

Cours de grammaire du FLE

Quelle (s) métalangue (s) en contexte universitaire algérien ?¹

Dr Nadjah HENKA

Labo LeFEU [E1572304 : Fled]

Département de Lettres et de Langue Française

Faculté des Lettres et des Langues

Université Kasdi Merbah Ouargla (Algérie)

Dans ce papier, nous nous questionnons sur la métalangue utilisée dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire du FLE en contexte universitaire algérien. En Cours de grammaire, deux métalangues cohabitent : l'une vulgarisée et ancrée dans le répertoire des ex-écoliers, l'autre savante et rigoureuse que l'enseignant doit vulgariser pour la rendre plus accessible. En classe de langue, l'enseignant devra-t-il ou pourra-t-il encore réconcilier ces deux métalangues ? Et quand l'enseignant recourra-t-il à l'une plutôt qu'à l'autre ?

Mots-clés : *Grammaire, métalangue, vulgarisée, savante, contexte universitaire.*

FLE grammar course:

Which metalanguage (s) in Algerian university context?

In this paper, we question the metalanguage used in the teaching - learning of FLE grammar in an Algerian university context. In the grammar lesson, two metalanguages coexist: one popularized and anchored in the repertoire of ex-schoolchildren, the other scholarly and rigorous that the teacher must popularize to make it more accessible. In the language class, will the teacher have to or can he still reconcile these two metalanguages? And when will the teacher use one rather than the other?

Keywords: *Grammar, Metalanguage, Popularized, Scholarly, University Context.*

Introduction

À l'Université Kasdi Merbah Ouargla, au Département des Lettres et Langue Française, la matière « *Grammaire* » est dispensée consécutivement la première et la deuxième année de Licence. L'enseignement-apprentissage de la grammaire s'y donne de manière explicite avec l'usage de la métalangue – nous soulignons ici que l'usage d'une métalangue n'est pas nouveau pour les étudiants dans la mesure où les ex-écoliers ont déjà « bénéficié », durant leur scolarité, d'un enseignement explicite de la grammaire du FLE. Le travail grammatical réflexif n'était et n'est encore qu'un prétexte pour introduire la métalangue. Ce travail se limite quasi-exclusivement à l'étiquetage. Or, en Cours de grammaire *en contexte universitaire*, un nouvel enseignement est dispensé et une nouvelle métalangue dite savante est utilisée ; elle cohabite avec celle des ex-écoliers considérée comme vulgarisée et peu rigoureuse.

¹ L'auteur tient à remercier M. le Pr. Foudil DAHOU, rédacteur en chef et membre des comités de rédaction et de lecture de la revue *Paradigmes*, pour l'avoir encouragée à terminer cet article.

1. La compétence grammaticale des ex-écoliers : état des lieux

À l'université, l'enseignant de grammaire constate souvent que bon nombre d'ex-écoliers ne possèdent pas ce qu'on peut appeler « *un seuil minimal* » en grammaire explicite et que, par ailleurs, les informations grammaticales² qui ont été dispensées jusqu'alors aux ex-écoliers sont fragmentées, incomplètes et parfois erronées. En effet, beaucoup de nouveaux bacheliers ne savent pas identifier, dans des phrases ou simplement dans un texte, les différentes catégories grammaticales : *adjectif*, *adverbe*, etc. ; *sujet*, *COD*, *COI*, etc. ; *GN*, *GV*, *GP*, *GAdj*, etc. Ils confondent la nature (catégorie) d'un mot ou segment et sa fonction syntaxique. Par exemple, ils ne distinguent pas l'*adjectif* catégorie de l'*épithète* (fonction syntaxique) ; pas plus qu'ils ne discernent les déterminants « *la*, *le*, *les*, *leur* » de leurs homonymes pronoms – si certains peuvent faire la distinction entre les deux catégories, ils ne parviennent pas à fournir des justifications (satisfaisantes).

D'où le constat amer que beaucoup d'ex-écoliers ne maîtrisent pas l'orthographe grammaticale. Souvent, ils ne savent pas choisir entre les homophones grammaticaux³ ou ce qu'on peut appeler les « pseudo-homophones », et des mots grammaticaux ou des désinences verbales⁴. Ils écrivent alors « *à leur manière* » ce qui leur semble « *être correct* » comme différents homophones et pseudo-homophones du système étranger – ce que nous remarquons fréquemment même chez des étudiants de première et deuxième année qui ont un « *bon français* ».

Nous insistons là-dessus : *les différents éléments de l'orthographe grammaticale que nous venons de mentionner ne figurent ni au programme grammatical de la première année ni à celui de la deuxième année*. Les étudiants assurent habituellement leur passage en deuxième année sans qu'un enseignement de ces éléments ne soit dispensé. Cependant, ils sont malheureusement sévèrement sanctionnés lorsqu'ils commettent ce type d'erreurs jugées « *intolérables* ». L'orthographe grammaticale est considérée par bon nombre d'enseignants des autres matières comme étant acquise car :

« *Comment se fait-il qu'un étudiant en première année ne sache pas orthographier correctement les différents homonymes, ni maîtriser sa conjugaison ou oublie encore de faire ses accords ? C'est pourtant la moindre des choses !* », dénoncent-ils.

Or, les enseignants de français du L1 n'accordent que peu d'attention à ce type d'erreur. Pour eux, il faut « *voir plus loin que la correction des "fautes"* » (Bellemare, 2012). Nous estimons ici qu'une certaine indulgence est de rigueur. Entre nous, un écrit n'est-il pas toujours compréhensible *même si on a orthographié le « à » : « a » ou le « et » : « est »* ? On n'a qu'à penser aux SMS et aux discussions notamment entre spécialistes sur les forums où ce type d'erreurs qui pourrait être considéré parfois comme des fautes dues à la saisie, à l'inattention, au surmenage ou à la méconnaissance même n'entrave très souvent pas la communicabilité du message. *Ce qui importe finalement, et avant tout, n'est-ce pas la transmission du message, l'échanges de l'information, la structure du texte, la qualité de l'argumentation ?*

² Nous ne disons pas *savoir* et *savoir-faire grammaticaux* – la nuance est essentielle ici.

³ Par exemple : *a/à, est/et, son/sont, ses/ces, ou/où, on/en*.

