

Les méandres cachés de la langue française

Dimensions culturelles dans l'apprentissage de la conjugaison et de la grammaire

Si l'on veut comprendre les difficultés que rencontrent les non francophones avec la concordance des temps, la conjugaison des verbes 'être' et 'avoir', le maniement des pronoms personnels, les accords en genre et en nombre..., il faut pouvoir se décentrer d'un certain nombre d'évidences qui nous collent à la peau. C'est ce à quoi s'attache Dany Crutzen qui analyse un certain nombre de difficultés de la conjugaison et de la grammaire française pour les personnes dont le français n'est pas la langue maternelle. En lien avec cette analyse, elle propose quelques pistes pour travailler les difficultés grammaticales en français langue étrangère (FLE).¹

La dimension linguistique n'est pas neutre dans l'enseignement du français langue étrangère et/ou seconde. Elle s'inscrit dans un contexte, dans une culture, dans une histoire. Elle s'inscrit par conséquent dans une hiérarchie de valeurs, dans des croyances et dans des manières de faire conditionnées par les structures profondes d'un inconscient collectif largement ignoré. Ainsi peut-on dire avec Y. Johannot ² que rien n'est neutre dans la façon dont on transmet une connaissance : ni le choix de cette connaissance, ni la place qui lui est attribuée par rapport à l'ensemble du savoir, ni la valeur symbolique qui lui est reconnue par la culture 'légitime'.

Il est par exemple fondamental de percevoir que le temps n'est pas une constante universelle, mais bien une construction culturelle et un langage en soi. Ce que l'anthropologue

E.T. Hall ³ appelle la 'danse de la vie' met en évidence que chaque culture a sa propre chorégraphie, un ensemble de rythmes et de cadences qui répondent en stéréo aux manières d'exprimer le temps dans la langue. L'apprentissage culturel de cette base de rythmes primordiale se fait dans la toute petite enfance : l'enfant synchronise ses mouvements avec la voix de sa mère et de ses proches d'abord, puis progressivement entre dans la chorégraphie de son groupe d'appartenance. Lorsqu'il va à l'école, il est formaté pour apprendre à fonctionner dans son système culturel. En particulier dans nos écoles, nous apprenons à appliquer des procédures, à être à l'heure, à réagir à des sonneries... mais aussi à articuler une ligne du temps au cœur de toutes nos expressions linguistiques.



Rien n'est neutre dans la façon dont on transmet une connaissance : ni le choix de cette connaissance, ni la place qui lui est attribuée par rapport à l'ensemble du savoir, ni...

C. Mesmin⁴ rappelle que chaque enfant est accueilli et bercé dans la langue de sa mère. Par sa structure propre, celle-ci construit un système logique que les mots transformeront au fil des apprentissages en véritable sens philosophique propre à chaque langue. Lorsque nous demeurons unilingues et monoculturels, nous échappons très difficilement à ce formatage : nous sommes contraints par la chorégraphie de notre langue, par ses règles grammaticales, par l'ordre des mots, par sa manière d'articuler les éléments linguistiques et les idées.

Le temps passé, le temps qui passe : passé composé et imparfait

Notre culture dominante considère comme universel le temps linéaire, orienté vers le progrès. Cette conception se heurte à d'autres chorégraphies rythmées par un temps circulaire, un temps en spirale, une aspiration à retourner à l'origine, ou parfois une absence totale de sens donné à un temps grammatical.

La plupart des langues ignorent la concordance des temps telle qu'elle est pratiquée

par la langue française. Beaucoup de langues s'intéressent plus à la qualité de l'information qu'à son ancrage sur une ligne du temps. Le turc pratique le duratif, l'aoriste (pour exprimer une généralité), l'intentionnel, l'oui-dire... L'arabe pratique l'accompli (sûr) et l'inaccompli (pas sûr). En kinyarwanda, il y a un concept qui englobe hier et demain (c'est-à-dire pas aujourd'hui). Aucune de ces langues ne pratique évidemment la concordance des temps.

