

## DES LIMITES DE LA RÉFLEXION GRAMMATICALE ET DES RÈGLES DE GRAMMAIRE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

À propos des concepts d « obstacle épistémologique » et de « conflit sociocognitif »

### Présentation

*Les spécialistes français des sciences de l'éducation ont intégré à leur cadre théorique les concepts d' « obstacle épistémologique » et de « conflit sociocognitif », qu'ils ont empruntés à la didactique des mathématiques, et qu'ils considèrent comme applicables à toutes les disciplines scolaires. Je me propose de montrer, dans cet article, (1) que le concept d' « obstacle épistémologique » n'a pas de pertinence en didactique des langues-cultures – seulement celui d' « obstacle cognitif » – ; et (2) que celui de « conflit cognitif », étant donné le fonctionnement particulier des règles de grammaire dans cette discipline, différent de celui des règles mathématiques, s'applique mieux à la réflexion métaméthodologique qu'à la réflexion métalinguistique : plusieurs exemples d'algorithmes grammaticaux sont proposés et analysés à cet effet.*

Ce texte est la reprise et le développement d'une réponse écrite à une collègue<sup>1</sup> qui me demandait (mais sa question était rhétorique...) si l'opposition entre les deux verbes « être » en espagnol, *ser* et *estar*, ne constituait pas, comme d'autres structures très différentes de celles de la grammaire française, un « obstacle épistémologique » générant chez les élèves francophones un « conflit sociocognitif », dans le sens où les didacticiens de mathématiques utilisent ces deux concepts.<sup>2</sup> Ces didacticiens ont tendance à considérer que ces concepts valent pour toutes les disciplines scolaires, et ils ont été suivis en cela par la plupart des spécialistes français des sciences de l'éducation, en général très influencés par la didactique de cette discipline... et pas du tout par celle des langues-cultures.

Il se trouve que, comme celui de « transposition didactique », les concepts d' « obstacle épistémologique » et de « conflit sociocognitif » n'ont pas du tout « pris » dans ma discipline, la didactique des langues-cultures (comme on dit d'une greffe qu'elle « prend » ou pas), ce qui m'incite à en chercher les (sûrement bonnes) raisons, plus qu'à me demander à quoi ils pourraient bien me servir.

En didactique des mathématiques, il s'est produit une conjonction entre l'épistémologie bachelardienne, d'où vient le concept d'obstacle épistémologique, et le constructivisme : l'apprentissage par essais-erreurs et la réorganisation systémique de l'ensemble des connaissances que ce type d'apprentissage implique se retrouvait en effet pouvoir être combiné avec l'idée de Gaston BACHELARD selon laquelle « l'acte de connaître se fait contre une connaissance antérieure, en déconstruction des connaissances mal établies, dépassant ce qui, dans l'esprit lui-même, est l'obstacle à la spiritualisation »<sup>3</sup> – on dirait maintenant « l'obstacle à la conceptualisation » (p. 17).

En didactique des langues aussi s'est imposée l'idée de l'apprentissage par essais-erreurs et réorganisation systémique des connaissances (le système de connaissances étant l'« interlangue »). En langue aussi, ce sont les représentations antérieures du fonctionnement de la langue qui sont

---

<sup>1</sup> J'ai gardé volontairement dans le présent texte un peu de la familiarité du courriel originel, ce qui lui donne par moments un ton peu « académique ».

<sup>2</sup> On peut se rendre compte de l'importance de ces deux concepts en didactique des mathématiques à la lecture du « Dossier de veille de l'IFÉ n° 122 (février 2018) élaboré par Catherine REVERDY, intitulé « Les recherches en didactique pour l'éducation scientifique et technologique » (Lyon : ENS de Lyon, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=122&lang=fr> (dernière consultation 24/03/2018).

<sup>3</sup> BACHELARD Gaston.1938. *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 5<sup>e</sup> édition 1967 [1<sup>e</sup> éd. 1938].