⁴ Par exemple : *ma/m'a/m'as, ta/t'a, la/l'a, ... -e, -ent ; -er, -ez, -é, -ai, -ait, aient...*

Pourquoi trop reprocher à des apprenants étrangers de commettre de telles erreurs si on sait que, selon les dernières recherches effectuées en France et dans d'autres pays francophones, beaucoup d'élèves ayant le français comme langue première ne savent pas orthographier correctement les différents homophones ou autres mots de leur langue et font des erreurs portant sur tous les types d'accord. Il s'avère donc tout à fait illogique d'exiger de nos étudiants d'être plus royalistes que le roi ! Pour des apprenants de FLE, nous pouvons considérer que savoir orthographier les homophones et réussir tous les types d'accord relève de la maîtrise des « subtilités » grammaticales et orthographiques du système étranger ⁵ – ce qui ne devrait être exigé qu'à un niveau avancé de performance en FLE.

Il est par conséquent inadmissible d'exiger *l'impossible* des ex-écoliers, qui n'ont fait que très peu de grammaire – pour ne pas dire très peu de français – et qui ne savent même pas catégoriser, de maîtriser ces « subtilités » sans que son enseignement ne leur soit dispensé de nouveau⁶. On ne mettra jamais la charrue avant les bœufs : la maîtrise de l'orthographe grammaticale est la dernière étape en savoir grammatical. Pour orthographier correctement, il faut d'abord maîtriser les règles de la syntaxe et savoir catégoriser⁷. Comme le souligne André Chervel, « *la grammaire scolaire n'a jamais eu d'autre raison d'être que de servir d'auxiliaire pédagogique à l'enseignement de l'orthographe* » (1977, p. 24). Les difficultés orthographiques sont dues à l'écart entre l'écriture et la langue orale. L'objectif de la grammaire était d'apprendre aux élèves à orthographier correctement les mots, à faire les différents accords, etc. Pour cela, tout un appareil terminologique a été introduit à l'École.

Or, les sanctions que subissent les étudiants et qui sont dues à leur faible maîtrise de l'orthographe grammaticale obligent souvent l'enseignant de grammaire d'interrompre son programme pour donner de « *petites leçons* », des dictées et quelques *exercices à trous*⁸ à réaliser en classe et à la maison sur les homonymes et pseudo-homonymes auxquels il consacre 03 heures du volume horaire. L'enseignant leur indique aussi quelques adresses de sites Internet interactifs – les étudiants peuvent ainsi s'exercer et s'autocorriger.

Un autre constat que l'enseignant de grammaire ou ceux des autres matières ne manquent pas de faire lors de la lecture et/ou correction-évaluation des écrits des ex-écoliers est la non maîtrise de la syntaxe⁹ et de la conjugaison, l'omission des articles et des prépositions ou leurs ajouts, une quasi-absence ou non maîtrise des connecteurs logiques

5 On n'a qu'à penser aux règles de la formation du féminin et du pluriel des noms et adjectifs français, à celles d'accord du participe passé et à celles de la dérivation verbe ou adjectif/nom.

6 Il arrive même d'enseigner au Moyen à des apprenants qui ne savent pas encore orthographier correctement les différents homonymes, « *les subtilités orthographiques* » de la LE telles l'accord du participe passé avec le COD, l'accord des noms composés et l'accord des adjectifs de couleurs tels *vermillon*, *jaune doré* et *bleu-vert*.

7 Cela ne signifie en aucun cas qu'on doit tolérer les fautes dues à la non maîtrise de l'orthographe grammaticale. Il faut seulement être juste envers ceux qui n'ont presque jamais fait de grammaire.

8 Voir également le texte lacunaire et la technique de closure.

9 Notamment, en termes d'ordre des mots.

et chronologiques, un manque de cohésion et de cohérence, etc. Ces « erreurs » sont causées par la non intériorisation de la grammaire de la LE ainsi qu'à une insuffisance de l'appropriation des règles explicites régissant le système étranger.

Bref, l'enseignant remarque que bon nombre des ex-écoliers n'ont pas intériorisé la grammaire de la LE d'une manière satisfaisante, que leur métalangue est trop « pauvre » et qu'ils ne savent ni catégoriser ni orthographier¹⁰. C'est la raison pour laquelle la Licence en langue intègre une matière consacrée à la grammaire avec un horaire hebdomadaire de 03 heures durant les deux premières années. Une question cruciale : *l'étudiant peut-il parler, lire ou écrire dans toutes les disciplines dispensées en LE sans avoir intériorisé d'une manière satisfaisante sa grammaire et sans savoir catégoriser les différentes unités du système étranger pour un usage approprié ?*

À considérer raisonnablement la situation, l'enseignant universitaire algérien ne devrait ni s'étonner ni être trop exigeant avec les étudiants de la première année lorsqu'ils commettent les différents types d'erreurs évoquées ci-dessus. Les ex-écoliers n'ont que (très) peu de prérequis en grammaire explicite. Évidemment, c'est à l'Université que les ex-écoliers vont *apprendre à apprendre la grammaire*.

2. La grammaire à l'Université : une compétence transdisciplinaire

En contexte universitaire, la grammaire n'est pas cette sous-discipline du français (grammaire, conjugaison, vocabulaire et orthographe) où, selon Corder (1973), « *les descriptions [qu'elle fournit] sont des auxiliaires pour l'apprentissage et non l'objet de l'apprentissage* » (Besse & Porquier, 1984, p. 199) – concrètement, la grammaire n'est plus seulement cette matière à enseigner en vue de maîtriser la LE en réception et en production parce que l'étudiant n'est pas un *simple* apprenant de la LE¹¹ comme il a pu l'être à l'École où la grammaire était un « *instrument* » limité à l'apprentissage général la LE.

À l'Université, l'étudiant possède un statut complexe. Il est à la fois ex-écolier auquel a été dispensé « *peu* » de grammaire de la LE, apprenant de la LE, apprenant des matières (disciplines) dispensées en LE, « *usager* » (faux débutant) de la LE, futur enseignant de la LE¹², futur mastérisant en des spécialités dont l'enseignement est dispensé en LE et pourrait être futur chercheur dans l'une des disciplines linguistiques, didactiques ou littéraires où la LE est langue d'enseignement-apprentissage et de rédaction des travaux scientifiques et de la thèse de recherche.