Il est donc utile d'amener les non francophones à entrer dans la conjugaison des temps du passé par la qualité de l'information : celui qui écrit choisit de placer le verbe dans l'action unique (passé composé) ou dans le décor répétitif ou qui dure (imparfait). On retrouve aussi une importante nuance exprimée par le passé composé – à mettre en parallèle avec la langue anglaise par exemple : « *il y a dix ans que ma femme m'a quitté* » implique que l'évènement a encore aujourd'hui un impact sur celui qui parle (contrairement au passé simple). La structuration entre temps simples et temps composés est donc un élément de compréhension : le temps composé du présent entretient un

lien avec lui. Enfin, il n'est pas anodin de noter que le français a remplacé un temps simple (le passé simple en voie de disparition) par un temps composé (le passé composé), qui exprime par la force des choses les identités de l'un et de l'autre...

Ce n'est pas pour rien que les non francophones se mêlent les pinceaux entre passé composé et imparfait. Ce n'est pas pour rien non plus qu'ils ont du mal à conjuguer les verbes au passé composé, sachant que de nombreuses langues ne connaissent pas la catégorie grammaticale de l'infinitif et ne manipulent qu'un seul auxiliaire. Enfin, ce n'est pas pour rien que des locuteurs venant de langues qui ne pratiquent aucune concordance des temps éprouvent des difficultés à entrer dans la gymnastique de la syntaxe française.

Quelques pistes

1. Le passé composé

C'est le temps le plus utilisé. Je propose de commencer par là et de constituer un corpus à partir des réponses des apprenants à une question comme par exemple : « *Qu'avez-vous fait ce weekend ?* »

Je suis...	J'ai...
------------	---------

Le formateur fait ensuite remarquer que toutes ces phrases racontent **quelque chose qui est terminé.**

Au bout d'un temps, on reprend le stock et on s'interroge sur le pourquoi des deux colonnes. **Hypothèse** : verbes de mouvement avec 'être' (+ verbes pronominaux). On met l'hypothèse à l'épreuve de nouveaux exercices et on répertorie les cas qui y échappent (exemple : 'danser' est un verbe de mouvement).

Mais ce qui est mouvement dans une culture ne l'est pas forcément dans l'autre. Il est dès lors utile de recourir à un moyen mnémotechnique : **les verbes de la montagne, qui symbolisent la vie, se conjuguent avec 'être'.**

On continue ensuite à lister des exemples au tableau : « *Qui s'est levé le plus tôt ce matin ?* », « *Qui a reçu une lettre dernièrement ?* »,... On observe les points communs. On lit, on note les prénoms au tableau, on retrouve qui a fait quoi...

Quand on arrive à des hypothèses/constats du genre '**passé, terminé, moment précis = temps point (un temps pour lequel on peut joindre le geste à la parole, à la façon d'un CLAP de cinéma)**', on est prêt pour introduire le contraste avec l'imparfait.

Les verbes de la montagne se conjuguent avec 'être'

	rester – demeurer	
	arriver	partir
	venir	
	entrer	sortir*
monter*		descendre*
		tomber
naitre		mourir

* Uniquement quand ils ne ne sont pas transitifs.

2. « Déjeuner du matin » de Prévert

Déjeuner du matin

*Il a mis le café
Dans la tasse
Il a mis le lait
Dans la tasse de café
Il a mis le sucre
Dans le café au lait
Avec la petite cuiller
Il a tourné
Il a bu le café au lait
Et il a reposé la tasse
Sans me parler*

*Il a allumé
Une cigarette
Il a fait des ronds
Avec la fumée
Il a mis les cendres
Dans le cendrier
Sans me parler
Sans me regarder*

*Il s'est levé
Il a mis
Son chapeau sur sa tête
Il a mis son manteau de pluie
Parce qu'il pleuvait
Et il est parti
Sous la pluie
Sans une parole
Sans me regarder*

*Et moi j'ai pris
Ma tête dans ma main
Et j'ai pleuré.*

Le formateur découpe le texte en phrases :
chaque élève en reçoit une.

Chacun lit sa phrase. On les replace dans l'ordre.

