l'apprentissage plus qu'elles ne le facilitent.

<sup>2</sup> D'une heure trente hebdomadaires à l'école primaire, on passe à trois heures au collège et à environ deux heures en première et terminale au lycée, mis à part les élèves de section L qui prennent des options complémentaires.

autrement quand on a pris conscience du travail à mettre en place et du peu de temps dont on dispose. De fait, les examens évaluent les étudiant-e-s principalement sur leur connaissance de la langue écrite et, dès lors, toute tentative en direction d'une réelle prise en compte de la prononciation est vouée à l'échec.

## I. Les francophones face à l'anglais

Quel type de difficultés un francophone rencontre-t-il face à la grammaire de l'anglais? Le francophone est habitué à un système grammatical, celui de sa langue maternelle. De ce système grammatical, il ne sait pas grand-chose, du moins pas grand-chose qui soit ré-utilisable pour l'anglais. Les accords de participes passés qui naguère encore faisaient que les écoliers avaient des cours de grammaire en classe n'existent pas en anglais. Dans le sens inverse, l'anglais semble offrir un double choix face à des choix uniques en langue française: les oppositions de type *simple/be+ing* n'existent pas en français de façon aussi systématique. Le français ne possède pas non plus un système de modaux comme c'est le cas en anglais<sup>3</sup>. Le francophone peine face aux couples *some/any, this/that, shall/will*, etc. Paradoxalement, malgré une quasi absence de flexions portées par les verbes, comme c'est le cas entre autres dans les langues latines et en allemand, l'anglais ne semble pas simple à maîtriser. Si on parvient rapidement à produire "*I love you*", il est tout aussi rapidement difficile de se frayer un chemin parmi les assemblages possibles, non pas à cause du fonctionnement de l'anglais en tant que tel, mais d'abord et avant tout en raison des explications apportées, des présentations qui sont faites du fait grammatical. Entre les présentations des manuels et les explications des professeurs – chaque professeur a ses petits trucs, ses petites ficelles, sa propre petite métalangue – la plupart des francophones admettent bien volontiers que la grammaire de l'anglais est désordonnée, imprévisible. Si la Grammaire pose problème, ce n'est pas à cause du système grammatical mais bel et bien à cause de ce que les manuels de grammaire en disent.

Derrière le vocable *grammaire* se cachent différentes choses. Grammaire signifie à la fois maîtrise des opérations qu'on voudrait appeler élémentaires<sup>4</sup> – fabriquer un énoncé de type SVO, poser une question "simple", respecter les "patrons" (*patterns*) de base – et aussi choix du bon mot grammatical – *a* ou *the*, *this* ou *that*, *may* ou *can*, choix de la conjugaison, ordre des mots, etc. Le choix de la "bonne" construction peut aussi concerner des domaines qui posent des

---

<sup>3</sup> Si on peut dire que *devoir, falloir, savoir* et *vouloir* sont des verbes modalisants, ils ne présentent pas une systématisme de fonctionnement telle que celle qui régit *shall/will, may/can, must/need*.

<sup>4</sup> L'adjectif *élémentaire* est-il approprié quand on sait que ces opérations ne sont pas maîtrisées à l'issue de la classe de terminale par une majorité d'élèves?

problèmes aux spécialistes de LLCE: quand faut-il par exemple avoir recours à *to + V* ou *V-ing* après *begin* ou *start*? Faut-il dire “*Do you eat well?*” ou “*Are you eating well?*”, etc.

Les opérations que nous appelons élémentaires, nous le savons, ne sont pas maîtrisées à la sortie du lycée par une grande partie des étudiants de L1, et en particulier le questionnement. Quand on y réfléchit un instant, cela n’a rien de surprenant car les élèves de l’école primaire, puis les collégiens et enfin les lycéens (voir par exemple les sujets donnés au baccalauréat) sont soumis tout au long de leur scolarité à un feu roulant de questions mais n’ont finalement que très peu d’occasions d’en poser eux-mêmes. Il n’est pas sûr, de fait, que des questions complexes – questions du type “*How old would you say this lady was at the time?*” – soient toujours bien comprises. Ne pas savoir poser des questions est révélateur de la non-maîtrise du bloc “opérateur-sujet-verbe” qui est le noyau dur de l’anglais. Sans doute faudrait-il revoir de fond en comble ce qui constitue de façon inaltérable – et ce malgré l’arrivée du Cadre européen et de l’actionnel – le déroulement des cours avec un professeur qui questionne et des élèves qui répondent par bribes<sup>5</sup>. Il est illusoire, sinon, de vouloir aller de l’avant. Savoir poser une question – questions en *Wh-*, questions de type *Yes/No*, questions de type *Wh-* avec préposition en fin de question (*Who... with?*, *What... for?*, *What... with?*, etc.), questions portant sur le possesseur (*Whose ... ?*) - est le garant d’une bonne connaissance du système. On n’oubliera pas les équivalents anglais de nos “Hein?”, “N’est-ce pas?”, “Moi aussi.”, “Elle non plus”, etc., qui permettent de façon non négligeable d’apprendre à construire en anglais ce qui est figé<sup>6</sup> en français. Au-delà de cette acquisition somme toute rudimentaire mais capitale, se pose la question des choix à opérer qui relèvent non plus seulement d’un savoir assez mécanique mais aussi et surtout de prises de position théoriques. Et c’est là que la question “Quel type de grammaire faut-il enseigner?” prend toute sa pertinence.