Christian PUREN, « Des limites de la réflexion grammaticale et des règles de grammaire dans l'apprentissage des langues. À propos des concepts d'"obstacle épistémologique" et de "conflit sociocognitif" »

supposées constituer des obstacles à l'évolution positive des connaissances : apparition d'« interférences » avec la langue maternelle et hypothèses erronées ou incomplètes (conscientes ou inconscientes) sur le fonctionnement de la langue étrangère induit à partir de l'*input* langagier.

Il se trouve aussi que la notion d'« obstacle », comme le montre bien Guy BROUSSEAU dans son article de 1998 intitulé « Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique »<sup>4</sup>, a été étendue, par les didacticiens des mathématiques, du domaine épistémologique (les différents obstacles que les mathématiques ont dû franchir au cours de leur évolution historique, en l'occurrence) au domaine didactique (les erreurs des élèves dues aux difficultés d'apprentissage et/ou, chez les enfants, à leurs limitations cognitives). Et on trouve chez G. Brousseau cette idée que les élèves passeraient par les mêmes difficultés et rencontreraient les mêmes obstacles que la discipline mathématique elle-même au cours de son évolution historique : les obstacles didactiques, en d'autres termes, reproduiraient les obstacles épistémologiques, ou encore, en d'autres termes, philosophiques, l'ontogénèse récapitulerait la phylogénèse. Cette vieille idée est depuis longtemps critiquée, mais je l'ai pour ma part reprise en didactique des langues, en postulant que pour la plupart des enseignants, la maturation professionnelle reproduisait l'évolution de la discipline : perspective méthodologique (avec la question centrale du « comment ? »), puis perspective didactique (avec la question centrale du « quoi ? »), enfin perspective didactologique (avec la question centrale du « pourquoi ? »). Et je suis parti de ce postulat pour proposer un modèle de progression formative en didactique des langues-cultures.<sup>5</sup> Ce n'est donc pas sur ce point – l'existence d'une liaison entre obstacle épistémologique et obstacle didactique – que je vais pour ma part et pour ma discipline m'opposer aux didacticiens des mathématiques.

On peut aussi, effectivement, avoir l'impression que par exemple l'existence en français d'un seul verbe « être » impose, en ce qui concerne l'acquisition de deux formes différentes en espagnol (*ser* et *estar*), une représentation préalable fonctionnant comme les représentations empiriques qui, pour Bachelard, viennent gêner l'acquisition des concepts scientifiques.

Cependant, je pense qu'il y a au moins quatre différences fondamentales entre la didactique des mathématiques et celle des langues-cultures qui expliquent que ce concept d'obstacle épistémologique, encore une fois, n'ait pas « pris » dans ma discipline.

1) En mathématiques ou en physique, représentations empiriques et concepts scientifiques concernent le même domaine, alors que dans le cas de la didactique des langues, il s'agit de deux langues différentes. Et cela change tout, parce que le problème pour un francophone apprenant l'espagnol n'est pas l'acquisition ou non de tels ou tels concepts totalement nouveaux et leur maîtrise, mais la manière différente de les distribuer et de les exprimer dans sa langue maternelle (L1) et dans la langue étrangère (L2). Ainsi, il existe en français une alternance « c'est + adjectif substantivé ou « quelqu'un de + adjectif » / « il est + adjectif » qui permet un jeu conceptuel sur des valeurs identiques à l'une des valeurs de l'opposition *ser/estar* en espagnol, celle entre l'« accessoire » et le « définitoire » : « Il est fier / c'est quelqu'un de fier », « Está orgulloso / Es orgulloso ». Le même jeu peut en français être réalisé par une alternance lexicale : « être fier / être orgueilleux ». Autre exemple : tout francophone reconnaît spontanément l'équivalent sémantique entre les deux énoncés « Le parasol est sous l'arbre » / « Le parasol se trouve sous l'arbre », où le verbe « être » a le même sens que verbe espagnol *estar* devant un complément de lieu : « *El parasol está bajo el árbol* ». Il en est de même de tous les concepts mis en jeu dans l'opposition *ser/estar*, qui apparaissent dans le schéma plus bas : le problème n'est pas de dépasser les représentations pour accéder aux concepts, mais de distribuer différemment concepts et formes langagières.