On observe : **Tous les verbes sont en deux morceaux** (verbes 'avoir' + deux verbes 'être', un de mouvement et un pronominal).

Chacun mime sa phrase ou, par paires, on joue la scène.

Quelqu'un raconte à nouveau ce qu'il a vu.

On observe « *parce qu'il pleuvait* ». Il pleuvait déjà avant, il pleuvait pendant et après = **temps ligne, qui dure** (on mime avec la main quelque chose qui dure).

3. « Pour une grammaire sentimentale », selon Marc Argaud ⁵

Objectif : Rendre plus attrayante la pratique d'une règle de grammaire en utilisant les sentiments.

Démarche : Développer le thème de la lettre.

Le message de Prévert peut servir de point de départ, en raison de la **réurrence de la structure 'pronom relatif + participe qui s'accorde'**.

Le message

*La porte que quelqu'un a ouverte
La porte que quelqu'un a refermée
La chaise où quelqu'un s'est assis
Le chat que quelqu'un a caressé
Le fruit que quelqu'un a mordu
La lettre que quelqu'un a lue
La chaise que quelqu'un a renversée
La porte que quelqu'un a ouverte
La route où quelqu'un court encore
Le bois que quelqu'un traverse
La rivière où quelqu'un se jette
L'hôpital où quelqu'un est mort.*

On se centre sur la phrase « *la lettre que quelqu'un a lue* » : « *qu'est-ce qu'on peut faire avec une lettre ?* ». On liste au tableau une série d'infinitifs : on peut écrire une lettre, perdre, poster, parfumer, cacher, jeter, lire, déchirer, attendre, signer, fermer, classer, recopier, taper, corriger, traduire, brûler, recommencer...

Le formateur demande ensuite de transformer en « *la lettre que j'ai écrite, perdue...* ». (On notera ici l'importance de pratiquer au féminin pour faire émerger l'accord du participe.) Chacun fait sa liste par écrit, puis on se corrige mutuellement (oralement et/ou par écrit). Si nécessaire, on peut faire préciser le sens des verbes (placer les mots dans des phrases) ou faire mimer les termes qui ne sont pas compris par tous...

Le formateur propose enfin un travail d'écriture, soit composer de petits poèmes de 8 à 10 lignes en utilisant la même structure : la lettre que j'ai écrite, les lettres que j'ai écrites, que tu as écrites, ces lettres qui, quelles lettres ?,... Les indications ne sont là que pour soutenir et favoriser l'écriture : on pourra ensuite s'en écarter, puis suggérer de terminer le texte par une phrase un peu différente et lui donner un titre...

Ainsi, sur le thème des lettres attendues, reçues, rangées ou déchirées au pluriel ou au singulier, s'inscrit et s'écrit un accord grammatical porteur de sentiments.

L'infinitif

En français, l'infinitif occupe une place importante dans la syntaxe. Dans beaucoup de langues, il est peu utilisé ou n'existe tout simplement pas. Exemple : en arabe, pour « *il faut partir* », on dira quelque chose

comme « *il y a nécessité je pars (ou nous partons)* » ou « *allez, on part* »...

Pour aider l'apprenant à appréhender ce qu'est l'infinitif, on peut créer une démarche qui permettra de le définir, par exemple, de la manière suivante :

- C'est le 'titre' du verbe.
- On le reconnaît parce qu'il vient après « *je dois* ».
- C'est la forme qu'on trouve dans le dictionnaire.

Quelques pistes

1. Trouver des phrases à partir de l'incipit « *Vivre, c'est...* ».
 2. Demander régulièrement : « *c'est quel verbe ?* », « *comment s'appelle ce verbe ?* », « *quel est le nom de ce verbe ?* ». Après seulement, on dira que c'est l'infinitif.
 3. Pratiquer les verbes opérateurs (qui obligent à utiliser l'infinitif) : « *je dois...* », « *je vais...* », etc. Ou les utiliser à la forme interrogative : « *est-ce qu'on peut... ?* »,...
 4. Pratiquer le futur proche et le passé récent : « *je vais changer* », « *nous venons d'arriver* »,...
 5. Transformer des infinitifs (par exemple : dans une recette, un mode d'emploi) en impératifs, en subjonctifs, à partir de « *il faut que...* ».
- Observer aussi des infinitifs et des impératifs dans les pubs et les journaux. A noter qu'on y trouve beaucoup de fautes du genre présence d'un 's' à la 2^e personne du singulier des verbes en '-er', par exemple.)

