La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique. L'exemple des articles *un* et *le* en FLE

Marie-Eve Damar

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1952>

DOI : 10.4000/rdlc.1952

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Marie-Eve Damar, « La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique. L'exemple des articles *un* et *le* en FLE », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 6-2 | 2009, mis en ligne le 01 octobre 2009, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1952> ; DOI : 10.4000/rdlc.1952

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique. L'exemple des articles *un* et *le* en FLE

Marie-Ève Damar

1. Introduction

- 1 L'échec reconnu de la linguistique appliquée a eu comme conséquence un déclin de l'intérêt porté aux contenus grammaticaux pour l'enseignement (comme le rappelle notamment Cuq, 1996). Or, si la grammaire occupe aujourd'hui une place de choix dans les classes de FLE, comme on le verra, il reste nécessaire d'interroger les discours grammaticaux importés dans ce cadre. Cet article propose de remettre au goût du jour la vieille question des insuffisances de la grammaire scolaire, et d'amener comme piste de réflexion la possibilité d'une linguistique opérationnelle pour l'enseignement. Le concept novateur de valeur d'applicabilité évalue la pertinence d'une théorie linguistique dans un cadre didactique, et l'on examinera brièvement les explications proposées dans cinq grammaires à propos des articles français, et plus spécifiquement la différence entre *un* et *le*. Ces emplois sont connus pour poser des problèmes dans l'apprentissage du français langue étrangère (voir notamment Pescheux, 2009, à paraître). Ensuite, il s'agira d'établir la valeur d'applicabilité de cinq théories linguistiques traitant de ce fait de langue. Enfin, nous verrons pour quelles raisons la démarche d'analyse de la valeur d'applicabilité ne peut se substituer à la transposition didactique.

2. Bref historique des concepts

- 2 Historiquement, la grammaire et l'enseignement des langues ont toujours eu partie liée. La linguistique appliquée est apparue dans les années 1950, sous l'influence de recherches anglo-saxonnes (Van Els *et al.*, 1984). Il y avait cependant dans le terme choisi une

maladresse certaine : les applications de la linguistique ne sauraient être réduites au questionnement relatif à l'enseignement et l'apprentissage de la langue, ce serait faire fi, entre autres, de la traduction, du traitement automatique des langues, etc. Par ailleurs, la didactique des langues vivantes concerne d'autres problématiques, tout aussi vastes, que la seule étude du système grammatical : l'interculturel, la sociologie, la psychologie cognitive, etc.

- 3 La linguistique appliquée a été vécue comme une solution aux lacunes et manques de la grammaire scolaire, mais l'application s'est faite sans prise en compte de la dimension pédagogique (voir entre autres Huot, 1981 ; Blanchet, 1998 ; Ladmiral, 1975). Si le but était louable, la mise en œuvre de ses objectifs a conduit l'applicationnisme à sa perte, et a aussi, contribué, selon Cuq notamment (1996), aux tentatives d'éviction de la grammaire explicite et des activités qui y sont liées dans les classes de langue.
- 4 Le rejet de la chose grammaticale a fait naître des courants comme ce que l'on a nommé la linguistique impliquée (Vivès, 1988 ; Halté, 1992) et a certainement participé à l'avènement des méthodes communicatives et fonctionnelles. À cette période, la grammaire explicite était considérée comme nuisible à l'apprentissage des langues et les pratiques pédagogiques qui ont résulté de ces positions théoriques sur l'acquisition ont pris notamment la forme d'exercices structuraux sans référence aux règles, comme dans les méthodes audio-visuelles et SGAV (structuro globales audio visuelles), ou encore l'immersion et les méthodes dites "naturelles", fondées sur les hypothèses acquisitionnelles de Krashen (1981). Ces méthodologies et ces pratiques n'ont apparemment pas donné les résultats escomptés (voir à ce sujet Besse, 1986 ; Germain et Seguin, 1998), et on a assisté au "*retour de la grammaire*" (Coste, 1985), si tant est que celle-ci ait réellement quitté les classes, comme il est permis d'en douter :

Depuis une vingtaine d'années environ, il est de bon ton de rappeler que la grammaire est de retour, au point que l'on peut se demander si elle était vraiment partie, s'il ne s'était pas agi là d'un pur effet d'optique, dont avaient été victimes les pédagogues absorbés dans l'analyse de certaines orientations méthodologiques.
(Vigner, 2004 : 117)
- 5 En effet, la grammaire a peut-être toujours été présente dans les pratiques de classe, même si les chercheurs en didactique l'ont considérée à cette période comme n'y ayant plus sa place.
- 6 De nos jours, la grammaire et les activités qui s'y rapportent sont omniprésentes dans les classes de langue, comme en témoigne la recherche menée dans le cadre de la thèse de Fougereuse, qui a effectué une enquête sur la question de la place de la grammaire dans les classes (voir certains résultats dans Fougereuse, 2001).
- 7 Si la grammaire semble bien implantée dans les pratiques enseignantes, cela peut avoir plusieurs significations, la première étant que l'acquisition d'une langue en contexte captif, non naturel par essence, rend nécessaire les activités de grammaire explicite. La seconde est liée aux représentations des apprenants et / ou des enseignants, qui considéreraient ces activités comme indispensables au bon apprentissage de la langue. On a par ailleurs montré, dans une précédente enquête (Damar, 2008), combien les enseignants de Belgique francophone sont attachés à la grammaire explicite en classe de FLE.
- 8 Quoi qu'il en soit, si le discours grammatical explicite occupe une place certaine dans les classes de langue, il devient un objet d'étude didactique à part entière, et mérite donc que l'on interroge conjointement son contenu et les pratiques pédagogiques qui y sont liées.

