

**UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE
CENTRE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE**

DESS Acteur international dans le domaine des Langues

LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE

Repères linguistiques en FLE

Daniel Lebaud

Dossier préparé par

Florent DUREL

Ingénieur d'Etudes et de Recherche - CLA Besançon
Centre de Langues de l'Université de Brême (Allemagne)

CHOIX DU SUJET

On étudiera le traitement de ***d'ailleurs*** dans deux ensembles pédagogiques et deux ouvrages destinés à l'enseignement de la grammaire en FLE.

SOMMAIRE

1. CHOIX DES MATERIELS ET OBSERVATIONS PRELIMINAIRES	3
2. DESCRIPTIONS COMPAREES	6
3. ANALYSES ET CONCLUSIONS	7
BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE	10
ANNEXES I à III	12

1. CHOIX DES MATERIELS ET OBSERVATIONS PRELIMINAIRES

Faire le point sur ce qui est dit de l'adverbe *d'ailleurs* dans une documentation FLE (ensembles pédagogiques, méthodes papier notamment, mais aussi grammaires spécifiquement FLE) est moins aisé qu'il n'y paraît. Sans être d'un emploi facile en langue maternelle, il demeure toutefois pour les locuteurs natifs une locution anodine du discours oral et écrit. Or, du fait de sa nature adverbiale, *d'ailleurs* est également vulnérable à bien des égards dans l'assertion comme dans l'interaction verbale :

- place mobile : (...). *D'ailleurs, rien ne l'indique / Rien ne l'indique d'ailleurs* ;
- fonction argumentative cachée (et pas secondaire dans bien des cas malgré les apparences), relativement difficile à construire pour les locuteurs non avertis et donc souvent confondue : *Rien ne l'indique par ailleurs* (impropriété de *par ailleurs*) ou remplacée : *De plus, rien ne l'indique* (abus de *de plus*) ;
- ambiguïté sémantique de *d'ailleurs* qui déteint sur l'argument qu'il aide à avancer : le locuteur peut considérer intimement ce nouvel argument comme essentiel, mais tente de le faire percevoir comme annexe ; ce phénomène fragilise globalement le schéma propositionnel $r : P \text{ d'ailleurs } Q$ (possibilité de perte de cet argument par perte de la parole) et en tout cas dissociation des actes de parole, voire rupture du cadre énonciatif (changement de destinataire, par exemple).

Ces caractéristiques rendent le traitement de *d'ailleurs* en FLE assez difficile. Georges Duhamel, cité par Sabine Raillard dans le cahier d'exercices d'*Archipel* 2¹, nous indique pour sa part :

« Je songe à ce « d'ailleurs » qui s'efforce de lier ensemble par un estimable et curieux souci d'ordre des idées qui n'ont entre elles aucune relation normale. »²

Mise en garde précieuse, mais guère praticable en didactique ! Toutefois, ce qui n'est pas toujours perçu clairement par le locuteur natif ou, au mieux, l'est comme un tour à la limite de la normalité a peu de chance de l'être différemment par le locuteur étranger, parce que les explications relatives aux emplois et aux nuances d'emploi risquent toujours d'être empreintes de subjectivité, d'approximation, sinon d'être incomplètes ou fausses. C'est du reste le sens de la première observation que nous avons faite : si certaines méthodes et grammaires - *Nouveau Sans Frontières* 3, *Grammaire Progressive*, *Bescherelle* 3 (malgré un vrai chapitre synthétique sur les adverbes et

¹ Les références complètes de tous les ouvrages cités se trouvent en bibliographie, p. 10 -11.

² In : *Discours aux nuances*, cité par : RAILLARD Sabine, 1986 : 25.

locutions), etc. - éliminent purement et simplement le problème en ne mentionnant nulle part l'existence de la locution, la plupart des méthodes papier et des grammaires FLE ou LM sont laconiques quant aux valeurs et aux emplois de *d'ailleurs*.

Les rares explications interviennent généralement seulement au niveau avancé des méthodes, ce qui laisse planer un doute sur la facilité, la fréquence, les situations d'emploi de *d'ailleurs* ressenties par les auteurs. On se demande même s'il ne s'agit pas d'une certaine manière de laisser l'enseignant ou l'apprenant déterminer intuitivement le sémantisme et les fonctions possibles de *d'ailleurs*... Il s'agirait là d'une faiblesse assez largement répandue des méthodes et des grammaires, c'est-à-dire d'une lacune dans l'approche descriptive de la langue. La question est de savoir d'ailleurs, si elle est uniquement le fait de *d'ailleurs* ou en général de ce type d'adverbes de liaison.