En profiter pour pratiquer les verbes 'être' et 'avoir'.

Être et avoir

Le verbe 'être' est un des derniers nés dans les langues contemporaines. La plupart des langues ne l'utilisent pas lorsqu'il coule de source. Le verbe 'avoir' est encore plus récent. Dans la plupart des langues africaines, 'avoir' s'exprime par « être avec ».

En arabe dialectal, le verbe 'être' est peu utilisé : on dira « toi gentil » pour « tu es gentil », par exemple. Le verbe 'avoir' n'existe pas ; on utilise la préposition 'chez' ou 'avec' suivie d'un pronom personnel ou d'un nom : on dira « avec moi cent francs » pour « j'ai cent francs », ou « chez vous chien » pour « vous avez un chien ».

En turc, le verbe 'être' est très complexe. En général, il est exprimé par un suffixe qui varie selon le temps, le mode et la personne. Il n'existe qu'au présent, à deux temps du passé, ainsi qu'à deux formes se rappro-

chant du conditionnel (un temps exprimant l'ouï-dire et un temps dit 'suppositif').

Pour les autres formes, il existe un verbe équivalant au verbe 'devenir'. Le verbe 'être' sert d'unique auxiliaire. L'auxiliaire 'avoir' n'existe pas. Il y a une expression équivalente, correspondant à « est existant pour moi » ou « il y a pour moi ». L'apprenant d'origine turque aura dès lors tendance à utiliser « il y a » ou à remplacer 'avoir' par 'être'. Pour la négation, il y a aussi une expression spécifique.

Peu de formateurs ont conscience du caractère non universel des formes verbales 'être' et 'avoir' : elles sont enseignées techniquement comme une évidence, alors qu'elles représentent une construction complexe, sans équivalent dans beaucoup de langues d'origine. Le simple fait de les présenter à la forme infinitive pose problème : en arabe par exemple, l'infinitif n'existe pas.

Les verbes 'être' et 'avoir' représentent une construction complexe, sans équivalent dans beaucoup de langues d'origine.



Quelques pistes

1. Chacun a une fiche sur laquelle il écrit tous les adjectifs qui le caractérisent (variante : choisir des adjectifs qui commencent par la même lettre que son prénom...). On mélange les fiches, puis il faut reconnaître la personne : « *Je m'appelle X et je suis...* » - « *Tu t'appelles Y et tu es...* » - « *Il s'appelle Z et il est...* ».

2. Chacun se définit à partir des questions « *qui suis-je ?* » et « *que suis-je ?* ». Exemple : « *Je suis Madame X et je suis une citoyenne du monde* »...

3. Driller les usages de 'être' et 'avoir', dont les notions se confondent dans d'autres langues. Pratiquer systématiquement toutes les personnes, tous les temps, toutes les formes (affirmative, négative, interrogative) en les plaçant en contexte : « *Je suis X, je suis content, je suis à l'école* » (identité, état, localisation) ; « *J'ai une voiture, j'ai froid, j'ai conscience que...* » (possession, autre forme d'état = plus matériel, expression impliquant une excercisation préalable afin d'acter le sens et l'usage du verbe 'avoir').

4. Lister (en dessins, oralement, par écrit) tout ce que les personnes ont dans leur sac, en pratiquant toutes les personnes de la conjugaison du verbe 'avoir'.

5. Et pour ajouter une touche d'humour (très culturel aussi), partir de la chanson *J'ai la rate qui se dilate...*⁶ et la transformer en « *il a* », « *nous avons* »...