- 9 Comme cela a été dit et redit (entre autres par Cuq, 1996 ; Van Raemdonck, 2003 ; Damar, 2005 ; Goes, 2009), le discours grammatical explicite proposé pour l'enseignement-apprentissage du FLE trouve sa source dans la grammaire scolaire. Les incohérences et les lacunes de celle-ci ont été maintes fois soulignées par les linguistes, et cela ne date pas d'hier (Rojas, 1971 ; Roulet, 1971). La linguistique peut donc apporter un nouvel éclairage à propos de la grammaire, mais peut-on, et surtout de quelle manière, repenser la question de l'utilité de la linguistique pour l'enseignement du français langue étrangère, sans tomber dans un applicationnisme stérile ?
- 10 Les apports de la linguistique à la didactique des langues sont nombreux et variés. On peut citer notamment l'analyse du discours, la linguistique de l'oral, la sociolinguistique. Il s'agit toutefois d'apports qui ne remettent fondamentalement pas en question la description traditionnelle du système global des natures, des fonctions, du système temporel et modal.
- 11 Une grammaire scientifiquement recevable, inspirée des recherches en linguistique, pourrait-elle davantage faciliter l'acquisition ? Le discours grammatical explicite est reconnu aujourd'hui par de nombreux psycholinguistes comme un adjuvant dans l'apprentissage d'une langue étrangère, pour des publics d'adultes (Ellis, R., 1994, 1997 ; Norris & Ortega, 2000). Et on peut ajouter, sans prendre de risque, que le discours sera plus facilement assimilé s'il est cohérent et conforme aux faits linguistiques : il y aurait peu d'utilité à une règle contredite par la réalité discursive.
- 12 Quelles seraient donc les caractéristiques d'une théorie linguistique pertinente pour l'enseignement-apprentissage ? Le discours grammatical peut difficilement se penser hors du contexte d'apprentissage, des apprenants et de leur profil, de l'enseignant et de sa formation, etc. Il reste donc nécessaire de l'adapter, et cette tâche de transposition didactique, au sens de Halté¹ (1992) revient à l'enseignant, qui aménagera la théorie selon sa conception de la pédagogie, les besoins et les profils des apprenants, et le contexte d'apprentissage. Il ne s'agit donc nullement ici de prétendre apporter une réponse universelle à l'enseignement de la grammaire du français, ce qui était l'objectif peu réaliste de la linguistique appliquée (voir Huot, 1981).
- 13 Cependant, une théorie linguistique peut être plus ou moins transposable pour l'enseignement, et l'évaluation de la valeur d'applicabilité permet d'en rendre compte.

3. La valeur d'applicabilité

- 14 Il n'est pas question de rejeter ou d'adopter catégoriquement une théorie dans une perspective d'enseignement, car tout adjuvant à l'enseignement ne peut être évalué hors du contexte auquel il est destiné. La valeur d'applicabilité n'est pas absolue, mais constitue une tendance, composée par différents critères. Ceux-ci ont été détaillés dans notre thèse (Damar, 2007), ainsi que dans une précédente publication qui portait sur la valeur d'applicabilité des théories du subjonctif français (Damar, 2009a, à paraître). On passera donc le parcours d'élaboration de la fiche de critères de la valeur d'applicabilité et l'on ne s'attardera pas sur la définition de ceux-ci, qui ont été élaborés selon les théories de la scientificité en philosophie des sciences, et selon les études sur la lisibilité et l'intelligibilité.
- 15 Ces critères ont été établis dans la perspective de l'enseignement du FLE, bien qu'il ne semble ni inintéressant ni impossible de les adapter au français langue maternelle.

Grille d'analyse de la valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique

				évaluation
Critères de scientificité linguistique	Catalogue vs explication			
	Cohérence vs contradiction(s) interne(s)			
	Validité de la théorie			
	Économie : monosémie vs polysémie			
Critères didactiques	Modèle global vs modulaire			
	Intègre le sens / permet de construire le sens / permet de produire			
	Lisibilité :	Mots	courts (maximum 3 syllabes)	
			métalangage défini	
			métalangage limité	
			métalangage imagé	
		Phrases	courtes (maximum 20 mots)	
			syntactiquement simples (SVO)	
		Présentation		
	Intelligibilité :	Progressivité		
		Économie		
		Concrétude		

		Métaphores et images		
--	--	----------------------	--	--

3.1. Critères de scientificité linguistiques

3.1.1. Catalogue versus explication

- 16 Un catalogue liste sans expliquer. Retenir une règle (pour peu qu'elle soit opérationnelle) est moins coûteux cognitivement que retenir en extension un catalogue d'emplois. C'est particulièrement flagrant pour le subjonctif, où les usages sont nombreux et variés (voir Damar, 2009a, à paraître).

3.1.2. Cohérence versus contradiction interne

- 17 L'un des premiers principes de scientificité est la cohérence. Si la règle se contredit, elle sera plus difficile à appréhender, voire sera rejetée par les apprenants. La logique formelle est en effet traditionnellement considérée comme universelle.

3.1.3. Validité de la théorie

- 18 Une théorie est jugée valide en fonction de son pouvoir explicatif. Un grand nombre de cas peuvent être expliqués dans le cadre théorique fourni. Il va de soi qu'une règle suivie d'un grand nombre d'exceptions est moins performante qu'une règle qui reste valable dans tous les cas.

3.1.4. Economie : monosémie vs polysémie

- 19 Ce critère est celui de la monosémie et de la polysémie. Il ne concerne que les théories qui sont jugées valides linguistiquement. À validité égale, on préférera une théorie monosémique, qui rend compte des cas grâce à un seul principe explicatif en langue, plutôt qu'une théorie polysémique, où il y a plusieurs concepts à appréhender avant d'accéder à la compréhension de la théorie. C'est une option de linguiste qui est prise ici, en affirmant qu'elle a des conséquences sur l'acquisition, même si, dans l'état actuel des recherches psycholinguistiques, rien n'est démontré à ce jour. L'approche monosémique, adoptée par de nombreux linguistes et grammairiens (Guillaume, 1929 ; Le Bidois et Le Bidois, 1967 ; Cohen, 1965, etc.) offre un seul principe explicatif et sera considérée comme plus économique que l'approche polysémique.
- 20 D'autres critères, utilisés en philosophie des sciences, comme la falsifiabilité et la simplicité, n'ont pas été retenus, et les raisons en sont expliquées dans les travaux déjà cités (Damar, 2007 et 2009).

