

# Comprendre et enseigner *be+ing*

Jean-Pierre GABILAN

Maître de conférences en linguistique anglaise

Université de Savoie

Chambéry

[http://www.llsh.univ-savoie.fr/638\\_0\\_0\\_0\\_Jean-Pierre+Gabilan\\_0.html](http://www.llsh.univ-savoie.fr/638_0_0_0_Jean-Pierre+Gabilan_0.html)

Introduction

I. Rappels théoriques

II. Applications pédagogiques

Conclusion

Résumé

Malgré les avancées de la recherche linguistique dans le domaine anglais, notamment en France, la façon dont on présente la grammaire anglaise dans l'enseignement n'a absolument pas évolué. On a changé quelques étiquettes ici et là, on prétend avoir adopté la grammaire "énonciative", mais il suffit d'évaluer des lycéens au sortir du baccalauréat pour être fixé : la répartition des tâches entre les deux "formes" que possède l'anglais – simple et *be+ing* – repose encore et toujours sur les actions : routines et habitudes s'exprimeraient avec le Présent<sup>1</sup> simple, et les actions en cours au moment de parole avec *be+ing*. On ne peut hélas comprendre - et donc apprendre - l'anglais en s'appuyant sur de tels principes.

Notre travail présente d'abord dans les grandes lignes ce qu'il faut savoir à propos de *be+ing* avant d'envisager la moindre perspective d'enseignement – on ne peut en effet enseigner que ce que l'on a au préalable compris. Puis, dans un second temps, nous proposons des pistes pour introduire cette conjugaison dont l'utilisation, face au Présent simple, reste un mystère pour les élèves parce qu'imparfaitement présentée.

---

<sup>1</sup> Nous adoptons les majuscules pour parler de la conjugaison (*tense*) afin de ne pas confondre conjugaison et temps qui passe (*time*).

## Introduction

L'apprentissage d'une langue est conditionné par la langue maternelle, et on sous-estime toujours à quel point. Le francophone abordant l'anglais a dans son trousseau langagier une grille phonologique – le système organisé des sons de sa langue - qui ne lui facilite pas la tâche<sup>2</sup>, et une grammaire - qu'il maîtrise de façon inconsciente – qui va être confrontée à celle de l'anglais. Je donne au mot grammaire ici un sens assez large, c'est à dire l'ensemble des lois qui gouvernent la production des énoncés, que ce soit l'ordre des mots, le choix de tel ou tel "opérateur"<sup>3</sup> – article, auxiliaire, quantifieur, conjugaison etc. Tout ou presque peut poser problème, et le professeur le plus expérimenté est toujours surpris de la difficulté que rencontre tel ou tel élève francophone devant un "fait de langue" assez banal au premier abord. Ce qui pose problème est bien entendu ce qui diverge par rapport à la langue maternelle, et s'agissant de la confrontation français-anglais, la liste est longue ; dès les premiers pas les écueils sont à fleur de langue, tout professeur d'anglais avisé sait cela. En l'absence d'une conscience claire du fonctionnement de la langue maternelle, l'élève est amené à découvrir le phénomène langage par le biais de la langue qu'il apprend à l'école. Le type de grammaire qui lui a été présenté en liaison avec sa langue maternelle<sup>4</sup> est bien éloigné de ce dont il a besoin pour apprendre l'anglais, ou toute autre langue d'ailleurs. L'instituteur - ou le professeur de lettres<sup>5</sup> - n'a pas à enseigner à ses élèves francophones comment employer par exemple les articles français un(e) ou le/la; ils le savent – sans pouvoir l'expliquer clairement certes, mais ils savent faire. L'instituteur n'a pas à enseigner à ses élèves quand il faut dire "j'ai fait mes devoirs" ou "je faisais mes devoirs" car ils maîtrisent ces deux conjugaisons<sup>6</sup> dans leur communication du quotidien. L'instituteur doit avant tout aider les élèves à mettre "un peu d'ordre" dans leurs connaissances, et c'est là qu'interviennent les tableaux de conjugaison<sup>7</sup> et l'orthographe. Mais les principes de base, la grammaire au sens fort est acquise. Il n' en est pas de même pour la langue 2, pour laquelle tout est à construire. Le professeur de lettres n'est pas un professeur de langue. Le

---

<sup>2</sup> La place manquera pour développer ce point crucial, responsable à mon sens d'une grande partie de l'échec des francophones en anglais.

<sup>3</sup> Le mot a souvent fait peur dans l'enseignement au point que depuis la mort de la PRL dans les textes officiels, c'est auxiliaire qui est revenu en force.

<sup>4</sup> Le couple grammaire-orthographe domine pour le français et les règles qu'on en tire sont inopérantes pour l'anglais – on ne peut dire qu'elles soient plus efficaces pour la compréhension du système grammatical du français.