De manière générale, il vaut mieux :

- éviter d'opposer d'emblée 'être' et 'avoir', les pratiquer séparément ;
- ne systématiser la conjugaison des verbes

'être' et 'avoir' qu'après les avoir pratiqués longuement, oralement et par écrit ;

- ne donner le 'titre' du verbe qu'après avoir pratiqué l'infinitif.

Pronoms personnels

En turc, la personne grammaticale du sujet est indiquée par un suffixe verbal qui ressemble aux désinences des verbes quand ils sont conjugués (-ons, -ez...). Le pronom personnel sujet n'est employé qu'en cas d'insistance (du type « *moi, je...* »). On rencontrera donc souvent des confusions du type « *Madame, elle est fâchée...* ». En outre, le pronom personnel peut être utilisé, par erreur, au masculin au lieu du féminin et vice versa, à cause de la non distinction de genre en turc.

Le pronom personnel complément n'est pas énoncé, surtout s'il représente une chose. L'apprenant turc a tendance à supprimer le pronom complément direct ou à confondre complément direct (CD) et complément indirect (CI). Exemple : « *Madame lui a puni* » pour « *Madame l'a puni* ». De même, lorsqu'il y a deux pronoms (CD et CI), il a tendance à en supprimer un. Exemples : « *on m'a dit* » pour « *on me l'a dit* » ; « *je lui donne* » pour « *je le lui donne* »... En outre, en turc, le CI est toujours devant le CD.

En arabe, les pronoms personnels sujets ne s'expriment pas en même temps que le verbe. La transformation du verbe suffit. Les arabophones ont tendance à croire soit que la forme verbale, par exemple pour le verbe 'voir', est « *il voit* » (il leur semble dès lors logique de la dire entièrement derrière un nom sujet : « *Ahmed, il voit pas bien* »), soit que la personne est exprimée par le verbe lui-même. En outre, le pronom personnel sujet suffit souvent à exprimer la notion

d'être (voir supra : verbes 'être' et 'avoir') : on dira « *Moi content* ».

Le système des pronoms personnels compléments et des adjectifs possessifs est très simple en arabe. Une série unique de pronoms, qui se trouvent toujours attachés à un verbe (« *je t'ai vu* » = « *chouftak* » = « *ai vu(toi)* ») ou à une préposition (« *pour toi* » = « *andak* » = « *pour(toi)* »). Attachés à un nom, ils correspondent plus ou moins à notre système d'adjectifs possessifs (« *ta maison* » = « *darak* » = « *maison(à toi)* »).

Le cas de 'lui' et de 'leur'

Première difficulté à identifier : un pluriel oublié dans notre écriture. Il n'y a pas de raison que 'leur = à eux' ne porte pas la marque du pluriel.

Dans la syntaxe, le pronom personnel CI précède toujours le pronom CD, sauf avec 'lui' et 'leur'. C'est aberrant ! Toutes les autres langues romanes fonctionnent en CI-CD !

Donc **me le** mais **le lui**
 te le **le leur**
 nous le
 vous le

= toujours CI-CD, sauf avec 'lui' et 'leur'.

Quelques pistes

1. Faire prendre conscience de la nécessité d'employer les pronoms sujets en français. Pratiquer les pronoms à l'oral, à partir de la vie quotidienne :

- « *Quelle langue est-ce que tu parles à la maison ?* »

- « *Tu as combien de frères et de sœurs ?* »

Faire produire des questions de ce genre.

2. Mimer :

- « *Je suis sourde, je n'entends pas bien* »

(la main sur la poitrine = « *je* »; puis en cor-
net à l'oreille = « *n'entends pas* ») ;

- « *j'ai mal à la tête* » (avec la main sur le
front) ;

- etc.

3. Bien faire la distinction entre « *il* » et
« *elle* ». C'est une difficulté phonétique pour
beaucoup d'allophones. De même, exercer la
différence entre « *ils ont* » et « *ils sont* ».

4. Les descriptions d'images impliquent
facilement l'usage des pronoms.

5. Pratiquer les pronoms personnels complé-
ments par le mime, en utilisant des images
de magazines... Donner des consignes du
genre : « *Prends ton livre et donne-le à ton
voisin* »...