A titre d'exemples, relevons :

- WAGNER Robert-Léon, PINCHON Jacqueline, 1962 : 425 : *d'ailleurs* apparaît une seule fois dans l'ouvrage parmi les « Adverbes de la troisième classe » marquant « une opposition » du même ordre que *au contraire*, *cependant*, etc.; on ne relève dans notre édition aucun exemple, aucune explication particulière (ANNEXE III) ;
- DELATOUR Yvonne et alii, 1991 : 181 : *d'ailleurs* est décrit comme « un mot de liaison » servant « à relier deux phrases » au même titre que *puis*, *ensuite*, *enfin*, etc. ; on relève un exemple de *d'ailleurs* en contexte, immédiatement explicité par une reformulation entre parenthèses en *de plus*... (ANNEXE III).

Les analyses, et pas seulement dans ces deux ouvrages qui offrent d'ailleurs des listes de ce genre très complètes, sans être contradictoires sont toujours partielles et révèlent des points de vue complémentaires. Pour l'enseignant FLE, ou l'apprenant, qui ne peut faire l'économie d'une explication logique (à défaut d'être « raisonnée » par les auteurs francophones eux-mêmes), il convient non seulement de croiser les sources mais aussi, pour ainsi dire, de se méfier à chaque fois des explications et des exemples proposés. En effet, d'après nos premières analyses, les méthodes et les grammaires, fussent-elles FLE ou pas, ont tendance à se contenter de proposer des exemples (rarement authentiques ou même littéraires) grâce auxquels on est censé visualiser comment le terme se construit en contexte et en comprendre ainsi les sens.

Enfin, on constate aussi que certains ouvrages plus spécialisés dans la pratique de l'écrit développent davantage la notion ; il pourrait s'agir d'un indice quant au traitement de *d'ailleurs* considéré dans une perspective didactique comme un élément du discours

écrit de préférence (ce qui est certainement assez inexact, mais révèle la difficulté de se passer de l'écrit pour expliciter l'oral...). Quoi qu'il en soit, c'est ce travail de croisement de sources que nous présentons ci-après à partir des documents suivants :

> Pour les grammaires (v. ANNEXE I) :

- CALLAMAND Monique, 1989, *Grammaire vivante du français*, Larousse FLE Diffusion CLE International, 252 pages : 199 ;
- VIGNER Gérard, 1996, *écrire pour convaincre*, Hachette FLE (coll. Activités), 110 pages : 23.

Ce choix offre un compromis entre une perspective « vivante » (comprendre : utile à l'oral) de l'enseignement/apprentissage de la grammaire et son importance à l'écrit. L'ouvrage de Vigner, pour les raisons que nous avons avancées, se situe cependant à mi-chemin entre la grammaire et la méthode d'auto-apprentissage pour le niveau avancé.

> Pour les méthodes (v. ANNEXE II) :

- COURTILLON Janine, DE SALINS Geneviève-Dominique, 1993, *Libre Echange 3 / Méthode de français*, Hatier/Didier, tome 3, 255 pages : 121 ;
- COTENTIN-REY Ghislaine, 1995, *Le résumé, le compte-rendu, la synthèse*, CLE International, 159 pages : 55.

Ce choix tient compte de la perspective communicative de l'enseignement/apprentissage pour le niveau avancé aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. C'est aussi l'occasion d'étudier les nuances d'emploi décrites par les auteurs pour l'écrit ou pour l'oral.

2. DESCRIPTIONS COMPAREES

Descriptions des auteurs	GRAMMAIRES	
Titre de l'ouvrage	Grammaire vivante... (p. 199)	Ecrire pour convaincre (p. 23)
Place dans la méthode	Section « Explication / précision / justification » Aucun schéma argumentatif explicite	Chapitre « II. Arguments à l'appui » Le schéma argumentatif est explicité en 3 phases : l'assertion, l'explication, la justification
Famille lexicale	<i>d'ailleurs</i> (répertorié auprès de <i>par exemple, c'est-à-dire, soit, comme, notamment, en particulier, les deux points, etc.</i>) n'est pas explicité	<i>d'ailleurs</i> (étudié parallèlement à <i>parce que, à cause de, grâce à, car, puisque</i>) n'est pas explicité
Sémantisme	[exemple], [preuve] ? ces hypothèses ne sont pas explicitement vérifiées	« ... qui s'ajoute à des raisons ou des explications déjà données ; la nature de l'argument ainsi présenté est différente des autres arguments »
Fonction syntaxique	Il est dit en remarque : « <i>D'ailleurs</i> accompagne un exemple, introduit une preuve »	On trouve <i>d'ailleurs</i> mentionné d'une part pour « justifier sa position » et d'autre part pour « introduire une explication, une justification » (cf. encart)
Exemple	1 : <i>d'ailleurs</i> construit en : (...). <i>D'ailleurs, (...)</i>	1 : <i>d'ailleurs</i> construit en : (...). <i>D'ailleurs, (...)</i>