---

<sup>5</sup> Les barèmes retenus pour les épreuves de baccalauréat accordent autant de points à une phrase rédigée qu’à une réponse laconique tenant en un mot, pourvu que l’élément attendu soit présent. À une question telle que: “*Where do you think the main character comes from?*”, les réponses “*America*” ou “*I think he comes from the United States*” se voient attribuer la même note.

<sup>6</sup> Là où le français a recours à un nom ou un pronom – Pierre, la ministre, moi, toi, lui, elle, etc. – suivi de *aussi* ou de *non plus*, l’anglais requiert non seulement le choix du nom ou du pronom mais également celui de *be* ou de *have* à la forme requise - *so am I*, *so was my dentist*, *neither has she* – ou encore de *do/does/did* ou d’un modal: *so did they*, *so should you*, etc. Quant à l’équivalent anglais de *hein?* – *n’est-ce pas?* est bien peu utilisé oralement par les francophones – il impose une prise en compte des choix grammaticaux qui ont précédé.

## II. Approches théoriques

De façon schématique, et malgré des divergences qui concernent surtout des choix terminologiques – on dit “action pas finie ou en cours” ici et on dit “procès à valeur d’inaccompli” ailleurs mais on dit la même chose, on évoque la proximité ou l’éloignement ici et on parle de “la sphère du moi et de la sphère du hors moi” ailleurs mais on dit toujours la même chose – il existe aujourd’hui deux façons d’aborder la Grammaire des langues.

**a.** Soit on fait des outils grammaticaux le reflet<sup>7</sup> du monde qui nous entoure et qu’on appelle communément l’extralinguistique,

**b.** soit on assigne à la Grammaire un tout autre rôle et dans cette approche les mots grammaticaux codent les messages produits et nous renseignent sur le statut des composantes des énoncés, comme nous allons le montrer plus loin. Il n’existe dans cette optique aucun lien direct entre le monde extralinguistique et la Grammaire.

L’approche mentionnée en **a.** est celle qui domine le monde grammatical et l’enseignement de l’anglais de façon écrasante. Il suffit pour s’en persuader d’ouvrir les livres de grammaire, et d’analyser les terminologies retenues<sup>8</sup>, avec pour la partie “conjugaison” des analyses qui indiquent que tel “temps” signale que “l’action est habituelle” ou qu’au contraire “elle a commencé avant et dure encore maintenant”, que “*will* est le futur” mais “qu’on ne le met pas après *when* ou *as soon as*”, qu’avec telle construction “on insiste sur la durée de l’action”, etc. Il n’est pas question ici de montrer combien cette approche nuit à l’apprentissage car ce travail a été fait ici et là et d’ailleurs, pour qui en douterait, les “apprenants” le disent malgré eux de façon claire quand on constate les difficultés que tous ou presque éprouvent en anglais: ce qui est présenté de façon chaotique et désordonnée ne prend pas. Mais il est paradoxal de voir que malgré l’échec de ce type d’approche, on continue à la prôner<sup>9</sup>, sans se poser la moindre question, sans le moindre état d’âme, comme un mal nécessaire qu’il faudrait subir, et des examens reposant sur de tels principes en

---

<sup>7</sup> Nous entendons par “reflet du monde qui nous entoure” les analyses qui donnent à penser que le déroulement des actions impose un choix grammatical, et que tel choix grammatical indique à lui seul comment les actions se déroulent. Cette façon de procéder fait qu’en anglais le présent simple serait l’expression d’une habitude et *be+ing* l’expression d’une action en cours de déroulement.

<sup>8</sup> Les approches grammaticales qui retiennent par exemple le concept d’aspect pour rendre compte des oppositions *simple/be+ing* en anglais appuient leurs démonstrations sur le degré d’achèvement des actions. Que l’on dise “perfectif/imperfectif” (système énonciative) ou “borne de droite atteinte ou non atteinte” (théorie des opérations énonciatives) on explique le choix grammatical par les actions. Les ouvrages à destination du grand public, s’ils sont plus directs et ont conservé le mot “action” au lieu de “procès”, ne disent rien de différent.

<sup>9</sup> L’ouvrage de grammaire anglaise le plus prescrit en France – et le plus vendu – est *English Grammar in Use* (Cambridge University Press).

dépendent, conditionnant donc en amont ce qu'il faut enseigner pour obtenir de bons résultats.

Le type d'approche grammaticale évoqué en **b.** est en rupture totale avec la grammaire qui repose sur une analyse du monde extralinguistique. Voici en résumé les principes fondateurs de cette approche connue chez les anglicistes de LLCE depuis le début des années 1980 sous le nom de "grammaire méta-opérationnelle"<sup>10</sup>.

- L'extralinguistique n'a aucune espèce d'influence sur le choix des outils grammaticaux<sup>11</sup>.
- Chaque outil grammatical a une valeur centrale qu'il convient de bien cerner afin de comprendre pourquoi cet outil est employé là où la tradition ne l'attend pas et a décrété qu'il ne devrait pas être (cf. "les verbes qui ne prennent pas le progressif")<sup>12</sup>. Cette valeur centrale est aussi appelée "invariant". On dira ainsi: voici l'invariant de *x* en guise de "règle" de fonctionnement et on déclinera ensuite ses applications possibles.
- Les outils grammaticaux nous précisent le statut des éléments de l'énoncé sur lesquels ils portent. Portée et statut sont des concepts clés dans cette optique.
- Il n'existe pas "d'exceptions à la règle"; une théorie grammaticale réussie n'offre pas de résidus, énoncés qui seraient comme des petits cailloux dans les souliers du grammairien et qui remettraient en cause tout un édifice. "L'exception", au contraire d'un adage somme toute un peu naïf, ne "confirme" pas la règle. Elle l'infirme et donc l'annule.