6. Pratiquer des devinettes : « *Je peux la
peler, la manger, la croquer, la donner à mon
frère. Qu'est-ce que c'est ?* » ; « *Je le prends
dans ma main, je le déballe, je le mets en
bouche. Il a un gout sucré. C'est bon. Qu'est-
ce que c'est ?* », etc.

7. Faire pratiquer des dialogues. Quand il y a
une erreur, lever la main en criant « *pronom* ».

8. Faire pratiquer des dialogues qui impli-
quent l'usage du « *vous* » de politesse. Par
exemple : entre le directeur et un élève,
entre une personne âgée et un enfant,...

9. Débat sur « *les pronoms sont-ils tes
amis ?* » pour faire découvrir à quoi servent
les pronoms = fonction d'économie.

10. Partir de textes, d'articles de journaux...
Demander d'imaginer l'interview des person-
nages dont il est question dans ces écrits.

11. Photocopier une bande dessinée sans
parole ou en effacer le texte. Chacun choisit
un personnage et doit s'exprimer en « *je* ».

Introduire l'exercice par un petit texte qui lance la scène, puis faire écrire les dialogues.

Notions basiques du mot et de la phrase

La notion de mot se forme à l'oral ! Mais attention aux contaminations du genre : « le nescargot », « la thénée », « le petit lâne », « un lâne », « l'avion d'école »... La notion de mot séparé ou non d'autres éléments grammaticaux est à nouveau très relative (cfr. la langue turque qui agglutine des suffixes à la fin des mots). Néanmoins, contrairement à ce que pourraient laisser penser de nombreuses productions écrites, la plupart des personnes ont intuitivement une certaine conscience de ce qu'est un mot = un objet autonome. Cette conscience doit cependant être approfondie car elle n'implique pas que le sens, relativement facile à capter : « ami » a un sens en soi, « l' » n'en a pas !

La chorégraphie d'une langue passe essentiellement par sa syntaxe : qu'est ce qu'on va mettre avant-au milieu-après ? qu'est-ce qu'on va – ou non – relier à quoi ? ; qu'est-ce qui obéit à quoi ? (quelle hiérarchie ?) ;... **Le français contemporain a été formaté par la pensée logico-déductive** du XVIII^e siècle : il accorde tout, en genre, en nombre, mais aussi sur la ligne du temps. Toutes les langues ont une notion sémantique de genre (il y a des mâles et des femelles), une conscience évidente du nombre (un n'est pas plusieurs) et une perception d'un temps quotidien plus ou moins linéaire. Cela ne veut pas dire pour autant que ce **sens** prenne forcément une **forme** grammaticale : par exemple, le turc n'a aucune expression grammaticale du genre, ne fait aucun accord en genre ou en nombre, aucune concordance des temps. Comme le soulignait avec humour l'ethnolinguiste Jean-Léonce Doneux : « *N'oublions jamais que la commode n'est pas la femme du buffet !* ».

Chaque langue est bien plus qu'une somme de mots. La chorégraphie d'une langue passe essentiellement par sa syntaxe : qu'est-ce qu'on va mettre avant-au milieu-après ?, qu'est-ce qu'on va – ou non – relier à quoi ?, quels sont les liens hiérarchiques ?,...



Quelques pistes

Pour aider les apprenants à se repérer, voici quelques définitions fonctionnelles :

- **Mot** = quelque chose d'autonome dans la langue, c'est-à-dire quelque chose qui peut suffire à répondre à une question (sauf quelques mots non autonomes comme 'le', 'ce', 'et',... que nous allons appeler les 'petits mots' ou les 'serveurs').

- **Verbe** = « devant lequel je peux mettre un 'je' » (sauf les verbes 'météorologiques' et « il faut »).

- **Phrase** = commence par une majuscule et se termine par un point ; c'est celui qui écrit qui décide quand il commence son idée et quand il la termine ; il doit penser à celui qui va le lire (va-t-il comprendre ou non son idée comme étant complète ?).