Descriptions des auteurs	METHODES	
Titre de l'ouvrage	Libre Echange 3 (p. 121)	Le résumé, le compte-rendu... (p. 55)
Place dans la méthode	Section « Grammaire / Pour organiser sa pensée à l'oral » La perspective est principalement l'organisation de la « pensée à l'oral »	Chapitre 3 / L'enchaînement des idées La perspective est celle de la « progression [de la] pensée » à l'écrit
Famille lexicale	<i>d'ailleurs</i> (répertorié auprès de <i>en fait, en effet, effectivement</i>) est explicité en particulier	<i>d'ailleurs</i> (répertorié auprès de <i>or, du reste, au reste</i>) n'est pas explicité
Sémantisme	« signifie qu'on envisage un autre point de vue »	On parle d'un « ajout d'un 2 ^e élément » qui exprime « un autre rapport logique »
Fonction syntaxique	<i>d'ailleurs</i> décrit comme un « marqueur » qui « sert à introduire une nouvelle idée précisant ou nuancant ce qui vient d'être dit »	<i>d'ailleurs</i> construit la partie « argumentation » de la progression (opposée au « point de départ » et à la « conclusion »)
Exemple	2 emplois de <i>d'ailleurs</i> dans le même contexte : (...). <i>D'ailleurs, (...)</i> / (...), <i>et d'ailleurs (...)</i>	Ø

3. ANALYSES ET CONCLUSIONS

Ainsi confrontées, les descriptions des auteurs ont tendance à dérouter. Cette technique comparative, appliquée de la même manière à d'autres ouvrages, apporte généralement confirmation des hypothèses posées plus haut selon lesquelles *d'ailleurs* est d'une part seulement superficiellement traité (ou très différemment) par les auteurs et, d'autre part, fait partie de ces expressions anodines du discours dont les sens et les emplois ne sont pas assurés et ne font pas consensus. Les méthodes d'origine étrangère (par ex. GREGOR Gertraud, 1997 ; ANNEXE III) ne s'y trompent pas quand, moins ambitieuses au plan méthodologique, elles font passer le sens des expressions difficiles essentiellement par la traduction.

Dans certains autres ouvrages que nous avons consultés (par ex. LAVENNE Christian, 1997 ; ANNEXE III), une autre hypothèse se fait jour selon laquelle le concepteur n'introduit pas, à dessein, les différences d'emploi et de sens, un peu comme si, dans un souci d'authenticité de la communication, on regroupait des éléments que les locuteurs natifs ne distinguent peut-être pas volontiers eux-mêmes. Il y aurait là comme la volonté de décrire une norme linguistique (en rendant compte d'un usage partagé et idiomatique de la langue) plus que des propriétés (qui distinguent sémantiquement des éléments et compliquent l'apprentissage en éloignant celui-ci de la communication authentique). Ces tendances sont cependant récentes.

Chez les auteurs retenus précédemment, les descriptions restent, malgré le niveau linguistique cible (avancé) et les objectifs avoués, assez réduites. Les listes fournies, particulièrement, sont révélatrices non pas de contre-emplois ou d'incohérences (ce n'est pas à ce niveau que doit s'exercer la critique à l'endroit de spécialistes souvent irréprochables), mais d'une difficulté dans l'ensemble de présenter pédagogiquement ces adverbes et locutions qui sont constitutifs du discours écrit et oral et sont destinés à articuler celui-ci avec nuance. Jamais identiques, n'explicitant généralement pas les expressions répertoriées (un défaut constant des méthodes et des grammaires FLE), les listes offrent finalement des ressources bien minces à l'apprenant en quête de sens et de logique.