3.2. Critères de didactique

3.2.1. Modèle global

- 21 On préférera une théorie linguistique qui fournit un modèle global, plutôt qu'une théorie modulaire qui fournirait une description partielle du fait de langue étudié.

3.2.2. Intègre le sens / permet de construire le sens / permet de produire

- 22 Si l'objectif de l'enseignement est la production de sens par les apprenants, la théorie intégrera de préférence les aspects sémantiques. On voit mal comment enseigner à communiquer en langue étrangère en faisant fi du sens et en formalisant totalement les énoncés. L'intégration du sens est possible à différents niveaux, cumulables et formant un continuum d'intégration du sens : de la théorie qui tient le moins compte du sens à celle qui permet de le produire.

3.2.3. Lisibilité

- 23 Ce critère concerne la capacité pour un texte à être compris aisément. Elle peut être formelle ou matérielle (on passera sur les lectures ayant permis d'élaborer ces critères, le lecteur les trouvera dans nos travaux précédents, cités plus haut)
- 24 La lisibilité formelle concerne :

Les mots

Ils seront de préférence courts (maximum 3 syllabes), le métalangage doit être défini (ne pas définir les concepts nuira à la compréhension), limité (un trop grand nombre de concepts et d'idées à appréhender pour comprendre la théorie nuira également à la compréhension) et imagé (les images facilitent la compréhension).

Les phrases

Elles doivent être courtes (maximum 20 mots) et syntaxiquement simples (Sujet-Verbe-Objet est la structure la plus simple).

La lisibilité matérielle renvoie à la présentation, qui doit être claire, en s'appuyant éventuellement sur des tableaux et des schémas, que l'on considère comme des adjuvants à la compréhension.

3.2.4. Intelligibilité

- 25 Ce critère concerne les aspects suivants.

La progressivité

Elle renvoie au fractionnement possible de la théorie, qui sera plus intelligible si elle peut être appréhendée progressivement.

L'économie

Il est préférable que la théorie comporte un concept clef plutôt que des notions nombreuses.

La concrétude

Une théorie qui fait appel à la réalité est plus compréhensible qu'une théorie abstraite.

Les métaphores et images utilisant la vie courante de l'apprenant

Nous avons montré dans un article précédent sur la valeur d'applicabilité la nécessité d'établir une distinction entre les critères essentiels et relatifs. Ces derniers peuvent être modifiés par une éventuelle transposition didactique, les critères essentiels n'offrant cette possibilité qu'à la condition de transfigurer la théorie. Les critères essentiels sont : la scientificité (qui contient trois critères, outre celui de la visée explicative de la théorie : la cohérence, la validité, l'économie), la vision globale du fait de langue, la prise en compte du sens et l'économie au sens didactique. Dans notre optique, les autres sont facultatifs.

Une théorie peut assez facilement être rendue plus lisible, par l'utilisation de mots et de phrases écourtés et d'une syntaxe simplifiée, par l'apport de schémas et de tableaux et l'élagage et la modification du métalangage. Elle peut aussi être rendue plus intelligible, si besoin est, par un fractionnement éventuel (si cela est possible), par l'introduction d'éléments concrets, d'images et de métaphores. On peut aussi rendre la théorie plus économique, en supprimant les concepts non essentiels à la compréhension globale de celle-ci.

(Damar, 2009a : 13)

4. Examen des grammaires

- 26 Rappelons le problème théorique posé par les articles en français. Tout d'abord, examinons Grevisse, puisque celui-ci illustre la tradition grammaticale du bon usage de la langue française.

L'article défini s'emploie devant le nom qui désigne un être ou une chose connus du locuteur et de l'interlocuteur. L'article défini singulier peut aussi s'employer quand on envisage une espèce, une catégorie, et non seulement un individu : Le chien est l'ami de l'homme. (Grevisse & Goosse, 1993 : 865).

L'article indéfini s'emploie devant un nom désignant un être ou une chose (ou des êtres et des choses) dont il n'a pas encore été question, qui ne sont pas présentés comme connus, comme identifiés : Une personne demande à vous voir. Des gens demandent à vous voir. Il est d'une bêtise incroyable. Au singulier, il peut aussi avoir une valeur générale : Un triangle équilatéral a trois côtés égaux (= n'importe quel triangle) (Grevisse & Goosse, 1993 : 868-869).
- 27 La subtilité de ce point de grammaire tient dans le fait que *un* et *le* sont des articles qui présentent la possibilité de signifier tantôt le général (*Un enfant n'a pas conscience du danger / L'enfant n'est pas un soldat en puissance*) tantôt le particulier (*Un enfant a disparu dans les Ardennes / L'enfant a dû repartir dans son pays d'origine*). La grammaire traditionnelle, fondant le système sur l'opposition entre défini et indéfini, échoue à expliquer ces exemples sous peine de se contredire.
- 28 Il faudrait voir si ce discours traditionnel est relayé dans les supports pédagogiques pour le FLE. Pour ce faire, nous avons sélectionné cinq grammaires récemment publiées, conçues pour l'enseignement-apprentissage du FLE à un public d'apprenants de langue source non spécifique : *La Grammaire Progressive* (trois volumes), *Grammaire en Dialogues* (deux volumes), *Savoir-faire - Grammaire du FLE* (un volume, destiné au niveau intermédiaire), *Grammaire de la Sorbonne, Atelier FLE - Grammaire du français* (deux volumes). Notre premier constat confirme une donnée bien connue : les grammaires destinées à l'enseignement-apprentissage du FLE semblent en droite filiation avec la grammaire scolaire, représentée par le *Bon Usage*, comme l'illustre la terminologie, visible d'emblée dans les tables des matières.
- 29 Après quelques remarques de synthèse et quelques critiques particulières sur ce qui constitue le discours grammatical à propos des articles définis et indéfinis, on examinera la pertinence linguistique du contenu grammatical proposé.
- 30 D'abord, plusieurs grammaires envisagent ces deux types d'articles contrastivement (la *Grammaire Progressive* et *Savoir-faire : grammaire du FLE*), voire même en contraste avec l'article partitif de (*Grammaire de la Sorbonne*).
- 31 Certaines grammaires ne jugent pas utile d'aborder au niveau débutant ce fait de langue, pourtant essentiel à la communication de base : c'est le cas de la *Grammaire en dialogues* qui l'aborde au niveau intermédiaire (au niveau débutant, il y a bien un chapitre sur les