De là, on peut dire qu'en Cours de grammaire, les descriptions grammaticales et la métalangue qui en découle ne sont pas seulement « *des auxiliaires pour l'apprentissage* » de la LE, elles sont également objet et objectif d'apprentissage. La maîtrise de la grammaire et de sa métalangue sont indispensables afin d'aborder les autres matières en Licence et en Master. La compétence grammaticale est, sans conteste, *une compétence transdisciplinaire*. La transdisciplinarité constitue un objectif en soi et le noyau dur du

10 Il ne faut pas trop le reprocher aux ex-écoliers qui n'ont fait que (trop) peu de grammaire.

11 *Ne pourrions-nous pas nous avouer que nos apprenants sont des étudiants DE français ?*

12 Même si les diplômés sont détenteurs d'une Licence académique, 80 à 90% d'entre eux passent un concours pour être recrutés au Primaire ou au Moyen.

milieu académique où l'écrit prédomine comme support, moyen et objectif d'enseignement-apprentissage – d'où encore l'intérêt indéniable de la métalangue.

Ainsi conçue, la métalangue en Cours de grammaire se décline certes comme une compétence transdisciplinaire, mais « complexe » et ... souvent « ambitieuse ». De fait, nous le soulignons, encore une fois, la maîtrise des descriptions grammaticales et de la métalangue qui en découle est indispensable à la compréhension et à la rédaction. Mais qu'est-ce qui justifie finalement le recours à la métalangue savante en Cours de grammaire du FLE ?

3. Le choix de l'usage de la métalangue savante à l'Université algérienne

En Cours de grammaire, trois métalangues cohabitent : **M1**, **M2**, **M3**. D'une part, les deux premières, **M1** et **M2**, ont des **statuts opposés**. La première, **M1**, appelée **grammaticale**, « *élaborée par l'institution scolaire pour répondre à ses besoins et objectifs, est unifiée et fermée, peu rigoureuse d'un point de vue scientifique* » (Pellat, 2001, pp. 658-659). La deuxième, **M2**, appelée **savante**, « *est rigoureuse, ouverte et diversifiée selon les théories* » (Pellat, 2001, pp. 658-659) linguistiques et les domaines. D'autre part, **M2** et **M3**, qui n'ayant pourtant pas des statuts véritablement opposés, s'opposent. **M2**, **métalangue savante**, est la raison d'être de **M3**. Cette dernière n'est qu'une **forme vulgarisée** de **M2**. Il s'agit d'une « *reformulation* » ou « *traduction* » de la métalangue des spécialistes à une métalangue destinée aux apprenants initiés qui peut être institutionnelle ou « *institutionnalisée* » par l'enseignant, ou provisoire.

Ainsi, l'enseignant s'adonne à un travail permanent de confrontation et de réconciliation de deux métalangues : l'une ancrée dans le répertoire grammatical des étudiants, l'autre savante et indispensable. La métalangue savante constitue un prérequis pour l'apprentissage des autres matières, linguistiques, littéraires et même méthodologiques, de la Licence et des autres cycles supérieurs. Ainsi, l'objectif de l'usage de la métalangue savante est l'acquisition par l'étudiant d'un vocabulaire indispensable, cohérent et rigoureux lui permettant d'aborder les différentes matières et d'accéder aux ouvrages et articles de référence où la métalangue grammaticale traditionnelle est concurrencée par une métalangue savante, grammaticale et linguistique. Mais la métalangue savante est souvent incompréhensible pour les novices non encore spécialistes. Pour la rendre accessible, l'enseignant de grammaire doit la « *vulgariser* ».

L'enseignant de grammaire se retrouve, de la sorte, chargé d'accomplir plusieurs missions (dans la mesure de ses moyens) :

- La métalangue de l'École est vulgarisée, peu rigoureuse, souvent « erronée » et réduite à l'utile et au nécessaire pour des besoins exclusivement instrumentaux de la LE. Cette métalangue est « ancrée » dans le répertoire grammatical¹³ des ex-écoliers et dont l'enseignant doit user.
- Le passage vers le monde universitaire/académique nécessite de débarrasser l'étudiant de cette métalangue car l'Université est le lieu par excellence où ce qui est « *acquis* » à l'École se remet en cause et se discute, où les idées « *se disputent* » même et où l'apprenant de la LE est considéré comme (futur) « *usager* » de cette langue, futur enseignant de la

13 Si les ex-écoliers ne savent pas distinguer les différentes catégories, peut-on dire qu'ils ont vraiment une métalangue ancrée dans leur répertoire ? – la question demeure.

LE, futur mastérisant et futur chercheur – l'élargissement des horizons d'attente de cet apprenant à statuts multiples devrait s'accompagner d'une modification dans ses manières d'aborder le savoir universitaire.

Mais,

- le statut de l'apprenant en tant qu'initié en grammaire explicite et en métalangue savante exige le recours à son répertoire métalangagier et à la simplification et vulgarisation de la métalangue savante nouvelle.
- Le statut de l'apprenant en tant que futur enseignant incite l'enseignant de grammaire à formuler cette interrogation : *l'étudiant ne devrait-il pas conserver sa métalangue de l'École parce qu'il en aura besoin comme futur enseignant ?*¹⁴

L'enseignant de grammaire est en permanente recherche d'un équilibre entre une métalangue ancrée dans le répertoire des ex-écoliers et une métalangue savante et rigoureuse, souvent nouvelle pour les étudiants et que l'enseignant tente de leur rendre accessible en la vulgarisant : *l'enseignant opère, effectue des aller-retours entre les trois métalangues antérieure (celle des ex-écoliers), savante et vulgarisée.*

Pour l'enseignant, l'introduction et le choix de l'usage de la métalangue savante en Cours de grammaire se justifie amplement.

3.1. La confusion, le manque de rigueur et la « superficialité » de la métalangue antérieure

L'une des raisons de l'usage de la métalangue savante en classe de grammaire est la confusion et le manque de rigueur dans la métalangue des ex-écoliers. La métalangue scolaire ou « antérieure » est souvent erronée et dès lors ne peut être efficace. Elle confond, par exemple, *catégorie grammaticale* et *fonction syntaxique*. Prenons le cas de la fonction *sujet*. L'institution scolaire parle de GN/S : groupe nominal sujet. Or, le GN n'est que l'une des catégories grammaticales pouvant assumer cette fonction syntaxique. L'enseignant de grammaire essaie de mettre de la logique dans le répertoire de ses apprenants et d'aborder le fait linguistique dans son exhaustivité : le sujet est une fonction syntaxique qui peut être remplie par : un GN, un pronom, un verbe, une proposition subordonnée – évidemment, l'enseignant ne peut introduire ce « *choc terminologique* » sans l'accompagner d'exemples.