Par ailleurs, le recours à l'exemplification comme stratégie pédagogique n'est pas pour faciliter l'apprentissage, puisqu'on masque ici par des exemples ce qu'on ne peut aider à conceptualiser par le métalangage. Cette pratique fait planer en maints endroits un doute sur l'option méthodologique annoncée, à savoir l'enseignement/apprentissage

communicatif de la langue, dans la mesure où le recours à des exemples décontextualisés et la volonté de classer chaque fait de grammaire problématique (comme les locutions de liaison) pour le bien supposé de l'apprenant étranger mélangent allègrement, sous couvert d'incitation à l'écriture par imitation et appropriation de la situation de communication, *méthodologie traditionnelle* (> encarts grammaticaux, listes, classification quasi forcée des occurrences selon leur seule catégorie grammaticale, exemples canoniques, exercices récapitulatifs) et *méthodologie fonctionnelle* (> enseignement notionnel-fonctionnel à visée communicative et socioprofessionnelle, tenant compte de besoins langagiers préalablement reconnus)³.

La terminologie métalinguistique, justement, est utilisée avec parcimonie par les auteurs qu'on étudie ici ; cela révèle une fois encore la difficulté de mettre en mots une explication grammaticale simple des adverbes ainsi que les attributs sémantico-syntaxiques de certains d'entre eux. *D'ailleurs* n'échappe pas à cette difficulté, puisqu'on relève, pour les méthodes, « un autre point de vue » près de « un autre rapport logique », ce qui laisserait entendre que *d'ailleurs* ou bien ouvre le discours en recherchant un argument à l'extérieur (recherche d'interaction du locuteur, volonté d'inclure un argument supposé de l'interlocuteur ?), ou bien permet une modification interne du schéma argumentatif à l'initiative du locuteur. En consultant les deux grammaires, on apprend qu'il s'agit en réalité d'amener selon les situations un « exemple » ou une « preuve » (un exemple que le locuteur voudrait faire passer pour preuve ?), tandis que Vigner se contente finement d'indiquer la « nature » différente de l'argument introduit par *d'ailleurs*... Assez difficile donc de s'y retrouver, et Henri Besse de préciser, certes à l'endroit du terme *fonctionnel(le)* en didactique, dans une analyse qui passerait comme un gant aux différentes tentatives d'explicitation de *d'ailleurs* :

« Quand un signe n'a pas de sens dénotatif clairement actualisé, quand il se réfère à des concepts mal cernés ou trop complexes pour être perçus distinctement, on lui cherche et on lui découvre un ou plusieurs sens connotatifs afin de continuer à assurer la communication »⁴.

Enfin, là où les méthodes et les grammaires retenues font preuve d'assez peu d'efforts, c'est au niveau des exercices et des activités d'appropriation proposés aux apprenants. La question en général des adverbes et de ce type de locutions est peu présente, voire pas du tout, dans l'application pédagogique et les parties réservées à la manipulation

³ La question des méthodologies renvoie indirectement à la question des « trois types de connaissance grammaticale » à l'œuvre dans l'enseignement/apprentissage des langues ; v. l'exposé de Henri Besse, in : CORTES et alii, 1987 : 191-194 ; sur la question de l'enseignement fonctionnel, v. BESSE Henri, 1980.

⁴ BESSE Henri, 1980 : 43.

linguistique. Sauf peut-être dans quelques méthodes particulièrement novatrices au plan méthodologique, à savoir en son temps *Archipel* (v. le cahier d'exercices d'*Archipel* 2 de Sabine Raillard ; ANNEXE III) ou plus récemment *Perspectives* (VIGNER Gérard, 1991 ; ANNEXE III), ou *Tempo 2* (LAVENNE Christian, 1997 ; ANNEXE III), *d'ailleurs* et consorts ne soulèvent guère l'enthousiasme des concepteurs et bien peu d'activités de conceptualisation et de systématisation leur sont consacrés. Ces éléments linguistiques, qui contribuent pourtant comme chaque locuteur natif en fait l'expérience à ce que d'aucuns nomment le « souffle de la langue », passent étrangement à travers les mailles des méthodologies les plus avancées. La difficulté de leur traitement en didactique/pédagogie du FLE marque peut-être ainsi la limite de ce qu'on peut attendre d'une « méthode de français langue étrangère ». Mais est-ce évitable ?

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

Ordre onomachronologique

BESCHERELLE 3, 1990, *La Grammaire pour tous / 3*, Hatier, Paris, 351 pages.

BESSE Henri, GALISSON Robert, 1980, *polémique en didactique / du renouveau en question*, CLE International, Paris, 144 pages.

BOULARES Michèle, FREROT Jean-Louis, 1997, *Grammaire progressive du français / avec 400 exercices / Niveau avancé*, CLE International, Paris, 192 pages.