indéfinis, mais il concerne des termes comme *quelques, certains, tout, etc.*, alors que ceux-ci sont moins fréquents que les articles).

- 32 Les grammaires envisagent certains emplois communs entre *un* et *le*, comme la *Grammaire Progressive*, la *Grammaire de la Sorbonne*, et *Savoir-faire : grammaire du FLE*.
- 33 Ensuite, la tendance observée est que plus la prise en compte de la diversité des emplois est complète, plus le discours grammatical s'apparente à un catalogue d'emplois, une liste d'énoncés exemplatifs à retenir. Il est intéressant de remarquer que le même constat a été fait pour le subjonctif lors d'une recherche précédente (voir Damar, 2007, 2009a, 2009b). Cette situation est particulièrement flagrante dans la *Grammaire Progressive*, au niveau avancé (pp. 8-10), où pas moins de vingt emplois sont listés pour l'article défini, mélangeant au passage des critères d'ordre sémantique ("*l'article défini est utilisé devant les noms qui désignent une personne ou une chose unique, les astres, les saisons, les dates, les fêtes, etc.*"), d'ordre syntaxique ("*l'article défini est utilisé quand le nom est déterminé par une proposition relative, un complément de nom, etc.*"), et même d'ordre pragmatique ("*l'article défini est utilisé quand le nom est déterminé par la situation de communication*")². L'hétérogénéité des critères révèle un manque de cohérence dans la description, et l'on peut ajouter que le critère pragmatique ici exposé n'est pas lié à la description du seul article français, mais peut constituer l'élément transversal présent dans toute règle grammaticale. Par ailleurs, l'assimilation de cette théorie ne permettra pas à l'apprenant de produire et de reconstruire la totalité des emplois de l'article défini.
- 34 Le fait de lister les emplois signifie en appeler à la mémorisation des apprenants. On préférerait voir figurer un principe explicatif valable pour tous les emplois, qui permettrait la production d'une infinité d'énoncés corrects, plutôt que d'obliger les apprenants à une opération coûteuse cognitivement, et présentant un risque d'erreur majoré.
- 35 Finalement, on peut constater des contradictions dans les règles présentées. On en montrera ici quelques exemples dans la *Grammaire Progressive niveau avancé*, mais la situation n'est pas très différente dans les autres supports pédagogiques.
 1. "Il (nda : l'article défini) est utilisé devant les noms qui désignent une personne ou une chose unique : les astres, les saisons, les dates, les fêtes : J'aime le printemps. Le 15 août est une fête religieuse en France." (Grammaire Progressive niveau avancé : 8)
- 36 Or, les saisons, les dates et les fêtes ne sont pas uniques, ils reviennent chaque année.
 2. "Il (nda : l'article indéfini) est utilisé devant des noms désignant une personne ou une chose parmi d'autres personnes ou d'autres choses : Elle vient de passer un examen. Hier nous avons rencontré un metteur en scène. Il est aussi utilisé quand le nom est caractérisé par un adjectif (...), par un complément du nom (...), par une proposition relative : On a visité un château qui se trouve près du village." (Grammaire Progressive niveau avancé : 12)
- 37 Si le nom est caractérisé, il n'est plus une chose parmi d'autres : le château dont on parle est vraisemblablement unique. Plus loin :
 3. "un et une peuvent indiquer la limitation qualitative d'une notion abstraite : ce soldat a montré un courage admirable.
d'une chose unique dans son espèce : un grand soleil rouge se levait à l'horizon". (ibidem)
- 38 Si la chose est unique dans son espèce, on devrait employer *le*, si l'on suit la règle fournie.

Il y a aussi des précisions inutiles, qui alourdissent la lecture. Voyons pour illustrer ce propos les contenus fournis pour l'article défini et indéfini :

"L'article défini est utilisé quand le nom est déterminé par une proposition relative : J'ai rangé les journaux qui étaient sur la table³." (idem : 10)

"L'article défini est aussi utilisé quand le nom est caractérisé par une proposition relative : On a visité un château qui se trouve près du village." (idem : 12)

- 39 Quelle est la pertinence de ces précisions, sachant qu'elles ne permettent pas de discriminer les emplois, mais allongent encore la longue liste des emplois à retenir, sans pour autant permettre à l'apprenant ni de comprendre la concurrence entre les deux, ni d'affiner sa compréhension de la règle ?

Certaines grammaires envisagent la caractéristique commune à *un* et *le*, à savoir le fait qu'ils peuvent concerner un élément en particulier ou la totalité des éléments déterminés (*Grammaire Progressive, Grammaire en dialogues, Savoir faire - Grammaire du FLE*) :

- 40 "L'article défini permet d'exprimer quelque chose d'unique ou de général.