La grammaire scolaire de la LE se focalise sur la « *forme* » des catégories. Elle est « *superficielle* ». Par exemple, lorsqu'elle aborde les articles définis : *le/la*, elle les présente dans un corpus constitué des syntagmes nominaux très réduits de type : « *le/la + nom* ». Elle ne traite pas la valeur sémantique de ce type de déterminant. Tout ce qu'elle se contente de dire c'est que « *“le” détermine un nom masculin et “la” un nom féminin* » – des « *indications* » qui serviront à aborder des phénomènes d'ordre purement formel tel l'accord : *nom/adjectif, sujet/verbe*, etc.

Or, en Cours de grammaire, toutes ces informations ou « règles » constituent des acquis préalables alors que le travail grammatical de l'enseignant universitaire consiste à attirer l'attention des étudiants sur des phénomènes d'ordre sémantique, énonciatif, tel

¹⁴ Mais ce futur enseignant ira-t-il dispenser des informations erronées ? – Par exemple, à l'Université, il a appris qu'il devait dire *S/GN* alors que les manuels utilisent *GN/S*.

l'usage de « *le* » générique » et celui de « *le* » spécifique ». L'enseignant suscite la réflexion des étudiants sur le choix du déterminant défini « le » qui exclut celui du déterminant indéfini « un » ; le choix du singulier qui exclut celui du pluriel^{15, 16}.

3.2. La métalangue antérieure fait appel à la périphrase

La périphrase domine dans les métalangues vulgarisées où l'on rencontre une locution ou une suite de mots pour désigner « X » qui, dans la métalangue savante, est désigné par un seul mot. Par exemple, les expressions : « *formation des mots* » ou « *composition des mots* », « *se placer avant* », « *se placer après* », « *de vérité générale* » sont considérées, en Cours de grammaire, comme des périphrases et sont substituées par des termes « plus exacts » dont la composition est souvent savante. Ainsi, les expressions citées sont successivement désignées par : « *morphologie* », « *antéposé* », « *postposé* » et « *atemporel* ».

3.3. La métalangue savante : « norme » du milieu académique

Comme on vient de le souligner, si la métalangue antérieure a recours à la périphrase la métalangue savante est par contre plus rigoureuse et plus économique. Elle constitue le « *noyau dur* » du langage universitaire et de ce fait, elle est la seule valable en production académique. La métalangue savante est « *la métalangue-norme* » à laquelle tous les étudiants doivent se conformer. C'est « *la variété haute* ». Ainsi, dans les ouvrages et articles de spécialité, ce sont les termes savants tels « *morphologie* », « *antéposé* », « *postposé* », « *atemporel* », ... qui font foi et loi.

Or, il n'est pas facile d'installer la métalangue savante dans le répertoire des étudiants sans causer un « *choc terminologique* ». L'enseignant de grammaire devrait donc convaincre ses étudiants de « *la fausseté* » et/ou du « *manque de rigueur et de scientificité de la métalangue vulgarisée* » – celle de l'École – considérée par l'enseignant et l'Université comme « *une variété basse* », en faisant appel à la logique, à la syntaxe, la morphosyntaxe, à la morphologie, à la phonétique-phonologie et aux autres disciplines linguistiques telles la sémantique et l'étymologie. Nous pouvons ajouter que c'est aussi par « *économie* » que l'enseignant opte pour l'usage de la métalangue savante.

Cependant la « *métalangue-norme* » du milieu académique se caractérise souvent par sa composition qui est purement savante. Cette métalangue réservée à la communication entre spécialistes est incompréhensible pour les apprenants de FLE, initiés au domaine académique. Comme le précise Jacobi (1985), « *les scientifiques et les techniciens* » parlent « *un langage incompréhensible* ». Pour la rendre accessible, l'enseignant use de deux procédés :

- la conversion de la métalangue savante par le recours au répertoire des ex-écoliers
- ou la simplification/vulgarisation de cette métalangue.

15 Le texte est un poème, *L'albatros*, choisi pour l'étude des différents types d'anaphore. L'enseignant saisit l'occasion d'attirer l'attention des étudiants sur l'opposition singulier/pluriel, « *le* » générique » / « *le* » spécifique ». En Cours de grammaire, on ne peut pas s'empêcher de faire de la grammaire !

16 UNE PROPOSITION : pour assurer une meilleure coordination et un meilleur rendement du travail des enseignants d'un même niveau, l'enseignant de grammaire devrait être chargé aussi des matières CEE et CEO : 3 heures CEE + 3 heures CEO + 3 heures Grammaire. On n'est jamais si bien servi que par soi !

3.3.1. La conversion de la métalangue savante

Lorsque l'enseignant introduit un terme savant, il doit en donner une explication et une définition la plus « économique » en temps et en effort intellectuel. Le moyen le plus efficace d'y parvenir serait de chercher un équivalent dans le répertoire métalangagier antérieur des apprenants. Il ne s'agit pas de « vulgariser » mais d'utiliser un terme « médiateur » antérieur afin d'établir la métalangue savante. Il s'agit de convertir le terme savant en terme « connu » par les apprenants. L'enseignant remarque souvent que les étudiants se sentent plus en « sécurité terminologique » lorsqu'il leur fournit un équivalent puisé dans leur répertoire langagier et métalangagier.

Ainsi, lorsque l'enseignant introduit, par exemple, la notion d'« *anaphore* » ou d'« *hyperonyme* », il les convertit dans la métalangue antérieure en énonçant :

- « “*anaphore*”, vous dites : “*substitut*” ; “*l'hyperonyme*”, vous dites : “*terme ou mot générique*” ».

On remarque que l'enseignant n'utilise pas une expression servant à reformuler telle « *c'est-à-dire* », mais une autre : « *vous dites* » qui signifie : « *vous dites dans la métalangue utilisée à/par l'école* ». Par cette expression « *vous dites* », l'enseignant affiche sa position (ou plutôt la position de l'univers académique) vis-à-vis de la métalangue antérieure :

- « Je n'adhère pas à la métalangue de l'École et vous devriez, vous aussi, ne plus y adhérer et ne plus l'utiliser ».