---

<sup>4</sup> Texte repris dans « Dossier 1 « Obstacles épistémologiques », <http://guy-brousseau.com/541/presentation-du-dossier-1-%C2%AB-obstacles-epistemologiques-%C2%BB/> (dernière consultation 24/03/2018).

<sup>5</sup> « Architecture générale d'une formation universitaire à la didactique des langues-cultures », [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010a/).

Le français et l'espagnol sont tous deux des langues néolatines. Il est probable que dans le cas d'un apprentissage d'une L1 et d'une L2 très éloignées l'une de l'autre, des concepts grammaticaux propres à la L2 posent de grandes difficultés de compréhension parce qu'ils mobilisent des catégories intellectuelles « étranges ». On pourra certes parler, dans ce cas, d'« obstacles cognitifs », mais toujours pas d'« obstacles épistémologiques », la nouvelle connaissance n'ayant pas à s'imposer contre des représentations empiriques préexistantes en L2.

2) L'essence des mathématiques, c'est la résolution de problèmes, aussi bien dans son apprentissage que dans sa pratique professionnelle. Comme l'écrit Brousseau dans son article cité : « Un élève ne fait pas de mathématiques s'il ne se pose et ne résout pas de problèmes. Tout le monde est d'accord là-dessus. » En didactique des mathématiques, oui, en didactique des langues-cultures, clairement non. On peut « faire des langues » sans poser et résoudre des problèmes grammaticaux : ça se fait dans beaucoup de pays, qui n'ont pas la tradition française de la « conceptualisation grammaticale », sans parler de l'apprentissage dit « naturel » par les enfants de leur langue dite « maternelle » ou d'une langue étrangère en situation d'immersion à l'étranger. Cela est sans doute possible parce que les langues sous leur forme orale sont devenues une réalité justement « naturelle », c'est-à-dire pour l'apprentissage de laquelle le cerveau humain a fini par se configurer génétiquement<sup>6</sup> : tout enfant de 6-7 ans maîtrise ses besoins de communication orale dans sa langue maternelle, sauf cas pathologiques. Comme certains l'ont déjà fait remarquer ironiquement : il n'existe en revanche sur terre aucun pays dont les mathématiques seraient la langue maternelle...

3) Le franchissement d'obstacles de compréhension grammaticale ne garantit pas la pratique spontanée des structures langagières correspondantes. L'exemple de *ser/estar* est en cela un très bon exemple : aucun non natif (et je fais partie de cette population...) ne peut parvenir à maîtriser spontanément de manière parfaite l'opposition *ser/estar* à coup d'explications/conceptualisations métalinguistiques de cette opposition. Et c'est parce qu'il y a entre l'assimilation des règles et l'appropriation des langues un autre obstacle qui ne peut être franchi que de manière empirique, par la pratique intensive, laquelle peut seule donner ce que l'on appelle « le sens de la langue », *i.e.* la capacité à juger immédiatement et intuitivement, « à l'oreille », de la correction ou incorrection des énoncés. C'est fondamentalement ce haut degré d'empirisme incompressible en didactique des langues-cultures qui fait que les spécialistes des sciences de l'éducation, fascinés par la didactique des mathématiques parce qu'ils pensent pouvoir y trouver une rigueur scientifique qu'ils recherchent à tout prix pour leur discipline, ne se frottent pas trop à la didactique des langues-cultures : sur ce dernier point, je ne peux que leur donner entièrement raison...