Bruxelles est la capitale de la Belgique. Nathalie connaît la Hollande. La bière est bonne en Belgique". (*Savoir faire - Grammaire du FLE* : 13)

"L'article défini peut être utilisé pour exprimer des généralités : J'aime la musique". (*Grammaire en dialogues* : 10)

- 41 L'énonciateur dans ce cas apprécie la musique en général, et l'emploi n'a donc rien de "défini". La prise en compte de cette catégorie d'emplois rend l'explication grammaticale plus complète, mais entre en contradiction avec la terminologie utilisée : *défini, indéfini*.

- 42 Le *Savoir faire - Grammaire du FLE* s'en sort en expliquant que l'article défini permet d'exprimer quelque chose d'unique ou de général, mais il en résulte que l'opposition entre ces deux formes défini versus indéfini, pourtant présente dans ce support pédagogique, perd son sens.

- 43 La théorie référentielle de l'article selon la grammaire scolaire, représentée par Grevisse et relayée par les supports pédagogiques étudiés ne permet pas de rendre compte de la réalité linguistique de ce fait de langue.

- 44 Pour s'en convaincre définitivement, examinons quelques exemples d'énoncés :

(1) Ils ont eu une /l'occasion de parler.

(2) Les /Des enfants jouent dans la cour de récréation.

Comment expliquer la concurrence entre les deux, qui ne semble pas se situer dans une opposition défini / indéfini ?

(3) Pierre arriva dans un village inconnu. La petite place était déserte.

Si le village est inconnu, pourquoi définit-on la "place" ?

(4) Pierre va à l'aéroport.

L'aéroport n'est pas ici défini, l'article dit défini est pourtant employé. On pourra soutenir que c'est le contexte extralinguistique qui définit l'aéroport, mais cette explication ne permettra pas à l'apprenant de produire ce type d'emploi : il risque de mettre l'article défini dans tous les cas.

(5) Pierre et Carole ont une petite fille.

La petite fille étant définie par le cotexte linguistique (l'identité de ses parents est connue dans l'énoncé), l'absence d'article défini pose question.

- 45 En (2), (3) et (4), les apprenants risquent de mettre un article introductif de type *un* : *dans une cour de récréation, une petite place était déserte*, qui sont possibles mais moins probables. La concurrence entre les deux types d'articles est grammaticalement effective, mais pragmatiquement rare.
- 46 Il devient dès lors évident que les termes défini / indéfini donnent une fausse idée du système. L'opposition entre les articles se situe ailleurs. La démarche d'examiner les théories linguistiques en vue d'y chercher une explication plus satisfaisante se justifie donc pleinement.

5. Les théories linguistiques

- 47 Nous allons maintenant examiner cinq théories linguistiques à propos de la différence entre *un* et *le*.

5.1. Présentation des théories

- 48 La sélection des théories linguistiques pour en étudier la valeur d'applicabilité a été opérée afin de mettre en lumière le fait que les théories abordant les articles français sont nombreuses et d'obédiences diverses. Dans cette perspective, le seul critère déterminant le choix du corpus réside dans le fait que les théories illustrent la diversité des approches concernant les articles français. La difficulté de l'analyse a trait à la multiplicité des modèles théoriques dans lesquels s'inscrivent les linguistes étudiés. Il va sans dire que l'objectif ne consiste pas dans cette recherche à en fournir une analyse linguistique et une présentation détaillée, on se bornera donc à présenter quelques aspects essentiels des théories retenues dans cette étude, sans faire état de toutes leurs subtilités, on renvoie pour cela aux discussions des linguistes s'intéressant au "*problème de l'article*" pour citer Guillaume (1919).
- 49 Sur la question des articles, deux conceptions s'opposent traditionnellement : une approche plutôt sémantique, la théorie référentielle (largement partagée, notamment par Damourette et Pichon, 1954 ; Le Bidois et Le Bidois, 1967 ; Grevisse, 1993), et une approche fonctionnelle, comme celle de Martinet (1979). La première a été largement critiquée dans les années 70 (notamment par Grannis, 1972 ; Galmiche, 1979) et a évolué sous une autre forme, celle de la théorie de la localisation (Hawkins, 1978), dont on a par ailleurs montré les limites (voir la démonstration de Kleiber, 1983). Les nombreux travaux sur l'anaphore ont aussi permis de revoir l'emploi des articles à la lumière de l'analyse en termes de mémoires discursive et de textualité.
- 50 En marge de ces théories, on trouve aussi des approches plutôt distributionnelles et transformationnelles (Milner, 1976 ; Gross, 1977), des approches héritées de la psychomécanique (Wilmet, 2003 ; Soutet, 2005).
- 51 On gardera dans cet article cinq théories linguistiques sur les articles français *un* et *le*, publiées en français⁴ : celles de Grevisse (1993), Gross (1977), Martinet (1979), Kleiber (1983, 1990), Wilmet (2003, 2007), que nous allons très brièvement passer en revue.
- 52 On ne revient pas sur Grevisse (1993), dont le point de vue sur l'article a été présenté plus haut.