Le recours au répertoire langagier et métalangagier des apprenants est aussi un moyen de placer la métalangue savante. Dans ce cas, la métalangue antérieure constitue le point de départ, un « prétexte », en vue d'inculquer la métalangue nouvelle. Il s'agit de substituer ses éléments par ceux de la métalangue nouvelle. Par exemple, l'enseignant explique :

- « Le sujet peut se placer *avant* ou *après* le verbe. Lorsque le sujet se place *avant* le verbe, on dit : “*le sujet est antéposé*” ; lorsqu'il se place *après*, on dit : “*le sujet est postposé*”. Alors, le sujet peut être antéposé ou postposé au verbe ».

On voit que l'enseignant recourt à une périphrase de la métalangue antérieure connue par les apprenants : « *se placer avant* » / « *se placer après* » pour les substituer par les termes savants « *antéposé* » / « *postposé* ».

Nous remarquons, là également, que l'enseignant use de l'expression ou formule « *on dit* » où le pronom indéfini « *on* » fait référence à l'autorité ou norme savante et le verbe « *dire* » introduit le langage et la métalangue dont use cette autorité.

L'enseignant se sert de cette « règle » de la place du sujet pour corriger une « règle erronée » ancrée dans la mémoire collective grammaticale des ex-écoliers, celle de l'ordre canonique (SVO) de la structure phrastique française :

- « En français, la structure de la phrase ou proposition peut avoir plusieurs ordres : SVO, SOV, VSO, OSV ».

Il convient de souligner que l'enseignant dispense ici des informations servant à l'analyse des propositions, simple et complexe. La maîtrise de cette analyse et de la métalangue grammaticale est indispensable à la compréhension et à la rédaction.

3.3.2. La vulgarisation/reformulation de la métalangue savante

Lorsque l'enseignant ne trouve pas dans le répertoire des ex-écoliers d'équivalent à la métalangue savante, il procède à la simplification/vulgarisation de cette métalangue.

Pour une définition « savante » du concept de « vulgarisation », nous adoptons celle de Jacobi (1985) :

« La vulgarisation est traduction de la langue savante en langue vulgaire (ou commune plus précisément). Dans ce cas, le vulgarisateur se trouve très exactement entre le spécialiste et le non spécialiste ; virtuose de deux registres, il interprète le discours de la science en usant du seul registre commun à la pluralité des destinataires : la langue moyenne ».

Nous reprenons ici à notre compte la définition du concept de *vulgarisation* donnée par *Le Trésor de la Langue Française informatisé* :

« Fait d'adapter des notions, des connaissances scientifiques ou techniques afin de les rendre compréhensibles aux non-spécialistes ; reformulation d'un discours spécialisé qui consiste généralement à le débarrasser de ses difficultés spécifiques, de ses caractères techniques afin de le rendre accessible au grand public. Livre, manuel, revue de vulgarisation, vulgarisation médicale, scientifique » (TLFi, 2020).

En Cours de grammaire, l'enseignant use d'une (méta)langue « plus connue » (Jacobi, 1985) de ses apprenants. Comme le souligne Jacobi, le but de la vulgarisation scientifique est

« de traduire la science pour la rendre accessible à l'homme de la rue, à un grand public, pour lui expliquer et l'aider à parler la science dans la langue de tous les jours, et cela ne peut être réalisé qu'à partir d'une reformulation pour rendre la science attrayante et claire » (1985).

On peut se demander si en milieu universitaire on doit « vulgariser » la science « pour la rendre attrayante et claire »¹⁷ d'autant plus qu'en contexte académique, la vulgarisation sert à « traduire la science pour la rendre accessible » aux non-initiés. L'objectif de la vulgarisation est d'amener progressivement ces universitaires « à parler la science dans la langue » des spécialistes. À l'Université, la vulgarisation est un passage obligé qui mène à la spécialisation. Elle n'est qu'une « solution » permettant à la fois d'assimiler et d'installer le savoir savant et la terminologie savante. Elle ne peut être, donc, que provisoire car, « pour instaurer le “vrai”, l'enseignant doit d'abord prêcher le “faux” ».

« Les discours non scientifiques : vulgarisation, enseignement, information [...] se contentent de paraphraser, reformuler et traduire » (Jacobi, 1985) le discours scientifique. Le discours de vulgarisation scientifique n'a pas de caractéristiques bien délimitées. « [Il] ne possède pas de définition stable et reconnue : il est pluriel. Diversité des pratiques, pluralité

17 Je peux citer l'exemple de la « lecture ». Cette année, certaines étudiantes m'ont avoué qu'elles aimaient lire des contes où l'image est présente à chaque page. Je leur ai rapporté alors des contes adaptés où les images abondaient. Mon objectif était de leur redonner le goût de la lecture. Ces contes « attrayants » n'étaient pour moi qu'un prétexte, une « vulgarisation de la lecture », et une étape transitoire pour passer à la lecture des textes « noir sur blanc » – ce que j'ai réussi finalement à faire. De fait, à l'Université aussi, pour que la science soit attirante, les universitaires doivent d'abord la rendre attrayante en la vulgarisant davantage.

des moyens d'expression, dispersion des intentions didactiques, informatives et distractives... la VS s'échappe du carcan dans lequel l'observateur cherche à la contraindre » (Jacobi, 1985). C'est pourquoi, il nous importe de comprendre les rôles joués et les statuts assumés par tout un chacun :

« Le vulgarisateur doit expliquer. Il doit traduire...oui, reformuler. Il s'agit de traduire la science pour la rendre accessible à l'homme de la rue. Parler la science dans la langue de tous les jours » (Jacobi, 1985).

La vulgarisation se réalise donc par le recours à la reformulation. Pour Jacobi, la reformulation « est nécessaire pour permettre à une langue scientifique spécialisée de jouer son rôle d'outil de communication pour un cercle élargi d'utilisateurs » (Jacobi, 1999, p. 155). Cette reformulation doit être adaptée aux capacités des apprenants sans pour autant s'écarter de la métalangue instituée. En effet, l'enseignant de grammaire ne peut pas « s'abstenir » de puiser dans le vocabulaire constituant la métalangue grammaticale vulgarisée – métalangue que peuvent rencontrer les étudiants en consultant les documents, manuels et ouvrages de grammaire et de référence. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une vulgarisation d'ordre didactique mais d'une vulgarisation d'ordre scientifique car l'objectif est l'assimilation et l'usage de la métalangue savante et de sa forme vulgarisée – ce qui assurerait au public non-initié de passer au cercle de la communauté universitaire.