4) Certaines règles de grammaire sont de type ponctuel et mécanique ; ainsi, pour la morphologie verbale espagnole : « voyelle thématique en *a* à l'indicatif → voyelle thématique en *e* au subjonctif », et vice-versa ; ou encore, pour la syntaxe : « *aunque* + indicatif / *como si* + subjonctif imparfait ou plus-que-parfait ». Mais dans leur grande majorité, si elles sont suffisantes pour expliquer après coup l'emploi intuitif par un natif (les linguistes les ont d'ailleurs élaborées sur cette base, à partir de corpus d'énoncés corrects attestés...), elles ne sont pas suffisantes pour qu'à l'inverse un non natif produise à coup sûr des énoncés corrects : un tel différentiel d'efficacité n'existe pas dans les « règles » mathématiques.

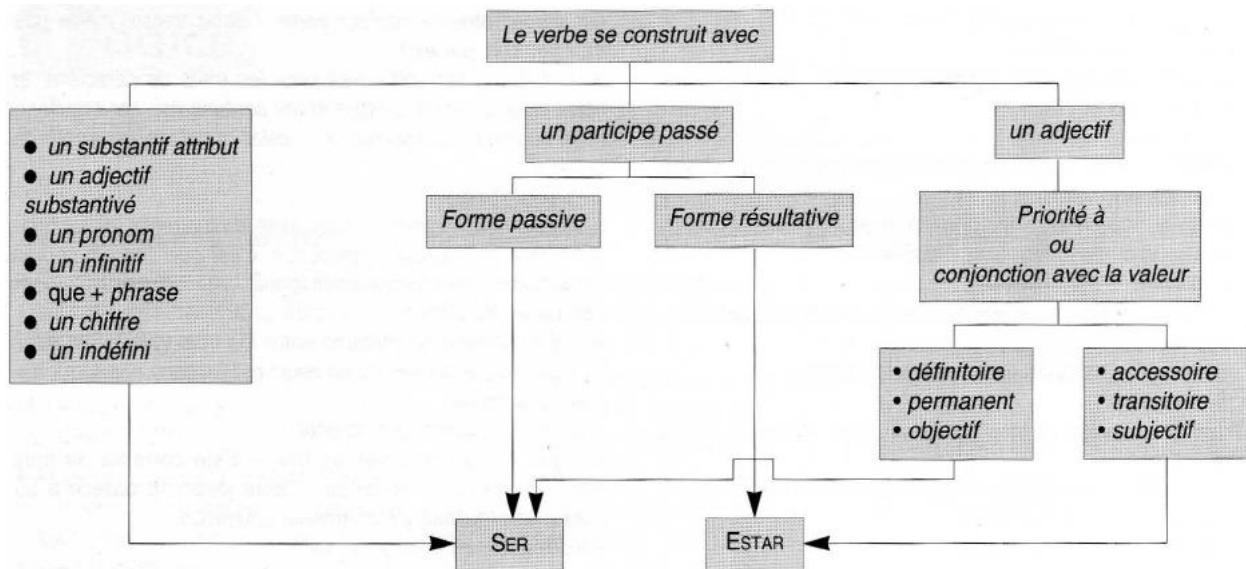
Encore là, un bon exemple est celui de *ser/estar*. Dans l'algorithme ci-dessous que je proposais dans mes manuels *¿Qué pasa ?* de second cycle (Nathan, 1993-1995), la partie gauche relève d'une application mécanique à partir du moment où l'on identifie correctement la nature de l'élément construit avec « *ser* ». La partie centrale pose déjà des problèmes d'interprétation, parce qu'on a parfois du mal à se décider entre le sens « passif » et le sens « résultatif » : « *El presidente era acompañado / estaba acompañado por varios de sus ministros* » (« Le président était accompagné de plusieurs de ses ministres ») sont deux énoncés possibles en contexte. La partie de droite, quant

---

<sup>6</sup> Contrairement à l'apprentissage de la lecture, qui exige des reconfigurations de réseaux de neurones.