Nous prendrons à la suite quelques exemples pour illustrer notre propos. Nous verrons qu'une approche plus scientifique, et donc plus conforme à ce que les natifs produisent en contexte, est à même de résoudre bon nombre des difficultés que les étudiant-e-s rencontrent<sup>13</sup>. Bien entendu, il est des écueils liés

---

<sup>10</sup> Pour en savoir plus, voir Adamczewski 1982 (a et b), Adamczewski 1991, Adamczewski & Gabilan 1993 et 1996, Gabilan 2006, 2008, 2011, 2012.

<sup>11</sup> Nous entendons par "outils grammaticaux" les mots ou flexions qui codent l'assemblage effectué par l'énonciateur pour un co-énonciateur donné. Ces outils que l'on appelle également *opérateurs* – de la racine latine *opera* qui signifie *travail* – sont la trace du "travail" souterrain accompli par l'énonciateur lors de la production des énoncés. Ces opérateurs peuvent avoir été "promus" au rang d'opérateurs tout en conservant par ailleurs un sémantisme plein; c'est le cas de *up* en anglais qui s'oppose à *down* mais qui est aussi employé de façon purement grammaticale comme dans: "*Have you locked up?*" ou "*Wait up!*" où il code une opération grammaticale que son sémantisme d'origine ne peut expliciter.

<sup>12</sup> La quasi totalité des approches grammaticales dressent la liste – voire *les* listes car il y a des divergences d'ouvrage à ouvrage – des verbes qui refuseraient *be+ing*. Le maintenant célèbre "*I'm loving it!*" que McDonald's a placardé sur les murs du monde entier et mis en scène dans des spots publicitaires télévisuels a perturbé nombre de professeurs d'anglais.

<sup>13</sup> Une théorie grammaticale réussie doit non seulement permettre de comprendre pourquoi les natifs emploient tel ou tel opérateur dans telle ou telle situation langagière, mais aussi de produire des énoncés grammaticalement irréprochables, comme ceux des natifs. Le recours à l'adjectif "scientifique" signifie qu'on ne peut se contenter d'observations superficielles pour accéder au noyau dur, à la genèse des opérations de mise en phrase.

aux divergences entre le français et l'anglais qui font que les meilleures explications possibles ne parviennent pas à faire oublier complètement la grammaire de sa langue maternelle à un natif. Nous savons que face à "J'habite Chambéry depuis 2002" l'anglais offre, entre autres, "*I have lived in Chambéry since 2002*" et que la divergence "J'habite" versus "*I have lived*" est un écueil non négligeable, un véritable piège à francophone qui lui fait produire l'inévitable \*"*I live in Chambéry since 2002.*"

Pour autant, on pourra tenter de réhabiliter le rôle de *have* qui, traditionnellement confiné à un rôle d'auxiliaire dépourvu de sémantisme, ne peut tout simplement pas être compris des étudiants.<sup>14</sup>

### III. Comment venir à bout d'une opposition classique: présent "simple" vs. présent *be+ing* par le biais de l'approche méta-opérationnelle

Il convient de dire d'emblée que si nous reprenons ici l'étiquette "présent" c'est par pure convention. Dans la mesure où un énoncé dit au "présent" peut en contexte être compris comme référant au révolu, au moment de parole ou encore à l'avenir, on comprend sans mal que l'étiquette "présent" est plus une entrave qu'une aide<sup>15</sup>.

#### 1. Invariant du "présent simple"

- Ce que dit l'énonciateur est considéré comme vrai à 100% au moment de parole.
- L'énoncé dans son ensemble peut faire référence au révolu, au moment présent de la prise de parole ou à l'avenir.
- L'énonciateur pose des données, va de l'avant. Le poids est mis sur le verbe et ses compléments s'il y en a: le but premier est d'informer directement le ou les interlocuteurs.

---

<sup>14</sup> *Have*, comme être et avoir en français, est présenté dans les grammaires grand public comme un simple auxiliaire vide de sens quand il sert à fabriquer le *present perfect*. Dès lors, dans la mesure où sa présence même n'est pas comprise, on ne peut l'employer à bon escient. Une meilleure présentation de "l'effet *have*" permet de venir à bout des oppositions avec lesquelles le francophone éprouve des difficultés, telle que *prétérit vs. parfait*, mais aussi *have vs. make* comme dans "*He had his daughter pour him a cup of tea / He made his daughter pour him a cup of tea*".

<sup>15</sup> Si les linguistes font la distinction entre *time* et *tense*, il semble bien difficile de ne plus avoir recours à des mots hérités de la tradition. De fait, si le linguiste sait que le mot *présent* associé à une flexion portée par le verbe ne signifie pas pour autant que le moment visé n'est pas forcément le présent (*time*), le grand public (et donc le non spécialiste de langue) associe, lui, présent à *time*.



- Ce n'est pas le "verbe qui est au présent" mais l'effet "présent" concerne tout l'énoncé. Il se trouve que c'est l'élément "verbe" qui est le porteur de la flexion.

Ainsi présenté, le présent "simple" n'est plus l'outil des habitudes, des actions vues de façon globale ou encore des propos qui indiqueraient la neutralité ou l'objectivité de l'énonciateur. Une fois l'invariant présenté, voici à la suite, dans les grandes lignes, des exemples de situations de communication dans lesquelles un énonciateur a recours au choix "présent simple".