Mais, on peut procéder, en grammaire à la vulgarisation didactique destinée à « un cercle élargi d'utilisateurs » constitué souvent des élèves du primaire natifs où la métalangue grammaticale use des mots puisés dans le répertoire des apprenants. Il s'agit de parler grammaire dans une langue « commune » à toute la classe. Prenons l'exemple d'*anaphore*. Pour l'École primaire, on parle d'« *anaphore nominale* » au lieu d'« *anaphore lexicale* ». On voit que « *nominale* » est dérivé de « *nom* » qui constitue la nature grammaticale de la reprise anaphorique lexicale réduite souvent à la structure syntagmatique nominale la plus simple et la plus réduite (Dét. + N) qu'on présente aux élèves du primaire. Comme l'enseignant sait que ses étudiants peuvent rencontrer la métalangue « *simplifiée* » en consultant des documents sur le Net, il se trouve parfois obligé de l'introduire en Cours de grammaire :

- « “*anaphore lexicale*” qu'on peut appeler aussi “*anaphore nominale*” dans les documents que vous pouvez consulter sur le Net, destinés aux élèves natifs ».

Pour introduire le mot savant, l'enseignant se résout souvent à donner une définition « *approximative* ». Par exemple, pour définir le « “NE” explétif » après l'avoir introduit dans un corpus, on entend l'enseignant dire :

- « Alors, ce “NE” qui ne sert pas à exprimer une négation est appelé “*ne : explétif*”. C'est un “NE” qui n'a pas de valeur négative ; c'est-à-dire, que ce “NE” ne constitue pas ou n'est pas le premier élément de la négation comme dans “*Il ne vient pas*” ».

On constate que l'enseignant procède d'abord à la définition de l'élément nouveau « “NE” explétif » sans l'avoir nommé : « *Ce “NE” qui ne sert pas à exprimer une négation* » et à la dénomination en usant de la formule « *est appelé* ». Puis, il lui donne une définition-reformulation savante introduite par le présentatif « *c'est* ». Enfin, il use de

l'expression « *c'est-à-dire* », formule prototypique pour introduire une reformulation vulgarisée de type scolaire de la définition-reformulation ou d'une partie de celle-ci : « *n'a pas de valeur négative* », qui équivaut à « *ne constitue pas ou n'est pas le premier élément de la négation* ». L'enseignant termine par la présentation d'un exemple illustratif où le « NE » possède proprement une valeur négative.

L'enseignant s'adonne à un travail de « *lexicographe* » où la métalangue savante (supposée) inconnue est définie au moyen de vocables connus ou métalangue connue. La métalangue savante peut être reformulée en termes connus ou simples, souvent faciles à retenir par les apprenants. Comme dans le cas du *Dictionnaire monolingue*, l'enseignant essaie de trouver ou de donner un équivalent approximatif au terme issu de la métalangue savante.

Nous pouvons citer aussi un autre exemple : dans un cours portant sur l'anaphore, l'enseignant aborde le cas du *déterminant démonstratif* lorsqu'il a une valeur *déictique*. « *Déictique* » est un terme nouveau pour les apprenants qui risquent de ne pas le retenir. Alors que fait l'enseignant ? Après avoir donné une définition de « *déictique* » de type scientifique où abondent les termes nouveaux tels situation/contexte d'énonciation, énonciateur, co-énonciateur¹⁸, l'enseignant recourt à une technique : *la définition par négation* :

- « “Ce” est déictique, c'est-à-dire il n'est pas anaphorique, “ce” n'introduit pas une anaphore, c'est-à-dire, il n'introduit pas une reprise d'une information déjà mentionnée ».

On remarquera la reformulation Y = -X (Y = déictique, X = anaphorique) du mot « *anaphore* » par « *une reprise d'une information déjà présentée* ».

« La définition peut ainsi être considérée comme le degré supérieur de l'activité métalinguistique pouvant se manifester dans une reformulation, ce qu'indique Fuchs [1982 : 97] lorsqu'elle signale que l'“activité métalinguistique, dans sa dimension paradigmatique, concerne (...) la reformulation, depuis la pure et simple répétition jusqu'à la définition, en passant par tous les degrés d'interprétation ” » (Volteau, Garcia-Deabnc, & Panissal, 2010).

Le souci de l'enseignant est de fournir des équivalents sémantiques permettant de retenir les mots savants :

« Définitions et synonymes ont ainsi en commun de proposer une séquence langagière sémantiquement équivalente à celle du mot vedette, et donc de se prêter à une substitution de ce mot, substitution qui servira de critère permettant de vérifier la justesse de la proposition [IMBS cité par Plane 2005)] » (Volteau, Garcia-Deabnc, & Panissal, 2010).

Prenons ce que les ex-écoliers appellent « *adjectif démonstratif* » ou « *adjectif possessif* ». Les étudiants réservent l'appellation de déterminant uniquement aux articles car lorsque l'enseignant leur dit : « “LES” pronom ne peut pas commuter avec un déterminant “CES” ou “SES” alors que “LES” déterminant le peut » ; il entend des voix qui contestent timidement : « *Mais, “ces”, c'est un adjectif démonstratif !* » Et l'enseignant de sourire et

¹⁸ Qui ont une importance presque nulle pour l'enseignement de l'anaphore.

répondre : « *Oui, vous avez tout à fait raison. Mais vous devez savoir que les adjectifs démonstratifs ou les adjectifs possessifs constituent une sous-catégorie des déterminants* ». Là, il convient de faire intervenir la syntaxe linguistique pour corriger les « *idées reçues* » erronées et apprendre aux étudiants que « *si deux unités de la langue peuvent commuter dans le même contexte, alors elles appartiennent à la même catégorie* ».

L'enseignant doit *convertir, reformuler, voire traduire* sa métalangue linguistique en langage « *symbolique* », qui n'est qu'un moyen, une technique pour illustrer la commutation et ses « *synonymes* », en traçant au tableau – tout en parlant – les deux axes : axe syntagmatique et axe paradigmatique :

- « L'axe syntagmatique, c'est l'axe horizontal, appelé axe des combinaisons, *c'est-à-dire l'axe de l'ordre des mots et des relations entre ces mots*. C'est l'axe des règles de la syntaxe : *comment les mots s'ordonnent pour former une phrase*.
- L'axe paradigmatique, c'est l'axe vertical, appelé axe de la commutation, *c'est-à-dire de substitution, on dit aussi axe de remplacement, axe de choix*. *Si nous avons un mot et on peut le remplacer par un autre ça signifie que les deux mots appartiennent à la même catégorie* ».