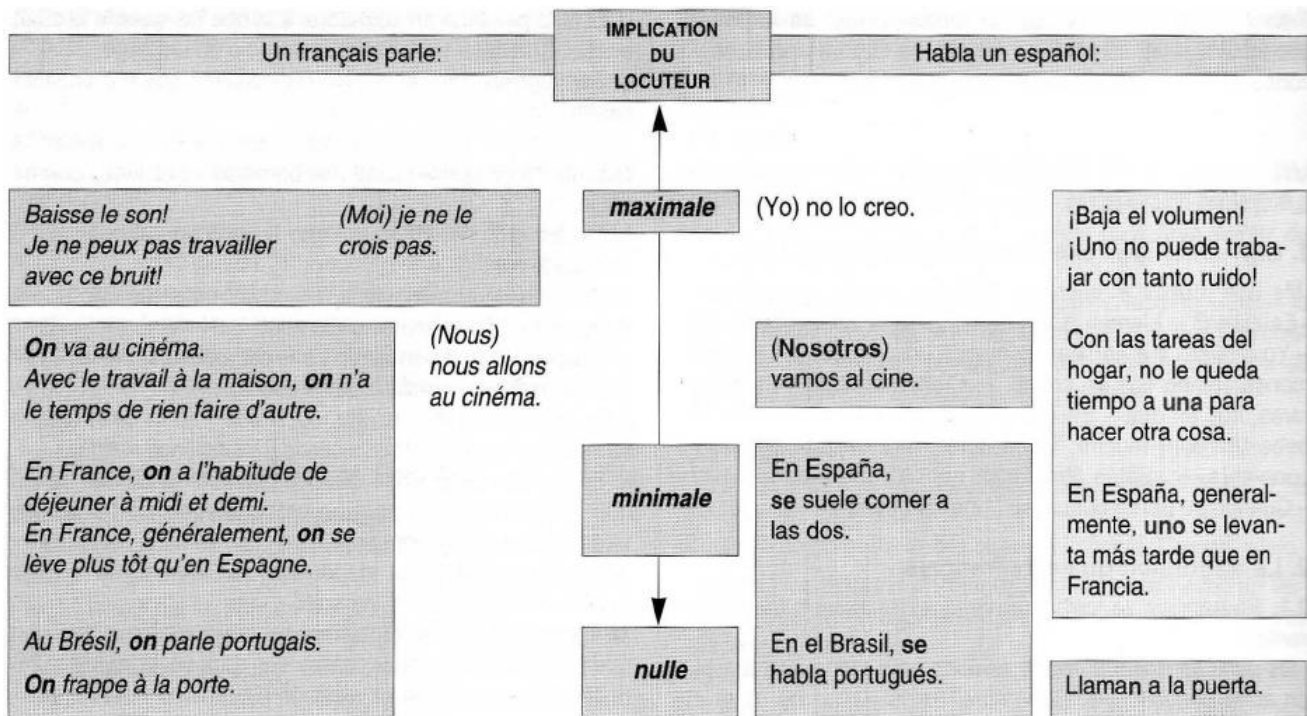
Christian PUREN, « Des limites de la réflexion grammaticale et des règles de grammaire dans l'apprentissage des langues. À propos des concepts d'"obstacle épistémologique" et de "conflit sociocognitif" »

à elle (construction avec un adjectif attribut) met en jeu un appareillage sémantique d'une grande complexité, qui éclaire les énoncés corrects produits mais ne garantit pas mécaniquement leur production... :



¿Qué pasa ? Español premières, 1994, p. 228

Autre exemple où le recours à des concepts est nécessaire, celui de la « traduction du *on* français », comme on dit, pour laquelle il faut faire appel au degré d'implication du locuteur dans son énoncé :



¿Qué pasa ? Español premières, 1994, p. 210

Christian PUREN, « Des limites de la réflexion grammaticale et des règles de grammaire dans l'apprentissage des langues. À propos des concepts d'"obstacle épistémologique" et de "conflit sociocognitif" »

Ce concept d' « implication », purement psychologique, est loin d'avoir la clarté et la précision d'un concept mathématique... Du point de vue d'un français apprenant l'espagnol, on ne peut parler ici ni d'obstacle épistémologique, ni même d'obstacle cognitif, mais de brouillard sémantique...