### ***1.1 Le moment de parole est concerné***

- Conversations du quotidien:
  - *I think Peter **agrees** with you.*
  - *The dog **wants** to go out.*
  - *This is Peter. **Do** you remember him?*
  - *Look what you have done! You **disgust** me!*
  - *"So, what **do** we **do** today?" "I **don't know**... What **do** you suggest?"*
  - *Here **comes** our bus! Hurry up!*
  - *Take this away! It **stinks**!*
- Match en direct à la télévision:
  - *... and the referee **blows** the final whistle!*
  - *...and Fabien Pelous **raises** the cup and shows it to the crowd...*
- Journal intime:
  - *Sunday March 15<sup>th</sup>*  
*The house is very quiet. My father **sits** in the spare room smoking and my mother **sits** in the bedroom smoking (Sue Townsend, *The secret Diary of Adrian Mole*).*

### ***1.2 Une période plus vaste que le moment de parole est concernée***

Conversations:

- *"Where **do** your parents live?" "They **live** near Manchester."*
- *"How often **do** you play badminton?" "I **play** three times a week."*

### ***1.3 L'avenir est concerné***

- *"What time **does** your dad leave next Saturday?" "He **leaves** at 7."*
- *"This sounds very interesting. When **do** I **start** working?" "You **start** tomorrow."*
- *"We will call you when your book **arrives**."*
- *When I **am** 21 I will travel around the world.*
- *"When will you pay me?" "I will pay you when I **have** the money."*

### ***1.4 Le révolu est concerné***

- Récit construit de façon à rendre les choses comme contemporaines du moment de parole, et non coupées de celui-ci:

*It is the story of this man who **gets up** one morning and who **realizes** that his car **has** gone missing. So he **phones** the police and...*

- Légendes de photographies (journaux):

*Prime Minister David Cameron **waves** to the crowd yesterday in Durham.*

On s'aperçoit à la lecture des énoncés ci-dessus que tous illustrent l'invariant défini au préalable, sans qu'on soit obligé de se livrer aux contorsions habituelles. Ce que nous mettons sous les péri-phrases "aller de l'avant", "poser des données" peut, à un autre niveau, faire appel au concept de statut: l'énonciateur confère au groupe verbal un "statut posé"<sup>16</sup>. C'est ce qui, dans les premiers écrits d'Henri Adamczewski sur la question, portait le nom de "rhématique"<sup>17</sup> et plus tard de "saisie rhématique"<sup>18</sup>. Est-il si difficile d'expliquer le "présent simple" au moyen des outils présentés ci-dessus? Si on leur préfère les "explications" souvent proposées – présent simple = action habituelle – on s'aperçoit que les exemples cités plus haut sont inexplicables et entrent dans les exceptions. Si on persiste à vouloir parler d'habitudes, les énoncés tels que *We will call you when your book **arrives***, pour peu qu'on ait posé l'équivalence *will* = futur, vont être des assemblages indéchiffrables faisant de la langue anglaise une entité imprévisible; le "présent des habitudes" arrive alors sans aucune explication recevable<sup>19</sup>. Si l'on retient que dans *We will call you when your book **arrives*** l'arrivée du livre est un fait acquis, indiscutable, et donc sûr à 100% même si le moment précis de l'arrivée n'est pas, lui, connu, il est on ne peut plus normal et non bizarre ou exceptionnel que le présent soit employé. L'énonciateur peut se tromper, mentir, mais c'est par le biais du présent qu'il pose des données qu'il présente comme acquises au moment de parole.

Bien entendu, et ceci est sans aucun doute au cœur du problème, il convient d'adapter les présentations grammaticales et les manipulations au public visé.

## 2. Invariant du "présent *be+ing*"

Cette construction réunit *be* conjugué au présent et *-ing* qui est collé à un verbe à l'infinitif. Comme c'est *be* (verbe d'état) qui est conjugué, un énoncé qui comporte cette construction ne peut permettre d'aller de l'avant. On ne peut parler d'"actions" puisqu'il s'agit avant tout de dire dans quelle situation, dans quel "état" se trouve le sujet pour justifier, expliciter des faits antérieurs ou à venir. En clair, dans *I can't make it. I'm **taking** Pete to his tennis tournament*, ce n'est pas *take* qui est "conjugué au présent progressif" mais *be* qui est conjugué. Quant à *-ing* il porte sur [*take-Pete-to-his-tennis-tournament*]. L'énoncé n'est

---

<sup>16</sup> Voir Gabilan (2006) pour cette métalangue.

<sup>17</sup> Voir Adamczewski (1978 et 1982).

<sup>18</sup> Voir Adamczewski et Gabilan (1993).

<sup>19</sup> On ne mesure pas à quel point le recours au mot "futur" pour expliquer le rôle de *will* est pernicieux.

pas produit pour dire directement ce que fait le sujet *I* mais évoque ce que fait *I* pour expliciter le *I cannot make it* qui précède – ou qui pourrait également être placé ensuite, ce qui ne change rien au lien qui existe entre les deux phrases.

- Ce que dit l'énonciateur est considéré comme vrai à 100% au moment de parole.
- L'énoncé peut faire référence au révolu, au moment présent, ou encore à l'avenir.
- Au contraire de ce qu'il fait avec le présent simple, l'énonciateur ne pose pas des données, ne va pas de l'avant, mais il explicite, revient sur, développe ce qui a déjà été dit ou sous-entendu, évoque les circonstances dans lesquelles une chose s'accomplit. Il n'informe pas directement, ne pose pas des données, comme avec le présent simple.
- Ce n'est pas le "verbe qui est conjugué au présent *be+ing*"; l'effet *be+ing* concerne tout l'énoncé<sup>20</sup>.