CALLAMAND Monique, 1989, *Grammaire vivante du français*, Larousse FLE / Diffusion CLE International, Paris, 252 pages.

CORTES Jacques et alii, 1987, *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Didier-Crédif, Paris, 231 pages.

COTENTIN-REY Ghislaine, 1995, *Le résumé, le compte-rendu, la synthèse*, CLE International, Paris, 159 pages.

COURTILLON Janine, DE SALINS Geneviève-Dominique, 1993, *Libre Echange 3 / Méthode de français*, Hatier/Didier, tome 3, Paris, 255 pages.

DELATOUR Yvonne et alii, 1991, *Grammaire du français / Cours de civilisation française de la Sorbonne*, Hachette FLE, Paris, 336 pages.

DUFEU Bernard, 1996, *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Hachette FLE, Paris.

GIRARDET Jacky et alii, 1990, *Nouveau Sans Frontières 3 / Méthode de français*, CLE International, Paris, 239 pages.

GREGOR Gertraud, WERNISING Armin Volkmar, 1997, *Französische Grammatik / für die Mittel- und Oberstufe*, Cornelsen, Allemagne, 224 pages.

LAVENNE Christian, 1997, *Tempo 2 / méthode de français*, Didier-Hatier, Paris, 271 pages.

MARTINEZ Pierre, 1996, *La didactique des langues étrangères*, PUF (coll. *Que sais-je ?* n°3199), Paris, 128 pages.

MEIRIEU Philippe, 1991, *Apprendre oui, mais comment?* (8^e éd.), ESF Editeur, Paris.

MOIRAND Sophie et alii (Coord.), 1989, *... et la grammaire*, LE FRANÇAIS DANS LE MONDE / N° SPECIAL / Février-Mars 1989, Edicef, Paris, 208 pages.

MONNERIE-GOARIN Annie, 1989, *Le français au présent / grammaire / français langue étrangère*, Didier-Alliance Française, Paris.

PORCHER Louis, 1995, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP/Paris-Hachette, Paris, 112 pages.

PORCHER Louis, 1995, *Le français langue étrangère*, Hachette Education, Paris, 105 pages.

RAILLARD Sabine, 1986, *Archipel 2 / Français langue étrangère / Cahier d'exercices*, Didier-Crédif, Paris, 95 pages.

VIGNER Gérard, 1991, *Perspectives / Cours de perfectionnement*, Hachette FLE, Paris, 239 pages.

VIGNER Gérard, 1996, *écrire pour convaincre*, Hachette FLE (coll. Activités), Paris, 110 pages.

WAGNER Robert-Léon, PINCHON Jacqueline, 1962, *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette, Paris, 648 pages.

ANNEXES

D'ailleurs dans différents matériels :

ANNEXE I (2 pages) - Grammaires FLE

CALLAMAND Monique, 1989, *Grammaire vivante du français*, Larousse FLE Diffusion CLE International, Paris, 252 pages : 199.

VIGNER Gérard, 1996, *écrire pour convaincre*, Hachette FLE (coll. Activités), Paris, 110 pages : 23.

ANNEXE II (2 pages) - Méthodes FLE

COURTILLON Janine, DE SALINS Geneviève-Dominique, 1993, *Libre Echange 3 / Méthode de français*, Hatier/Didier, tome 3, Paris, 255 pages : 121.

COTENTIN-REY Ghislaine, 1995, *Le résumé, le compte-rendu, la synthèse*, CLE International, Paris, 159 pages : 55.

ANNEXE III (6 pages) - Autres matériels LM ou FLE

WAGNER Robert-Léon, PINCHON Jacqueline, 1962, *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette, Paris, 648 pages : 425.

DELATOUR Yvonne et alii, 1991, *Grammaire du français / Cours de civilisation française de la Sorbonne*, Hachette FLE, Paris, 336 pages : 181.

GREGOR Gertraud, WERNISING Armin Volkmar, 1997, *Französische Grammatik / für die Mittel- und Oberstufe*, Cornelsen, Allemagne, 224 pages : 192.

LAVENNE Christian, 1997, *Tempo 2 / méthode de français*, Didier-Hatier, Paris, 271 pages : 234.

RAILLARD Sabine, 1986, *Archipel 2 / Français langue étrangère / Cahier d'exercices*, Didier-Crédif, Paris, 95 pages : 25.

VIGNER Gérard, 1991, *Perspectives / Cours de perfectionnement*, Hachette FLE, Paris, 239 pages : 175 [v. aussi : 77-79 ; 127-128].