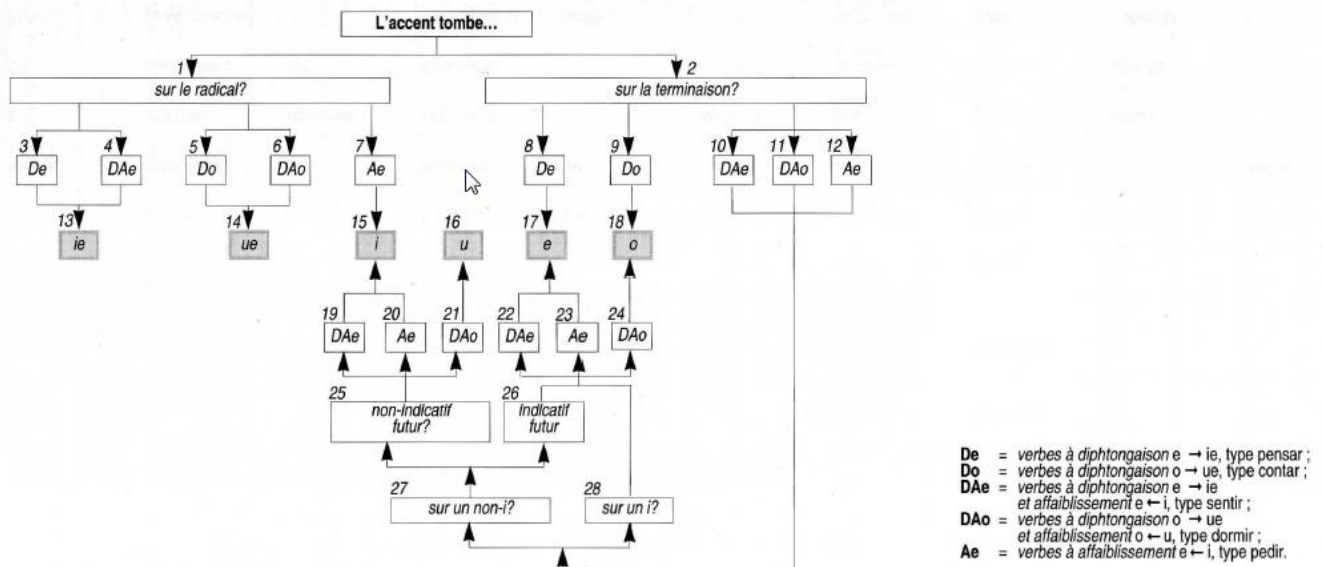
J'ai eu plusieurs fois l'occasion de citer dans mes travaux ces lignes d'Edgar Morin dans son ouvrage *La Méthode 3. La connaissance de la connaissance* (Paris : Seuil, 1986), dans lesquelles – le hasard fait ici bien les choses –, il prend le verbe « être » comme un de ses exemples :

*La pensée, comme la connaissance, lutte contre le flou et cherche précision et exactitude. Toutefois, bien des phénomènes se chevauchent, interfèrent et s'enchevêtrent, bien des notions indispensables ne sauraient avoir de frontière précise entre elles : ainsi il ne saurait y avoir de frontière, sinon conventionnelle, entre amour et amitié, entre colline et montagne, entre, petite, moyenne ou grande taille. Aussi, le langage doit user de qualificatifs flous, de notions aux frontières imprécises, et de verbes indéterminés, à commencer par le verbe « être ». Ces éléments d'imprécision sont comme la matière malléable et souple qui peut lier entre elles les notions précises et où celles-ci peuvent être serties. C'est parce qu'il est un mixte de précision et d'imprécision que le langage ordinaire dit « naturel » dispose d'une telle richesse. Il permet à la pensée de continuer son chemin à travers les marécages du flou, en contournant les zones d'enlissement ou en sautant par-dessus. (note 1, p. 183)*

La métaphore finale me semble pouvoir être reprise textuellement pour l'apprenant « continuant son chemin » en grammaire étrangère « à travers les marécages du flou, en contournant les zones d'enlissement ou en sautant par-dessus ».