- 53 Gross (1977) propose une théorie formalisée de l'article, en présentant des analyses fines d'un grand nombre de cas possibles. La théorie ne remet cependant pas en question le caractère défini ou indéfini des articles, comme en témoigne la terminologie employée : *Dind* et *Ddéf*, ce qui établit une filiation entre cette théorie et la théorie référentielle, pourtant plus sémantique que syntaxique.
- 54 Martinet (1979) considère les articles comme des déterminants actualisateurs du nom, qui se répartissent en deux classes : les définis (comme *le*), qui s'emploient "*quand il n'y a pas d'incertitude relative à l'identité ou le statut de ce qui est désigné par son noyau. Tout autre trait de sens susceptible de lui être attribué, comme 'unique', 'générique', etc. se dégage soit du sens du noyau lui-même, soit du contexte*" (Martinet, 1979 : 41) ; "*les indéfinis (comme un) qui s'emploient quand le nom renvoie à un ou plusieurs individus de cet ensemble sans qu'ait été explicité ce qui le ou les distingue des autres individus de cet ensemble*" (Martinet, 1979 : 43).
- 55 Kleiber (1983, 1990) plaide pour une sémantique non référentielle, à mi-chemin entre pragmatique et sémantique, inspirée des travaux de Ducrot (1972, 1973). Dépasse la thèse de la présupposition existentielle de ce dernier, qui établit que l'usage de l'article défini présuppose l'existence de l'être ou l'objet référencé par le nom, Kleiber soutient que l'invariant sémantique de l'article défini est celui d'une présupposition existentielle de totalité (ou de quasi-totalité, car, selon Kleiber, dans l'exemple *Les députés ont voté la loi*, il n'est pas nécessaire que tous les députés aient voté).
- 56 Wilmet expose, dans sa *Grammaire rénovée du français* (2007), qui se veut plus accessible que sa *Grammaire critique* (2003) une théorie qui s'appuie sur la notion logique d'extensité (l'ensemble des êtres ou objets du monde auxquels le mot est appliqué). L'extensité des articles peut être minimale, comme dans *Un / L'homme n'est pas sorti de la maison* (= un homme en particulier) ou maximale, comme dans *Un / L'homme est entré dans la maison* (= un homme en particulier). Les articles de type *un* et *le* sont dits bi-polaires en raison de leur capacité à signifier les deux pôles d'extensité.
- 57 Les articles de type *le* considèrent l'extensité comme égale à l'extension (l'ensemble des êtres ou objets du monde auxquels le mot est applicable) : on considère l'ensemble représenté par *le* comme un ensemble plein contenant un seul élément. Les articles de type *un* (et *de*) considèrent l'extensité inférieure à l'extension : on considère l'ensemble représenté par *un* comme un ensemble contenant plusieurs éléments, dont on en retient un. Précisons que la représentation de *un* est numérative, celle de *de* est massive.

5.2. Valeur d'applicabilité de ces théories

- 58 Les théories des auteurs Grevisse (1), Gross (2), Martinet (3), Kleiber (4), et Wilmet (5) ont fait l'objet d'une analyse minutieuse pour chaque critère de la valeur d'applicabilité, dont les résultats sont synthétisés dans le tableau suivant.

Théorie				1	2	3	4	5
Critères de scientificité linguistique	Catalogue vs explication			+	+	+	+	+

	Cohérence vs contradiction(s) interne (s)			-	+	+	+	+
	Validité de la théorie			-	+	-	+	+
	Économie : monosémie vs polysémie				-		+	+
Critères didactiques	Modèle global vs modulaire			+	+	+	+	+
	Intègre le sens / permet de construire le sens / permet de produire			+	-	+	+	+
	Lisibilité :	Mots	courts (maximum 3 syllabes)	+	+	-	+	+
			métalangage défini	+	+	+	+	+
			métalangage limité	+	-	-	-	-
			métalangage imagé	-	-	-	-	-
		Phrases	courtes (maximum 20 mots)	-	-	-	-	-
			syntactiquement simples (SVO)	-	-	+	-	-
		Présentation		-	-	-	-	+
	Intelligibilité :	Progressivité		+	-	+	+	+
		Parcimonie		+	-	-	+	+
		Concrétude		-	-	-	-	-
		Métaphores et images		-	-	-	-	-

59 Voici un tableau montrant les résultats obtenus par les théories.

- 60 Ce tableau ne prend pas en considération la distinction entre les critères essentiels et les critères accessoires (voir plus haut). La théorie de Grevisse ne rencontre pas les critères essentiels de cohérence et de validité. La théorie de Gross ne satisfait pas les critères essentiels d'économie, de prise en compte du sens et de parcimonie. La théorie de Martinet ne satisfait pas le critère essentiel de validité, ni celui de parcimonie.
- 61 Les théories restantes sont les théories de Kleiber et de Wilmet, qui remplissent les critères essentiels, mais on constate cependant qu'aucune des théories ici étudiées ne rencontre l'ensemble des critères d'applicabilité.
- 62 Il est intéressant de montrer les critères les plus rencontrés par les théories (on a retiré le critère d'économie, qui ne concerne que les théories valides linguistiquement, soit trois sur cinq, et qui est rempli par deux des trois théories).

- 63 Toutes les théories tentent d'expliquer le phénomène globalement, et les auteurs ont le souci de définir le métalangage. Presque toutes les théories sont cohérentes, progressives

et intègrent le sens. Plus de la moitié des théories sont valides, parcimonieuses et utilisent des mots plutôt courts. Moins de la moitié des théories ont une syntaxe simple, un métalangage limité et le souci de la présentation imagée de leur théorie. Aucune des théories n'utilise un métalangage imagé, des notions concrètes, des phrases courtes et des métaphores ou des images.