Voici dans les grandes lignes dans quelles situations de communication un énonciateur a recours au choix présent *be+ing*.

### **2.1 Situations liées au moment de parole**

- *No wine for me, thank you. I'm driving.*
- *Don't be angry! What your mother is saying is that you should be more careful.*
- *I'm opening the window because it is too hot.*
- *I'm taking my raincoat because it looks like rain today.*
- *Hurry up! The bus is coming.*

*Remarque:* On dit aussi: *Here comes the bus*, quand on annonce l'arrivée du bus, sans vouloir justifier quoi que ce soit.

- *"Dinner is ready!"*
- *"Just a minute. I'm sending an e-mail to my boss."*
- *"Don't break that vase!"*
- *"Why should I break it?"*
- *"I am not wanting you to break it... But just be careful, will you?"*

*Remarque:* Il est impossible de dire ici *"I don't want you to break it"*.

- *"And stop smiling!"*
- *"But I'm just being nice, that's all."*

Tous les exemples ci-dessus ne peuvent être compris qu'en tant que stratégie de communication. Dire "l'action est en cours" ou encore "on voit déjà l'action", etc., est hors de propos et n'aide en rien à comprendre, au contraire. Que les actions soient finies ou non, en cours ou non, n'a aucune espèce d'incidence sur le choix de la conjugaison.

Dire *"Mary, you're talking!"* à une élève qui bavarde en cours est la chose la plus naturelle qui soit. Pas pour informer Mary "qu'elle est en train de

---

<sup>20</sup> Il est important de bien comprendre que l'énonciateur n'est pas plus "impliqué" dans son énoncé avec *be+ing* qu'avec le présent simple, comme on le croit et le dit souvent. L'énonciateur est impliqué dans tous les cas puisqu'il a effectué un choix grammatical. Mais il ne produit pas les mots pour les mêmes raisons, ne leur conférant pas le même statut.

bavarder” (ce qui est vrai et qu’elle sait) mais surtout pour intimer à Mary l’ordre de se taire. Bien sûr, une illusion d’optique donne à penser que c’est parce que Mary bavarde qu’on lui dit qu’elle bavarde. Mais c’est avant tout pour qu’elle se taise. Et la grammaire scolaire a tout simplement occulté cela<sup>21</sup>.

## 2.2 Une période plus vaste que le moment de parole est concernée

- *Are you sure Emma is not mad at me? I’m always asking her for advice you see, and I want to make sure she doesn’t mind.*
- *The disease starts on average at the age of 18, vomiting begins at 21 and sufferers **are attending** a clinic by their mid-twenties.*
- *Every cigarette **is doing** you damage.* (Il s’agit du slogan d’une campagne anti-tabac qui accompagne des images “choc”. Le slogan explicite les images.)
- *A recent report warned that young people under the age of 16 **are drinking** twice as much as 10 years ago.*
- *The NHS **is spending** some £100m a year on “ghost patients” who, when they die, are not deleted from surgery lists by doctors.*
- *The British **are eating** more than 1lb of sugar a week in junk food, sweets and canned drinks, scientists have warned (“Britons sweet on invisible sugar”, *The Daily Mail*, April 18<sup>th</sup> 2002).*

On comparera cet énoncé avec le suivant:

- *Cod has long been a firm favourite in the UK, whether served in batter with chips, nestled in a fish pie or given the full gastro treatment. Britons **eat** one-third of all the cod consumed in the world, and 85% of cod caught in European waters is destined for our plates (“If cod is so scarce, why can I still buy it?”, *BBC News*, Oct. 18<sup>th</sup> 2006).*

### Remarque 1

*Are you eating well?* est une question que l’on pose à quelqu’un à propos duquel on s’inquiète. *Do you eat well?* est une question que l’on pose à quelqu’un pour savoir si la nourriture est bonne.

On voit là une opposition qui se laisse assez facilement appréhender pour peu que l’on ait des outils d’analyse fiables. Dans les deux cas, il s’agit de situations “générales”, liées aux habitudes. Ce genre de paires minimales ne peut trouver d’explication avec les arguments que la tradition fait perdurer.

---

<sup>21</sup> Une lecture attentive des manuels d’anglais de collège et de lycée publiés depuis le milieu des années 1980 – c’est-à-dire au moment de l’introduction de la Pratique Raisonnée de la Langue dans les instructions officielles – jusqu’à aujourd’hui montre qu’à l’exception de deux ou trois collections – ce qui est très peu comparé à l’ensemble de la production des éditeurs scolaires – les explications présentées aux élèves dans les livres de cours et à leurs professeurs dans les fichiers pédagogiques demeurent identiques, malgré une terminologie parfois renouvelée, à ce qui est enseigné depuis très longtemps: actions en cours, actions habituelles, actions répétées dans le passé, etc., sont au cœur des “règles” de grammaire.

*And you do not even know who the prime minister is... You **are living** on another planet!* Il est impossible de dire ici: “*You **live** on another planet*”.

#### Remarque 2

Dans un énoncé du type, *When you **vote** Cameron you **are voting** against Europe*, le recours à *be+ing* signifie avant tout que le sujet est visé. On trouvera en revanche: *When you vote Cameron you **vote** conservative* si on parle à quelqu'un qui ne connaît pas les appartenances politiques des uns et des autres et auquel on explique le système.