Lorsque les règles sont mécaniques mais non ponctuelles, et qu'on veut qu'elles soient vraiment exhaustives tout en restant mécaniques, cela donne ce que l'on appelle plaisamment des « usines à gaz ». En voici un exemple, à nouveau dans le manuel *¿Qué pasa ?* pour le choix de la voyelle des verbes à diphtongaison et/ou affaiblissement :

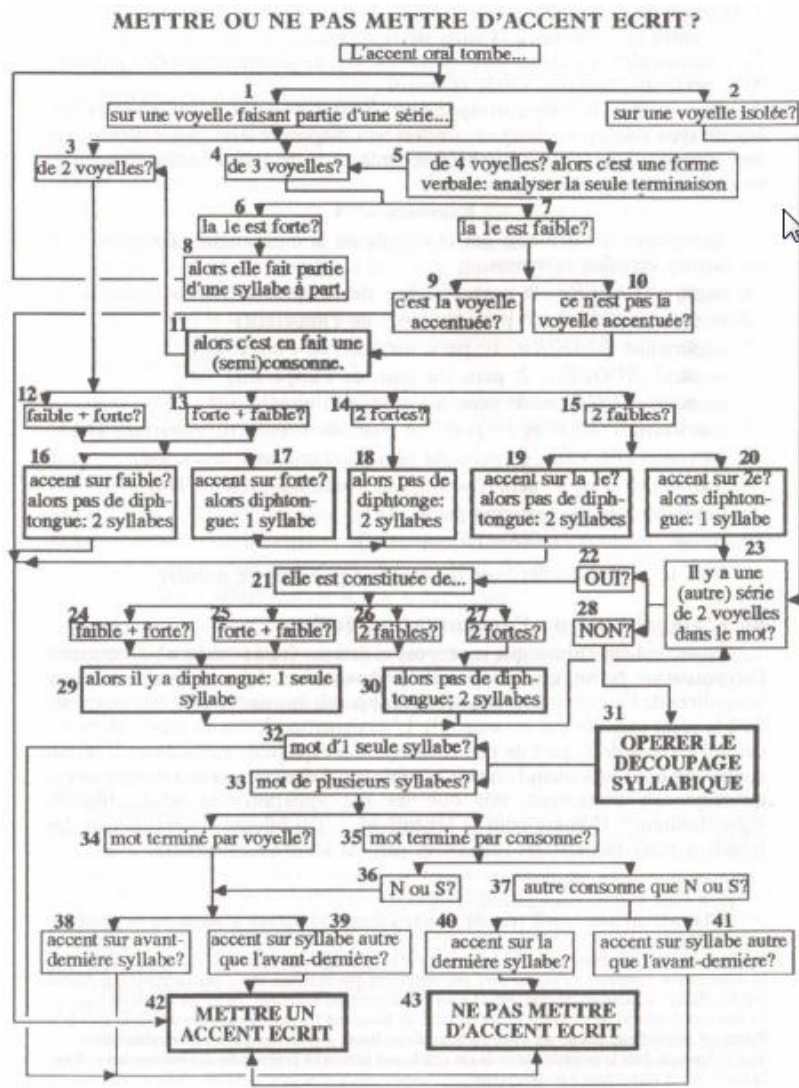
d. Choix de la voyelle des verbes à diphtongaison et /ou affaiblissement