L'ordre syntaxique

À l'école, l'ordre syntaxique est analysé à partir de la troisième primaire, mais n'est pas enseigné tel quel. Il est l'expression par excellence d'une 'fausse évidence' culturelle.

Le turc est une langue agglutinante, c'est-à-dire que son système a pour fondement la suffixation : de nombreux liens syntaxiques sont donc exprimés par des suffixes. En outre, la structure de base de la phrase est la suivante : sujet – complément de temps – complément de lieu – objet indirect – objet direct – verbe.

Le complément déterminatif se trouve avant le nom (complément déterminatif + nom avec un élément indiquant la possession). On dira « de ma sœur son manteau » pour « le manteau de ma sœur », induisant en français des erreurs du type « le directeur de son fils » pour « le fils du directeur ». Lorsqu'il y a double détermination, l'élève ne

sait quel élément mettre avant l'autre : « la voiture de l'ami de ma sœur » est équivalent à « la voiture de la sœur de mon ami ». En turc, on dirait quelque chose comme « ami(suffixe mon) sœur(suffixe sa) voiture(suffixe d'elle) ». On retiendra qu'en règle générale, en turc, tout complément déterminatif se trouve avant le nom qu'il détermine.

Non seulement le verbe se retrouve systématiquement en fin de phrase, mais on peut dire que le passage d'une syntaxe à l'autre ressemble à un véritable 'retournement de chaussette'... La personne doit tout penser à l'envers, ou mieux, apprendre à penser différemment selon la langue qu'il utilise.

En arabe dialectal, la proposition relative fonctionne avec une particule invariable : on utilise des propositions coordonnées par une particule, ce qui donne quelque chose comme « tu connais l'homme (particule) je me promène avec lui » pour « tu connais l'homme avec lequel je me promène ». La proposition subordonnée est toujours introduite par une expression invariable suivie d'un verbe conjugué. La proposition infinitive n'existe pas : elle est remplacée par la coordination ou la juxtaposition de deux propositions (« il pensait lui part » pour « il pensait partir »). L'interrogation s'exprime par une particule, sans inversion du sujet par rapport au verbe. Le complément déterminatif se marque par la simple juxtaposition de deux éléments : « chaise le directeur » équivaut à « la chaise du directeur ».

Quelques pistes

1. Poser des questions en donnant la consigne de ne répondre que par un seul mot.
2. Dessiner pour séparer/organiser les mots permet de donner à voir ce que l'on entend

mal : illustrer l'utilité de l'ordre syntaxique (dans un dessin, « *le loup mange l'agneau* » est bien différent de « *l'agneau mange le loup* »).

3. Découper des phrases et les reconstituer. Se grouper pour former des phrases avec les mots qu'on a. La technique du 'découper/coller', éventuellement avec des supports-images, aide à prendre conscience de la réalité linguistique du mot.

4. Jouer ce qui est écrit : théâtraliser, marquer le rythme, mimer.

5. Découper des histoires. A partir d'images ou de photos, décrire, classer dans l'ordre, raconter l'histoire... = travailler la coordination et la subordination.

6. Travailler les prépositions en manipulant des objets ou en donnant des consignes (« *mettre le crayon au-dessus du livre* »,...). En utilisant un jeu de loto : par paires, les personnes ont une planche à compléter et sont séparées par un écran ; chacun détient les images dont l'autre a besoin ; il faut demander l'image dont on a besoin, en insistant sur les prépositions (« *tu me donnes la fille avec une robe rouge...* »). En faisant des mimes (le formateur mime l'action et la verbalise ; le formateur verbalise et l'apprenant mime ; le formateur mime et l'apprenant verbalise ; l'apprenant mime et verbalise...). En proposant un jeu de l'oie construit avec des images de magazines représentant des objets présents dans des situations de la vie courante : l'apprenant lance les dés, avance son pion, prend une image et verbalise.

7. De manière beaucoup plus basique encore, on peut conseiller aux classes d'alphabétisation de scinder le local en deux couleurs bien distinctes et d'afficher systématiquement

les mots masculins d'un côté, les mots féminins de l'autre. Lorsqu'on vient d'un système linguistique qui ne manie pas l'expression grammaticale du genre, il faut ancrer cette nécessité d'une manière très explicite.