La différence entre les deux stratégies est là très claire. On retrouve les invariants respectifs des deux conjugaisons: on pose des données pour aller de l'avant – *you **vote*** – on utilise des données pour autre chose – *you **are voting***. Les mêmes analyses s'appliquent aux deux énoncés cités plus haut:

- *Britons **eat** one-third of all the cod consumed in the world...*
- *The British **are eating** more than 1lb of sugar a week in junk food...*

Le premier énoncé pose le résultat d'une enquête, le second utilise les résultats de l'enquête pour mettre la population en garde.

### 2.3 L'avenir est concerné

- *I cannot stay for dinner. I'm **getting** up early tomorrow.*
- *But I'm **having** my baby in June! I just cannot make it!*
- *Do you know what? Fred's **going** to New Mexico next summer.*

### 2.4 Le révolu est concerné

Dans un récit, comme dans n'importe quelle situation de communication, les énoncés en *be+ing* permettent de dire où en est la situation pour introduire les énoncés au présent qui eux font avancer les choses.

*It is the story of a man who **is having** breakfast one morning when he hears a noise behind him. So he turns round and he sees a cat and...that cat **is chewing** a dead mouse!*

## 3. Exploitation pédagogique

Une fois que la présentation des invariants est effectuée – ceci concerne avant tout le professeur qui doit faire le point au moins pour lui-même avant tout acte d'enseignement – il convient de s'interroger sur les stratégies à mettre en place pour aider les étudiants à se bâtir une grammaire de la L2. La plupart du temps, ce que nous avons présenté précédemment leur est étranger, ce qui est à la fois un atout et un handicap. C'est un handicap car quand il faut, après huit ou dix ans d'anglais, tout effacer pour reprendre les fondamentaux, le public n'est pas forcément enclin à accepter la nouveauté – il est tout à fait possible que les patients ne veuillent plus du énième médicament. Mais cela peut aussi être un atout si on comprend que l'anglais est une langue ordonnée, et qu'enfin on est en mesure de poser des principes de fonctionnement qui ne vont pas être remis

en cause par le premier énoncé venu. Il est fréquent d’entendre des étudiants dire: “Pourquoi ne nous a-t-on pas dit cela avant?”. Une chose est sûre, quiconque étudie une langue cherche à comprendre. Sans compréhension, pas d’apprentissage. Et c’est précisément avec des publics de non-spécialistes qu’il faut la plus grande rigueur théorique.

Ce que nous développons à la suite implique de “faire de la grammaire”. Même si cette activité semble ne plus être dans les pratiques de l’enseignement secondaire<sup>22</sup>, on ne pourra progresser sans s’intéresser aux fondements même de la langue.

### ***3.1 De l’ordre avant tout***

Il est rare que l’on s’interroge sur une chronologie possible dans la présentation de la grammaire. Nous maintenons pourtant que certaines occurrences, certains énoncés sont plus favorables que d’autres pour appréhender le rôle exact de tel ou tel outil grammatical. Un énoncé avec tel ou tel agencement se révèle parfois beaucoup plus heuristique que de longues minutes d’explications. La présentation des invariants que nous avons effectuée précédemment montrant que ce ne sont pas les actions qui déterminent le choix de l’énonciateur quand il est question de grammaire, c’est plutôt vers les stratégies de communication qu’il faut se tourner. L’énonciateur insère-t-il dans son énoncé des données pour elles-mêmes ou les utilise-t-il pour des raisons autres? L’énonciateur veut-il présenter des éléments au co-énonciateur ou utilise-t-il ces éléments pour une autre raison? Va-t-on de l’avant ou revient-on en arrière? Vise-t-on le sujet grammatical ou est-ce le groupe verbal qui prime? Autant de questions à poser afin de pouvoir commencer à voir clair dans l’opposition “simple” / “*be+ing*” qui traverse toute la grammaire de l’anglais.

Que ce soit avec des débutants complets ou en reprise avec des étudiants qui ont un passé scolaire en anglais, il convient de se persuader qu’un enseignement raisonné de la grammaire doit faire en sorte que ce qui est dit le jour 1 a vocation à être renforcé le jour 2, amélioré le jour 3, etc. Le point de départ est capital car il conditionne la suite.

### ***3.2 Quelques pistes***

Nous donnons ici quelques idées de progression; ce que nous avancerons concernera des publics d’étudiants qui ont été confrontés à l’anglais au cours de leur scolarité sans cependant se voir donner de véritables clés.

Il n’est pas question de faire table rase de tout ce qui été engrangé, mais on constate assez rapidement que les rôles précis des outils grammaticaux sont assez peu connus, pour ne pas dire ignorés.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Les témoignages de nombreux collègues de collège et de lycée concordent sur ce point: l’heure n’est plus à la grammaire. De la PRL des instructions officielles de 1985 – mal présentée, mal comprise – on est passé aujourd’hui au saupoudrage grammatical.

<sup>23</sup> On pourra se reporter à Gabilan 2007 et 2008.

### 3.2.1. Présent simple

Nous passerons sous silence ici les aspects purement mécaniques, sans en minimiser le rôle, bien entendu. Nous nous concentrerons ici sur les choix stratégiques.