6. Conclusion

- 64 La question de l'apport de la linguistique mérite d'être reposée, puisque les contenus grammaticaux proposés pour l'enseignement restent ceux de la grammaire traditionnelle, malgré la progression du savoir linguistique.
- 65 L'apport de la linguistique est envisagé dans cet article comme un modèle de référence, en langue, disponible pour l'enseignant, et, moyennant transposition, pour l'apprenant.
- 66 Pour aller dans ce sens, la piste proposée dans cet article est celle de la valeur d'applicabilité, tendance plus ou moins grande d'une théorie linguistique à être pertinente pour l'enseignement.
- 67 L'exemple des articles *un* et *le* a été particulièrement éclairant à cet égard : les grammaires pour l'enseignement présentent des contenus linguistiquement douteux, et les linguistes fournissent des théories plus ou moins transposables dans les classes. Les uns et les autres peuvent se rejoindre, par le biais de la valeur d'applicabilité.
- 68 Le fait qu'aucune des théories étudiées ne satisfasse l'ensemble des critères de la valeur d'applicabilité laisse entendre que des aménagements, relatifs à la lisibilité et à l'intelligibilité, se révèlent indispensables avant d'envisager tout enseignement, ce qui formalise ce que l'intuition pouvait laisser entrevoir.
- 69 La transposition didactique tiendra compte du profil des apprenants, de leurs représentations, de leurs niveaux de maîtrise linguistique et métalinguistique, mais aussi du contexte d'enseignement. Elle ne peut se penser indépendamment de tous ces paramètres, et reste l'une des tâches dévolues à l'enseignant.
- 70 En amont de ce processus, le chaînon qui manquait jusqu'alors entre linguistique et didactique est celui d'une démarche d'aménagement de théories linguistiques en vue de les rendre plus maniables pour l'enseignement : tâche ardue autant qu'impérieuse, et qui s'éloigne des écueils de la linguistique appliquée par le fait que la transposition didactique reste le fait de l'enseignant.
- 71 Pour terminer, soulignons que la dimension discursive d'une langue vivante n'a pas été prise en compte dans cet article. Or, il n'est évidemment plus possible, aujourd'hui, de penser l'enseignement de la langue en écartant ses aspects discursifs et pragmatiques. La linguistique de corpus fournit à cet égard des matériaux qui peuvent aussi permettre à la didactique des langues d'ajuster les formes enseignées au plus près des réalités discursives et pragmatiques de la langue.

BIBLIOGRAPHIE

- Bérard, É. (2007). *Atelier FLE - Grammaire du français niveau A1/A2*. Paris : Didier.
- Bérard, É. (2007). *Atelier FLE - Grammaire du français niveau B1/B2*. Paris : Didier.
- Besse, H. (1986). "Enseignement-apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques". *Les Langues modernes*, LXXX, 2. pp. 19-34.
- Blanchet, P. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du FLE*. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Boularès, M. & Frérot, J.-L. (1997). *Grammaire Progressive, niveau avancé*. Paris : Clé International.
- Cohen, M. (1965, 1^{ère} éd. 1960). *Le subjonctif en français contemporain*. Paris : SEDES.
- Coste, D. (1985). "Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du FLE". *Langue française*, n° 68. pp. 5-16.
- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*. Paris : Didier.
- Damar, M.-È. (2005). "Quelle grammaire et quel discours grammatical pour le subjonctif dans les outils d'apprentissage du FLE ?". In *Actes du colloque international de didactique, "Français fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement. 50 ans de travaux et d'enjeux"*, décembre 2005, École normale supérieure de Lyon, http://colloqueff.ens-lsh.fr/pdf/Damar_Marie-Eve.pdf et *Travaux de Didactique du FLE*, n° 57. pp. 99-120.
- Damar, M.-È. (2007). *Pour une linguistique applicable : l'exemple du subjonctif en FLE*. Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, Belgique.
- Damar, M.-È. (2008). "Les représentations des pratiques grammaticales en FLE : une enquête en Belgique francophone". Simard, C. & Dolz, J. (dir.). *Revue de l'AIRDF, Les pratiques de l'enseignement grammatical*, n° 1. 32. pp. 289-313.
- Damar, M.-È. (2009a, à paraître). "Linguistique applicable et valeur d'applicabilité : vers une rénovation des contenus grammaticaux pour le FLE", In Damar, M.-È., Kemps, N., Schoonheere, E., Pierrard, M. & Van Raemdonck, D. (dir.). *Actes du colloque "Enseigner les structures langagières en FLE"*. Bruxelles : Peter Lang, Disponible en ligne : <http://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Damar.pdf>
- Damar, M.-È. (2009b, à paraître). *Grammaire en FLE et linguistique applicable*. Bruxelles : Peter Lang.
- Damourette, J. & Pichon, E. (1954). *Des mots à la pensée, Essai de grammaire de la langue française (1911-1946)*. Paris : d'Artrey.
- Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M., Matlié, A. & Teyssier, B. (1991). *Grammaire du français, cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris : Hachette.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann. Ducrot, O. (1973). *La preuve et le dire*. Paris : Mame.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Amsterdam : John Benjamins.

- Fougerouse, M.-C. (2001). "L'enseignement de la grammaire en français langue étrangère". *Études de Linguistique Appliquée*, n° 122. pp. 165-179.
- Galmiche, M. (1979). "Quelques remarques sur l'exploitation linguistique de la notion de description définie". *Linx*, 1. pp. 1-78.
- Germain, C. & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris : Clé.
- Goes, J. (2009 à paraître), "Quelle grammaire en classe de FLE ?". In Damar, M.-È., Kemps, N., Schoonheere, E., Pierrard, M. & Van Raemdonck, D. (dir.). *Actes du colloque "Enseigner les structures langagières en FLE"*, Bruxelles : Peter Lang. Disponible en ligne : <http://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Goes.pdf>
- Grannis, O. (1972). "The definite article conspiracy in English". *Language Learning*, 22, 2. pp. 275-289.
- Grégoire, M. (1995). *Grammaire progressive niveau débutant*. Paris : Clé international.
- Grégoire, M. & Thiévenaz, O. (1995). *Grammaire progressive, niveau intermédiaire*. Paris : Clé international.
- Grevisse, M. & Goosse, A. (1993). *Le Bon Usage*. Paris / Louvain : De Boeck / Duculot.
- Gross, M. (1977). *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe du nom*. Paris : Larousse.
- Guillaume, G. (1919). *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*. Paris : Hachette.
- Guillaume, G. (1973). *Langage et Science du Langage*. Paris / Québec : Nizet / PU Laval.
- Guillaume, G. (1992). *Leçons de linguistique, 1944-1945*. Paris / Québec : PU Lille / PU Laval.
- Halté, J.-F. (1992). *La transposition didactique*. Paris : PUF.
- Hawkins, J. A. (1978). *Definiteness and indefiniteness. A study of reference and grammaticality prediction*. Londres : Croom Helm.
- Huot, H. (1981). *Enseignement du français et linguistique*. Paris : Armand.
- Kleiber, G. (1983). "Article défini, théorie de la localisation et présupposition existentielle". *Langue Française*, n° 57. pp. 87-105.
- Kleiber, G. (1990). *L'article LE générique. La généricité sur le mode massif*. *Langue et Cultures*, n° 23. Droz : Genève.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press.
- Ladmiral, J.-R. (1975). "Linguistique et pédagogie des langues étrangères". *Langage*, n° 39. pp. 5-18.
- Le Bidois, G. & Le Bidois, R. (1967). *Syntaxe du français moderne : ses fondements historiques et psychologiques*. Paris : Picard.
- Martinet, A. (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Crédif Didier.
- Milner, J.-C. (1976). *Quelques opérations de détermination en français*. Université de Lille : Service de reproduction des thèses.
- Miquel, C. (2005). *Grammaire en Dialogues niveau débutant*. Paris : Clé.
- Miquel, C. (2005). *Grammaire en dialogues, niveau intermédiaire*. Paris : Clé.