<sup>5</sup> Professeur de lettres est l'appellation officielle; il ne s'agit donc pas de "langue" française en priorité.

<sup>6</sup> Je ne parle pas ici d'orthographe.

<sup>7</sup> Avec des réussites mitigées d'ailleurs dans ce domaine !

professeur d'anglais "langue étrangère", lui, l'est ou devrait l'être avec une formation appropriée. Il ne s'appuie pas sur une langue déjà en place pour affiner le tir, il doit tout construire, tout apporter : prononciation, grammaire, rapports graphie/phonie, et également, nouveaux repères culturels<sup>8</sup>. C'est là que l'illusion selon laquelle le professeur natif serait le mieux placé fait place à la réalité tout crue : parler une langue depuis le berceau ne fait pas d'un individu un professeur de ladite langue.

Dans la longue liste des difficultés que rencontrent les francophones – et les natifs d'autres langues d'ailleurs – face à l'anglais, l'opposition simple/*be+ing* est un client de choix<sup>9</sup>. Je m'efforcerai dans les pages qui vont suivre de montrer pourquoi il en est ainsi et donnerai des pistes pour tenter de tout mettre en œuvre pour sortir du carcan hérité d'une longue tradition scolaire. Certes, on pourra objecter que ces "histoires" de temps simples et de forme progressive<sup>10</sup> sont devenues la tarte à la crème dans la formation des anglicistes et qu'il y a d'autres points plus importants à régler. Bien entendu. J'aurais pu parler des modaux, des articles, des nominalisations, de *some* et de *any*, mais je pense que ce qui arrive très tôt dans l'enseignement est fort mal présenté. Certes, en sabir international, dire *I go to school* ou *I am going to school* voire *I going to school* ou *I'm go to school* permettra de se faire comprendre sommairement. Peut-être. Mais le but de l'enseignement est quand même de présenter les choses correctement ou alors il faut cesser séance tenante de proposer des cours d'anglais. Si l'on a pour ambition de réellement enseigner l'anglais tel que les anglophones l'utilisent, une réflexion préalable est incontournable. Cette réflexion, nous allons le voir, ne peut s'appuyer sur les actions du monde, sur les habitudes ou les choses "en train de", autant d'expédients qui rendent l'anglais, il faut le dire, encore plus excentrique que ne sont censés l'être les britanniques dans les clichés les plus répandus.

La prétendue domination de ce qu'on appelle maintenant la grammaire énonciative dans l'approche grammaticale qui règnerait aujourd'hui dans les manuels de classe<sup>11</sup> n'a pas changé grand chose par rapport à une époque plus ancienne, et j'insiste sur ce point. Les auteurs qui aujourd'hui, dans les présentations de manuels, se retranchent derrière la grammaire énonciative, restent en fait très vagues – et très conservateurs – dans leur conception de la grammaire. Même si les mots ont changé – on ne dit plus "forme progressive" (en public) – on présente encore et toujours le Présent simple avec les actions habituelles (les *daily routines*, les choses immuables etc.) et le Présent *be+ing* en liaison avec "les actions en déroulement sous mes yeux". Il suffit d'ouvrir n'importe lequel des

---

<sup>8</sup> Ceci rappelle, pour les professeurs les plus anciens, les RCC – repères culturels coordonnés – des programmes de lycée.

<sup>9</sup> Je propose dans le numéro de juin 2007 des Langues Modernes une approche renouvelée du Présent simple.

<sup>10</sup> Je reprends à dessein les mots – maux – de la tradition.

<sup>11</sup> A de très rares exceptions près.

manuels de collège<sup>12</sup> publiés depuis plus de quarante ans en France pour le constater. En bout de parcours, et c'est là que l'on peut faire un bilan de ce qui a été appris, retenu, les lycéens ont en tête une grammaire fondée sur les actions<sup>13</sup>. Ce qui explique quand même une bonne partie des difficultés rencontrées et non résolues.

## I. Rappels théoriques

La place manquera ici pour montrer l'inadéquation des explications fondées sur l'existence d'une "forme progressive"<sup>14</sup>, mais il sera néanmoins nécessaire de dire quelques mots avant d'envisager de proposer des pistes pour la pratique de classe.

Un des apports de la linguistique contemporaine<sup>15</sup> est le concept d' **invariant**, de valeur centrale, ou si on préfère, la recherche du point commun qui existe forcément entre les différents types d'énoncés dans lesquels se trouve utilisée la construction *be+ing* – ou tout autre outil grammatical. Voici à la suite, des contextes dans lesquels les anglophones ont recours à cette construction<sup>16</sup>. Il est important en effet de prendre conscience que *be+ing* est quand même bien autre chose que le très simpliste et réducteur " *Look, Peter is washing his car !* " qui correspond grosso modo à ce que les manuels de débutants offrent. Le professeur doit avoir mené sa propre PRP (Pratique Raisonnée du... Professeur ) avant de proposer la moindre stratégie d'enseignement.