*¿Qué pasa ? Español premières, 1994, p. 237*

Cet algorithme de mon invention marche à tous les coup à la seule condition que l'on sache où tombe l'accent et de quel type est le verbe. Je l'ai mis dans mon manuel d'espagnol pour me faire plaisir, mais est-il vraiment efficace pour que les élèves parviennent à acquérir une capacité de choix spontané ? Est-ce que c'est vraiment le mécanisme qui fonctionne dans la tête d'un natif ? J'ai cité dans mon article de [1998f](#) (en note 10, p. 6) la « pensée » que Louis Marchand avait mise en exergue de la préface de sa *Méthode Marchand de français langue étrangère* (1<sup>e</sup> éd. 1920), et qui me semble très juste : « La grammaire étant l'art de lever les difficultés d'une langue, il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau. »

Et les leviers grammaticaux sont parfois très lourds... : je n'ai pas osé mettre dans mon manuel *¿Qué pasa?* l'autre algorithme que j'avais élaboré par ailleurs pour le choix de l'accent tonique écrit ou non écrit en espagnol, et que je venais de publier dans un article des *Languas modernes*<sup>7</sup> :



<sup>7</sup> « Schématisation algorithmique et réflexion sur la langue. Avec quelques exemples et exercices pour l'espagnol », *Les Langues modernes* n° 4, 1992, pp. 55-70. Paris : APLV. L'ensemble de l'article est disponible en ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/1992b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1992b/). À la suite de cet article est proposé un travail d'application, avec le corrigé. Le numéro suivant de la revue (n° 1, avril 1993) propose l'algorithme « inverse », qui donne la place de l'accent oral à partir de la forme écrite.

Christian PUREN, « Des limites de la réflexion grammaticale et des règles de grammaire dans l'apprentissage des langues. À propos des concepts d'"obstacle épistémologique" et de "conflit sociocognitif" »

Je suis persuadé que de toutes manières l'éditeur n'aurait pas accepté de publier ce schéma dans le manuel, persuadé qu'il aurait fait fuir tous les acheteurs potentiels. J'espère qu'il ne fera pas fuir maintenant tous les lecteurs de mon site... ;-)

Pour ce qui est du conflit sociocognitif dans l'apprentissage des langues, je pense en tout état de cause que la relation coût-bénéfice est *a priori* beaucoup plus favorable lorsque ce conflit concerne la réflexion collective sur les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage, que lorsqu'il concerne la réflexion sur la grammaire. Ne serait-ce que parce que là, ce qui est opposé – les stratégies contraires – est en même temps complémentaire ; du moins si l'on postule, comme je le fais pour ma part, que la diversité des stratégies – même et surtout opposées – est en soi profitable.<sup>8</sup>

Le didacticien suisse René RICHTERICH a qualifié jadis la didactique du français langue étrangère de « didactique de la tension »<sup>9</sup>, parce qu'à son avis

[...] il doit exister une tension constante entre l'acte d'enseignement et celui d'apprentissage. Si elle disparaît, l'enseignant enseigne sans que l'apprenant apprenne [...]. [...] la tension entre l'action d'enseignement et l'acte d'apprentissage est constamment soumise à une négociation entre enseignant et apprenant [...]. (p. 41)

Il y a des conflits à entretenir soigneusement, et des obstacles qui ne sont ni à franchir, ni à contourner, mais à garder constamment à distance et bien en vue, comme autant de repères très utiles pour tracer son chemin.

Christian Puren, Castillon-en-Couserans, 25 mars 2018

---

<sup>8</sup> Cela vaut tout autant au niveau micro (les différents couples de méthodes opposées), qu'au niveau macro (les différentes méthodologies constituées) et au niveau méso (les différents « objets » méthodologiques) : voir mon diaporama commenté par écrit « Gérer la complexité en didactique des langues-cultures : penser conjointement la diversité-pluralité, l'hétérogénéité et l'unité », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2017e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017e/) diapositives 22 *sqq.*

<sup>9</sup> René RICHTERICH, « Créer d'autres espaces et d'autres temps... », *Le Français dans le monde* n° 252, pp. 41-46.