Conclusion

Ce que E.T. Hall appelle la 'grammaire culturelle cachée' n'est pas un simple manteau qu'on peut mettre ou enlever. C'est une structure profonde – sorte de *hardware* – dont le décodage nécessite des efforts soutenus et une exploration parfois périlleuse. Cette exploration implique des **conditions minimales de sécurité identitaire** : la décentration ne se pratique pas en pleine crise existentielle ou en zone de guerre !

A charge donc pour les formateurs de créer les conditions d'un sentiment de sécurité suffisant pour aborder les éventuelles 'zones sensibles' des cultures et des chorégraphies en présence. Tout un programme !

Dany CRUTZEN

Directrice du Centre MENA d'Assesse

1. Pour des exercices plus systématiques, l'auteure renvoie à des manuels de FLE, tels que :

- M.L. CHALARON, R. ROESCH, **La grammaire autrement**, PUG/FLEM, 1987 ;
- D. ABRY, M.L. CHALARON, **La grammaire des premiers temps**, PUG/FLEM, 1997 ;
- G.D. de SALINS, S. DUPRE LATOUR, **Premiers exercices de grammaire (Junior)**, Hatier/Didier, 1991 ;
- P. JULIEN, **Activités ludiques**, CLE International, 1988 ;
- M. GREGOIRE, G. MERLO, **Grammaire progressive du français. Exercices et activités complémentaires**, CLE International, 1996 ;
- M. GREGOIRE, **Grammaire progressive du français**, CLE International, 1997.

2. Y. JOHANNOT, in C. BARRE-DE MINAC, B. LETE, **L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant**

aux stratégies de formation chez l'adulte, De Boeck, Pratiques Pédagogiques, 1997.

3. E.T. HALL, **La dans de la vie. Temps culturel, temps vécu**, Seuil, 1984.

4. C. MESMIN, M. BA, **La médiation interculturelle en langue**, in **Psychothérapie des enfants de migrants**, Editions La Pensée Sauvage, 1995.

5. Professeur à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud (CREDIF).

6. Gaston OUVRARD, **Je ne suis pas bien portant**. On peut trouver les paroles complètes par exemple à la page : www.frmusique.ru/texts/o/ouvrard_gaston/jenesuispasbienportant.htm

Autres articles et ouvrages de l'auteur

- **Etat des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique**, en collaboration avec S. LUCCHINI, in *Immigration et intégration en Belgique francophone : Etat des savoirs*, sous la direction de M. MARTINIELLO (ULg), A. REA (ULB), F. DASSETTO (UCL), Academia Bruylant, 2007
- **Enseigner le français aux élèves non natifs : objectifs-obstacles pour intégrer les diversités culturelles et linguistiques**, in *De Babel à la mondialisation : apport des sciences sociales à la didactique des langues*, J. ADEN (dir.), CNDP-CRDP de Bourgogne, Coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2005
- **Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants des migrants. Turcs et Maghrébins en Belgique**, en collaboration avec A. MANÇO, L'Harmattan, Coll. Compétences Interculturelles, Paris, 2003 (l'article **Travailler l'arbitraire des signes dans une perspective d'éducation à la diversité** publié dans cet ouvrage est accessible en ligne : www.enseignement.be/download.php?do_id=4474&do_check)
- **Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ?**, in *Education-Formation*, juin 2003 (article accessible en ligne : www.irfam.org/assets/File/TELECHARGEMENT_COMPETENCES_TRANSVERSALES.pdf)
- Participation à l'ouvrage **Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?**, textes édités sous la direction de J.M. DEFAYS, B. DELCOMMINETTE, J.L. DUMORTIER et V. LOUIS, Editions Modulaires Européennes, 2003
- **Objectif Lecture ! Lire, découvrir, s'exprimer en classe multiculturelle. Manuel de l'élève et guide pédagogique**, De Boeck, 1998