Les lycéens, nous le savons, n'ont pas une idée très précise du fonctionnement grammatical de l'anglais. Mais ils ont en tête ce qui leur a été enseigné, et les vestiges qui demeurent accessibles sont liés aux actions – durée, habitudes, en cours, etc. Il faut donc rompre avec le lien tissé entre extralinguistique et grammaire et, pour ce faire, il faut des énoncés clairs, sans concession, qui imposent leur loi sans qu'il soit nécessaire de développer inutilement.

Pour rompre avec les habitudes que l'on assigne comme raison d'être du présent simple, il faut impérativement que des énoncés du type performatif soient présentés – *I thank you, I apologize, I agree, I congratulate you, I suggest...* – ainsi que des introductions (ou des conclusions) de type *I suppose* ou *I think*. Il faut également des énoncés tels que ceux qui suivent:

- “*What **do** we do today?*”
- “*I don't know. What **do** you suggest?*”

Il faut aussi que les énoncés qui figurent dans les légendes de photographies dans les journaux et magazines soient examinés – *be+ing* est exclu de ces légendes quand il s'agit précisément de légendes au sens strict du terme et de rien d'autre, par exemple:

- *The queen **wears** socks in Islamabad last week.*
- *David Cameron **waves** to admirers in Middlesbrough.*
- *Prince Andrew **cuts** his birthday cake.*

Les énoncés mentionnés ci-dessus sont toujours mis de côté, occultés, sans doute parce qu'ils sont un peu dérangement et surtout liés à l'écrit. Mais le code écrit ne doit pas être négligé et ce sont sans doute ces énoncés qui permettent le mieux de comprendre la vraie raison d'être de cette conjugaison.

Si on réunit les énoncés qui suivent:

- *Mr Speaker, I **protest!***
- *I **agree** with you.*
- *She is late I **suppose**.*
- *And the referee **blows** the final whistle...*
- *What **do** you suggest?*
- *Mary **works** in London.*
- *David Cameron **waves** to admirers.*
- *I will call you when he **gets** home.*

il sera aisé de tirer les conclusions qui s'imposent et que nous avons définies dans l'invariant présenté plus haut; il ne sera pas nécessaire de faire des contorsions pour faire entrer dans un moule trop étroit des énoncés récalcitrants.

### Remarque

En dépit de ce qui est mentionné dans la plupart des manuels de grammaire, les verbes tels que *agree*, *apologize*, *love*, *want*, etc. ne sont nullement réfractaires à *be+ing*. Il se trouve que leur sémantisme même fait que la vie du quotidien offre sans doute moins de situations permettant d'avoir à fabriquer des énoncés de type "explicitation" avec eux. Il est normal de dire "*I agree with you*" pour poser son accord et tout aussi normal de dire "*The only reason why I'm agreeing to this is because I want her to have a good education*" quand l'accord est évoqué et repris.

Dire que, tel que, "*I'm agreeing*" ne se dit pas, et ce pour des raisons bien mystérieuses, n'a aucun sens. Il n'entre pas dans le sémantisme de *agree* de figurer avec *be+ing* pour poser un accord. "*I'm agreeing*" présenté ainsi signifierait par exemple (glose): "Tel que tu me vois, au cas où tu n'aurais pas compris, j'exprime mon accord". Et la glose en français est aussi improbable – mais pas exclue totalement – que "*I'm agreeing*" produit tel quel. Donc, pour dire "Je suis d'accord" on doit effectivement dire en anglais "*I agree*". L'énoncé tel que le suivant, "*Don't think that I'm agreeing, because I'm not*" (*The English patient*) a été produit après que l'énonciateur a observé un moment de silence à la suite d'une rupture qui vient de lui être annoncée. L'énoncé signifie que le silence n'est pas à interpréter comme un accord.

### 3.2.2. Présent *be+ing*

Les étudiants associent forcément l'assemblage *be+ing* à des énoncés tels que: "*Look! Peter is going to school*" Il est indéniable que cet énoncé est une réalité de l'anglais du quotidien. Le problème est que ces énoncés, à force d'être mis en avant, occultent les autres, ceux qui ne correspondent pas à l'image que la tradition a donnée de cet assemblage. Dans une période de révision/consolidation il faut impérativement comprendre que l'assemblage *be+ing* figure avant tout dans des situations où les "actions" ne priment pas – on utilise l'énoncé concerné pour des raisons autres. De fait, des situations dans lesquelles l'énonciateur est amené à devoir justifier les propos tenus par le sujet grammatical, ses faits et gestes, etc., sont de bonnes portes d'entrée. Le classique "*No more wine for me thank you. I'm driving*" est donc très intéressant, surtout si dans la foulée on présente ce qui suit: "*Dad, I can't talk to you. I'm driving*" Dans un cas l'énonciateur est à table, dans l'autre il est au volant. Quel est le point commun à ces deux situations de communication? Ce ne sont pas les actions qui donnent les réponses. Les étudiants doivent être amenés à comprendre pour enfin produire des énoncés similaires, dans des situations similaires. On peut varier l'approche en proposant de poser des questions. Face à un "*No more wine for me, thank you*", un énonciateur peut poser la question "*Are you driving?*" avant que la justification éventuellement prévue ne soit produite. Ces petites manipulations permettent de comprendre à moindre coût, sans même avoir à parler de statut (posé ou repris), de saisie



(rhématique ou thématique), etc., dans quel type de situation de communication l'énonciateur produit tel ou tel énoncé avec tel ou tel choix grammatical. Si confronté à des propos un peu farfelus l'énonciateur dit: "*Are you joking?*" on comprendra que face à quelqu'un qui semble un peu amaigri on peut demander: "*Are you eating well?*". Les énoncés cités jusqu'à présent sont de banales fabrications du quotidien, et on aimerait que ces fabrications soient comprises. On peut les reprendre en jouant avec la négation: "*You're not driving, are you?*", "*You're not eating well, that's what your problem is*", etc.