Sur l'axe vertical, l'enseignant met, l'un au-dessous de l'autre, les différents types de déterminants : *les, des, ces, ses, quelques*.

Ainsi, l'enseignant fait intervenir un code non linguistique pour transmettre le nouveau savoir et la nouvelle terminologie, et pour faciliter leur assimilation et mémorisation par les apprenants. Il a recours non seulement à la vulgarisation mais aussi à un langage spécialisé.

On peut se demander : « *Pourquoi tous ces termes (axe de substitution, axe de remplacement, axe de choix) un seul n'aurait-il pas pu suffire ?* » L'enseignant est obligé de donner toutes les possibilités que pourrait rencontrer l'étudiant en Licence ou en Master en consultant un manuel de grammaire, un site Internet, un ouvrage de référence ou un article de spécialité ou de vulgarisation¹⁹. L'hétérogénéité de la métalangue, savante ou vulgarisée, est due aux différentes théories linguistiques et à la non unanimité des spécialistes – mêmes entre ceux appartenant à une même école ou même courant linguistique. Il est à noter que les spécialistes en sciences du langage usent souvent de la métalangue savante alors qu'ils traitent des questions relatives à la didactique de la grammaire ou de la langue.

Il convient de souligner que *la vulgarisation de la métalangue savante en Cours de grammaire n'a pas pour fonction la diffusion du savoir* (résultats de la recherche) auprès d'un grand public ; elle constitue par contre un moyen de rendre ce savoir accessible à un public en voie de spécialisation.

Ainsi, le *sujet elliptique* est reformulé en sujet *omis/implicite/caché* :

« *On ne le voit pas mais il est là mais caché. On peut le reconstituer. Si vous dites "sujet absent" ça signifie qu'il n'existe pas. Or, tout verbe conjugué dans une phrase*

¹⁹ La métalangue grammaticale vulgarisée est fréquente dans les articles portant sur la didactique de la grammaire destinés souvent au grand public « spécialisé » : *enseignants de la L1* à l'École.

déclarative doit avoir un sujet. Si ce sujet n'est pas apparent ça ne signifie pas qu'il est "absent" ou qu'il "n'existe pas", mais qu'il est caché, implicite. Donc, on ne dit pas : sujet "absent", on dit : sujet "elliptique" ».²⁰

Le recours à la paraphrase. Prenons l'exemple de « *QUE* » *conjonction* introduisant un COD ou un sujet apparent et que les étudiants confondent souvent avec le « *QUE* » *pronom relatif*. Pour faire le bilan des différences entre les deux « *QUE* », l'enseignant développe tout un discours :

- « “*QUE*” *conjonction* ne remplace rien et n'a pas de fonction syntaxique, ça signifie “*QUE*” *conjonction* ne peut être ni sujet ni COD, ni COI ni rien. Regardez : “*Je sais que tu partiras demain.*” “*QUE*” ne remplace rien... et on a analysé la subordonnée et on a trouvé que “*QUE*” *conjonction* n'a aucune fonction syntaxique, alors que “*QUE*” *relatif* est un pronom, donc, il remplace un SN, comme dans l'exemple, et il peut aussi remplacer un pronom. “*QUE*” *pronom relatif* a une fonction syntaxique : COD. »

On peut remarquer que l'enseignant procède à une reformulation de type didactique de « *fonction syntaxique* ». Cette reformulation est introduite par la formule passe-partout « *ça signifie* ».

L'enseignant demande explicitement ou implicitement aux étudiants d'abandonner un mode de raisonnement dépassé et une métalangue non opératoire ; et d'adhérer au raisonnement et à la métalangue savante. Cette dernière, souvent nouvelle, risque d'exercer une sorte de « *violence symbolique* » (Bourdieu) sur les étudiants et ainsi de déstabiliser leur raisonnement et leur métalangue grammaticaux.

L'objectif de l'enseignant est d'assurer l'assimilation de la nouvelle métalangue (métalangue savante). Cette assimilation, qui signifie aussi intégration de cette métalangue dans le répertoire des apprenants non-initiés, pourrait constituer parfois un objectif trop ambitieux.

4. Une métalangue « ambitieuse » : la métalangue (plus) savante

L'enseignant de grammaire se trouve parfois forcé de « *tout dire* » aux futurs spécialistes. Prenons le cas du « *sujet elliptique* ». L'enseignant « *monte parfois la barre* » de la maîtrise de la métalangue savante et parle de « *sujet zéro* », c'est-à-dire que « *le sujet est égal au monème zéro* ». L'introduction de cette métalangue plus savante s'explique par le souci de transmettre à l'apprenant la métalangue spécifique au domaine linguistique qu'on retrouve dans les ouvrages et articles de spécialité.

L'enseignant introduit aussi dans son Cours de grammaire la métalangue savante spécifique aux autres domaines. Il fait appel à la **narratologie** : *narrateur, instance narratrice*, à la **rhétorique** : *comparaison, métaphore, litote, personnification, hyperbole*, à l'**énonciation** : *énonciateur, co-énonciateur, contexte d'énonciation*.

²⁰ Mais, pour certains étudiants, je [l'auteur de l'article -NDLR] ne dirais pas tous : « *loin des yeux, loin du cœur* » – « ils finissent par dire S1 est le sujet de V2 et V3. La métalangue savante s'envole ! L'enseignant la fait entrer par la porte, certains étudiants la font sortir par la fenêtre ! »

L'enseignant use des formules pour signaler aux étudiants de quelle métalangue il s'agit par des expressions telles que : « *Ne dites plus* », « *La terminologie scolaire, on peut l'utiliser à l'école* », pour souligner qu'il s'agit de la métalangue scolaire, « *Il faut dire* », « *On dit* » pour instituer la métalangue savante.