- Norris, J. & Ortega, L. (2000). "Effectiveness of L2 instruction : A research synthesis and a quantitative meta-analysis". *Language Learning*, n° 50. pp. 417-528.
- Pescheux, M. (2009 à paraître). "L'article défini en français et l'anaphore associative : de la théorie linguistique à la didactique (et vice-versa) en formation d'enseignant de FLE/S en France". In Damar, M.-È., Kemps, N., Schoonheere, E., Pierrard, M. & Van Raemdonck, D. (dir.). *Actes du colloque "Enseigner les structures langagières en FLE"*. Bruxelles : Peter Lang.
Disponible en ligne : <http://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/pescheux.pdf>
- Robert, J.-M. (2008). *Savoir-faire - Grammaire du FLE*. Paris : Ellipses.
- Rojas, C. (1971). "L'enseignement de la grammaire", In Reboullet, A. *Guide pédagogique pour le professeur de FLE*. Paris : Hachette. pp. 107-121.
- Roulet, E. (1971). "Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes". *Le Français dans le monde*, n° 85. pp. 6-15.
- Soutet, O. (2005, 1ère éd. 1989). *La syntaxe du français*. Paris : PUF.
- Van Els, T., Bongaerts, T., Extra, G., Van Os, C. & Janssen-van Dieten, A. (1984). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. Londres : Edward Arnold.
- Van Raemdonck, D. (2003). "Pour un réinvestissement du linguiste en classe de FLE et de FLM", In Defays, J.-M., Delcominette, B., Dumortier, J.-L. & Louis, V. (dir.). *Didactique du français - Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* Fernelmont : EME / InterCommunications. pp. 71-91.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette.
- Vivès, R. (1988). "Quand la didactique fait ses emplettes chez les linguistes". *Études de Linguistique Appliquée*, n° 72, pp. 25-38.
- Wilmet, M. (2003). *Grammaire critique du français*. Paris / Bruxelles : Hachette / Duculot.
- Wilmet, M. (2007). *Grammaire rénovée du français*. Bruxelles : De Boeck.

NOTES

1. Passage du savoir savant au savoir enseigné.
2. Ce genre de considération permet difficilement aux apprenants de savoir quand produire ce type d'article, tout au plus de l'identifier *a posteriori*. On s'interroge sur l'utilité d'une règle, fournie dans une perspective d'enseignement d'une langue vivante, qui ne permettrait pas de produire des énoncés incontestablement corrects.
3. Notons la contradiction avec l'exemple du château vu plus haut.
4. Ce critère de sélection est essentiel car la lisibilité ne se conçoit pas de la même manière dans toutes les langues.

RÉSUMÉS

La linguistique appliquée, en tant qu'importation de théories linguistiques dans les classes est aujourd'hui abandonnée. Or, l'apport de la linguistique à la didactique peut être repensé autrement, grâce à un concept permettant de faire le lien entre ces deux disciplines peu compatibles dans leurs objectifs : la valeur d'applicabilité, définie comme la tendance d'une théorie linguistique à être plus ou moins transposable pour l'enseignement. Pour illustrer cette démarche, après avoir examiné le discours grammatical à propos des articles définis et indéfinis proposé dans quelques grammaires conçues pour le FLE, on étudiera la valeur d'applicabilité de cinq théories linguistiques portant sur ce sujet, afin de fournir une piste pour la rénovation des contenus grammaticaux proposés aux apprenants de français langue étrangère.

Applied linguistics, as an implantation of linguistic theories in the classrooms was early abandoned. However, the contribution of linguistics to didactics can be reconsidered differently, through a concept that can bring those disciplines together: the value of applicability, defined as the ability of a linguistic theory to be more or less transposable for learning and teaching. To illustrate this, after having examined the grammatical theories about definite and indefinite articles included in some grammars of FFL, we will analyse the value of applicability of five linguistic theories on this subject, in order to open the way for the renewal of the grammar contents proposed to learners of French as a Foreign Language.

INDEX

Mots-clés : linguistique appliquée, didactique, grammaire, français langue étrangère, articles

Keywords : applied linguistics, foreign languages teaching, grammar, French as a foreign language, French definite and indefinite articles

AUTEUR

MARIE-ÈVE DAMAR

Marie-Ève Damar est docteur en langues et lettres et chercheur en linguistique appliquée à l'Université Libre de Bruxelles (Belgique). Ses travaux concernent l'acquisition et la maîtrise de la grammaire du français langue étrangère. Par ailleurs, ses recherches portent aussi sur les représentations concernant la norme grammaticale, et le développement de supports pédagogiques pour l'auto-formation en langues.

Courriel : mdamar[at]ulb.ac.be.

Toile : <http://gramm-fle.ulb.ac.be/>

Adresse: Université Libre de Bruxelles - CP175 Faculté de philosophie et lettres, Avenue F. D. Roosevelt 50 1050 Bruxelles, Belgique.