Les énoncés tels que ceux que nous mettons ainsi en avant ont l'avantage d'être assez simples, mais efficaces dans la compréhension de l'invariant de *be+ing*. Si on arrive petit à petit à comprendre dans quel type de situation de communication on a recours à tel agencement, alors l'agencement même pourra être mieux appréhendé. Au bout du chemin il s'agit de pouvoir comprendre la différence entre "*You should not drink wine*" et "*You should not **be** drinking wine*". Cela peut sembler ambitieux, mais il s'agit quand même d'enseigner l'anglais dans l'enseignement supérieur.

## Conclusion

Dans la conclusion de sa thèse d'état portant sur *be+ing*, Henri Adamczewski rapportait en 1976 les propos d'étudiants qui, confrontés à des énoncés du type "*I shall be living near London*", retenaient des critères de durée de l'action pour rendre compte de la présence de *be+ing*. On aurait aimé que près de quarante ans plus tard, après que thèses, articles, manuels, etc. ont mis en évidence les grands principes de fonctionnement de l'anglais – et d'autres langues – que l'enseignement ait intégré les nouvelles données grammaticales. Si les mots ont parfois changé, les analyses demeurent. Les analyses que nous avons rappelées dans cet article sont enseignées depuis deux ou trois décennies ici et là, mais de façon encore trop confidentielle. Des professeurs d'anglais ont été formés qui sont en mesure de mettre en place des outils efficaces. Mais le système dans son ensemble n'est manifestement pas prêt à intégrer la nouveauté. On sait que la nouveauté dérange. Voir récemment sur les rayons d'une librairie une *Grammaire de l'anglais pour les nuls* nous a quelque peu troublé. Il n'y a aucune raison pour que des francophones soient d'emblée "nuls" devant l'anglais. L'ouvrage en question, auquel nous voulons bien pardonner le titre accrocheur, fait hélas partie de cette longue liste de manuels qui annoncent le mieux mais n'y parviennent pas. Spécialistes et non spécialistes d'anglais ont droit au savoir savant. Pour peu que ce savoir soit présenté clairement et de façon ordonnée, le public sait faire la différence.

## Références bibliographiques

- ADAMCZEWSKI, H. 1978. *Be+ing dans la grammaire de l'anglais contemporain*. Thèse d'état. Lille: Champion.
- ADAMCZEWSKI, H. 1982a. Pour une grammaire méta-opérationnelle de l'anglais. *TREMA* 8. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 5-16.
- ADAMCZEWSKI, H. 1982b. *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris: Armand Colin.
- ADAMCZEWSKI, H. 1991. *Le Français déchiffré, clé du langage et des langues*. Paris: Armand Colin.
- ADAMCZEWSKI, H. & J.-P. GABILAN. 1993. *Les clés de la grammaire anglaise*. Paris: Armand Colin.
- ADAMCZEWSKI, H. & J.-P. GABILAN. 1996. *Déchiffrer la grammaire anglaise*. Paris: Didier.
- GABILAN, J.-P. 2003. *L'approche grammaticale. Guide pour enseigner à l'école élémentaire*. Paris: Retz, 83-108.
- GABILAN, J.-P. 2006. *Grammaire expliquée de l'anglais*. Paris: Ellipses.
- GABILAN, J.-P. 2007. Le temps ne fait rien à l'affaire. *Les Langues Modernes* 2, 21-31.
- GABILAN, J.-P. 2008. Comprendre et enseigner *be+ing*. Lyon: La Clé des Langues. <[http://cle.ens-lyon.fr/anglais/comprendre-et-enseigner-be-ing--48759.kjsp?STNAV=&RUBNAV=&RH=CDL\\_ANG990000](http://cle.ens-lyon.fr/anglais/comprendre-et-enseigner-be-ing--48759.kjsp?STNAV=&RUBNAV=&RH=CDL_ANG990000)>.

## Bibliographie additionnelle

- ADAMCZEWSKI, H. 1973. *Be + ing Revisited. Linguistics Insights in Applied Linguistics*. Bruxelles: AIMAV et Paris: Didier, 45-75.
- GABILAN, J.-P. 1997. *Épistémologie des théories grammaticales appliquées à l'anglais: le cas de l'opérateur -ing*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- GABILAN, J.-P. 2011. *L'imparfait français et traductions vers l'anglais: approche méta-opérationnelle*. Publication du laboratoire LLS, Université de Savoie, Chambéry.
- GABILAN, J.-P. 2012. Précis de grammaire anglaise, publié sur le site La Clé des Langues, hébergé par l'ENS de Lyon: <[http://cle.ens-lyon.fr/workbook/precis-de-grammaire-anglaise-142457.kjsp?RH=CDL\\_MAN060000&RF=CDL\\_MAN060000](http://cle.ens-lyon.fr/workbook/precis-de-grammaire-anglaise-142457.kjsp?RH=CDL_MAN060000&RF=CDL_MAN060000)>.
- LACHAUX, F. 2009. Le couple en train de / *be+ing*: quelle légitimité? *Les Amis du Crelingua*, J.-P. Gabilan, (dir.). *Actes du colloque du 13 juin 200*. Creil: Éditions EMA, 6-17.
- MATTE BON, F. 1992. *Gramática Comunicativa de español*. Espagne: Edelsa.