Il convient de souligner que l'enseignant de Grammaire doit user toujours de la métalangue savante cependant, cette dernière ne pourrait pas être intériorisée par un coup de baguette magique. Ainsi, elle devrait cohabiter avec les deux autres métalangues scolaire et vulgarisée qui ne devraient disparaître que graduellement. L'enseignant sait qu'un terme nouveau ne peut pas toujours être retenu que par le recours à la répétition. Donc, à chaque fois qu'il réintroduit un terme savant, il le suit constamment d'un terme puisé dans le répertoire des ex-écoliers ou il le vulgarise. Par exemple, lorsqu'il aborde la place de l'adjectif épithète, il utilise des termes savants qu'il réintroduit : « antéposé » et « postposé »²¹ puis il les convertit en métalangue de l'École : « *L'adjectif peut être antéposé ou postposé au nom. Vous dites : "L'adjectif peut se placer avant ou après le nom". "On dit que l'adjectif est antéposé lorsqu'il se place avant le nom. On dit qu'il est postposé lorsqu'il se place après"* ». Ici nous pouvons remarquer que l'enseignant évite d'utiliser « *c'est-à-dire* », formule servant à introduire une reformulation-vulgarisation et choisit la formule « *vous dites* » pour montrer à ses étudiants qu'il s'agit de la métalangue de l'École.

Nous pouvons dire que l'enseignant de grammaire essaie d'établir une réconciliation de deux métalangues en les cohabitant. Cette réconciliation-cohabitation n'est qu'un moyen dont il use pour faire installer la métalangue savante dans le répertoire des futurs spécialistes.

Comme le souligne Jacobi (1985), « *[le discours de la vulgarisation scientifique] est pluriel* ». Mais, en tant qu'enseignants universitaires, ne devrions-nous pas tenter une aventure pour l'unifier ?

Conclusion

Je plaiderais en faveur d'une meilleure prise en compte, dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en contexte universitaire, des différentes métalangues. La diffusion du savoir savant – nouveau auprès des étudiants universitaires – nécessite le recours au répertoire des ex-écoliers et à la « *vulgarisation* » qui est un passage obligé, même si *provisoire*. La métalangue vulgarisée est *seconde* et le restera. C'est avec le temps que l'enseignant de grammaire ou ses successeurs pourront s'en « débarrasser » (et en débarrasser les étudiants) et installer la métalangue savante. Les deux métalangues, savante et vulgarisée ne devraient cohabiter qu'au début.²²

En *Cours de grammaire*, on ne peut pas se passer des métalangues savantes des autres disciplines, linguistiques ou autres, qui traitent du langage ou l'ont pour objet d'étude telles *la linguistique, l'analyse du discours, la sémantique, la sémiotique, la rhétorique, la littérature*, ou encore *la psychologie et la sociologie*. Ces métalangues sont indispensables,

21 Les deux termes « *antéposé* » et « *postposé* » ne sont plus considérés par l'enseignant comme nouveaux étant introduits antérieurement en traitant de la place du sujet par rapport à celle du verbe.

22 Mais le début peut s'étaler sur deux semestres ou plus. Cependant, un enseignant de *Langue de spécialité* (5^e et 6^e semestres) qui n'a jamais été chargé d'enseigner la matière *Grammaire* pourrait user des deux métalangues.

car un enseignant de grammaire est, sans conteste, un enseignant de langue. La grammaire, c'est la langue ; et la langue, c'est la grammaire. Les deux sont indissociables.

Mais, sera-t-il toujours possible, pour l'enseignant de grammaire, d'inclure de manière maîtrisée et équilibrée, dans son cours, toutes ces métalangues sans pour autant exercer une « *violence symbolique* » (Bourdieu, 1997) quelconque sur ses étudiants ?²³ Ne devons-nous pas avouer, reconnaître qu'une grande ou parfaite maîtrise de la métalangue savante pour un apprenant de la LE ne devrait être exigée qu'à un niveau (plus) avancé (master ou même doctorat) ?²⁴

Références bibliographiques

- BELLEMARE, R. (2012, octobre). Voir plus loin que la correction des «fautes». (CCDMD, Éd.) *Correspondance : La revue web sur la valorisation du français en milieu collégial*, 18(01). Consulté le avril 14, 2020, sur Correspondance : La revue web sur la valorisation du français en milieu collégial: <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/cinq-pistes-pour-favoriser-le-developpement-des-competences-a-lecrit/voir-plus-loin-que-la-correction-des-fautes/#a6>
- BESSE, H., & PORQUIER, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif.
- BOURDIEU, P. (1997). *Méditations Pascaliennes*. Paris: Le Seuil.
- CHERVEL, A. (1977). ... *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français – Histoire de la grammaire scolaire*. Payot.
- JACOBI, D. (1985, février 01er). Sémiotique du discours de vulgarisation scientifique. (P. u. Franche-Comté, Éd.) *Semen*, 2. doi:10.4000/semen.4291
- . (1999). *La communication scientifique : discours, figures, modèles*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, coll. "Médias et sociétés".
- PELLAT, J.-C. (2001). Nomenclature / terminologie grammaticale : 1975-1997. Dans B. Colombat, & M. Savelli, *Métalangage et terminologie linguistique : Actes du colloque de Grenoble – Université Stendhal – Grenoble III, 14-16 mai 1998*. Grenoble: Peeters.
- TLFi. (2020). *Vulgarisation*. Consulté le avril 13, 2020, sur Le Trésor de la Langue Française informatisé: <https://www.le-tresor-de-la-langue.fr/definition/vulgarisation>
- VOLTEAU, S., Garcia-Debanc, C., & PANISSAL, N. (2010, mars 01er). Les reformulations définitoires dans les interactions scolaires. (U. d. Genova, Éd.) *Publiforum*(11). Consulté le mai 05, 2020, sur http://publiforum.farum.it/ezone_pdf.php?id=142

Pour citer cet article

Nadjah HENKA, « Cours de grammaire du FLE : quelle (s) métalangue (s) en contexte universitaire algérien ? », *Paradigmes* 2020/8, p. 59-73.

23 Moins nous exercerons de « *violence symbolique* » plus on aura de bons résultats. Par exemple, pour la lecture des romans, nous ne sommes pas toujours les mieux placés pour décider de ce que doit lire ou non l'étudiant : *l'acte d'enseigner-apprendre nécessite une véritable négociation*.

24 Tant qu'ils sont à l'Université, les apprenants sont incités et appelés à conserver la métalangue savante, mais il est fort probable qu'ils la délaisseront pour celle des manuels scolaires dès qu'ils deviendront enseignants à leur tour.