**Recueil d'énoncés** (tous les exemples cités sont authentiques et non inventés pour les besoins de la cause) **à lire attentivement** :

**I. Énoncés du type " *When you do x, you **are doing** y*". – énoncés à valeur généralisante.**

**a. *When you buy a Scenic, you **are buying** more than just a car.***

<sup>12</sup> Seule la collection de collège *Enjoy* (Didier) - et avant elle, *New Live* 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> (Didier) – a adopté sur ce point précis des outils différents.

<sup>13</sup> Mes étudiants de 1<sup>ère</sup> année d'anglais à l'université – et ce depuis 1988 – ont toujours la même conception de la grammaire anglaise quand il s'agit des "temps". Ni PRL, ni grammaire de l'énonciation – ou censée l'être – n'ont changé quoi que ce soit aux pratiques de classe.

<sup>14</sup> La thèse d'Henri Adamczewski – *Be+ing* dans la grammaire de l'anglais contemporain – soutenue en 1976 a fait ce travail.

<sup>15</sup> Le grand linguiste français, Gustave Guillaume, proposait déjà dans la première moitié du vingtième siècle ce concept en opposant le "signifié de puissance" au "signifié d'effet" ( en gros la différence entre invariant et effets de sens). Ce concept, revu et corrigé, est au cœur de l'approche dite méta-opérationnelle forgée par Henri Adamczewski au début des années 1970. Ce principe ne figure par contre pas dans la Théorie des Opérations Énonciatives.

<sup>16</sup> Ces énoncés figurent pour la plupart dans ma *Grammaire expliquée de l'anglais*, Ellipses, 2006.

*b. Friends, acquaintances, and relatives who kiss promiscuously, every time they meet, **are not displaying** good taste.*

**II. Enoncés du type .. "and sufferers **are attending** a clinic by their mid-twenties."** - énoncés à valeur généralisante.

*c. The disease starts on average at the age of 18, vomiting begins at 21 and sufferers **are attending** a clinic by their mid-twenties. ( notons ici la présence des deux Présents)*

*d. The study, by Exeter university's Schools Health Education Unit (SHEU), undermines the idea that working-class children in cities are responsible for the bulk of underage drinking. It indicates that many middle-class suburban children outside London **are drinking**, often to excess. [...] Many of the children, particularly those in the suburb and rural areas, **are drinking** at home and claim their parents know. [...] A recent Downing street report warned that young people under the age of 16 **are drinking** twice as much as they did 10 years ago. It said British teenagers are some of the heaviest drinkers in Europe.*

*e. Every day the world becomes a smaller place. People **are being** brought closer together, information **is becoming** easier to share.*

**III. Enoncés du type " A thousand people **are signing** up every day "** - énoncés à valeur généralisante.

***f. Hands up who wants free calls to the internet***

*Make the next step in the internet revolution. 1,000 people **are signing** up every day.*

*(For information on the free internet, click [www...](#))*

*g. If the government is really going to start depending on private resources to make up for the NHS's failings then let those private interests look after the varicose veins and the hammer toes that the NHS used to be so bad at, and leave the NHS to deal with the serious stuff involving serious organs. Nobody ever died of a hammer toe, but I swear that people **are dying** every day because the NHS, as currently constituted, just isn't up to the job.*

*h. Every cigarette **is doing** you damage. (campagne anti-tabac 2004– le slogan accompagne des images "choc" et arrive en conclusion)*

IV. Enoncés du type " *I'm going back to Ireland tomorrow*".

i. "How would you like to be repatriated?"

"Repatriated?"

"Aye. I administer a fund for helping Irish youngsters who have come over here looking for work and think better of it, and want to go home. [...]"

"Oh, I'm only visiting. I'm going back to Ireland tomorrow."

j. "What time does your plane leave?" Perse asks him.

"When I tell it to," says Herrmann Pabst. "It's my own private jet. But I have to watch the time. I'm attending a reception at the White House this evening."

V. Enoncés du type "The number you **are calling**...".

k. Please hold the line while we try to connect you. The number you **are calling** knows you **are waiting**. (Présent simple ET *be+ing* pour le même contexte)

VI. Enoncés du type " *I'm living with ...*". Enoncés à valeur généralisante.

l. They have made good recoveries, at least; their father is half-blind, can barely talk, has very little recollection of his life before the bomb and has a steel plate holding in place what remains of his brain. He will never get better.

"I've lost a husband and I **am living** with a child," says his wife Gemaa. "He just doesn't recognize me any more."

m. My wife sometimes bangs a tin on a tray and says :

"Why **am** I **living** with this man?"

(un couple marié depuis plus de 60 ans!)

VII. Enoncés du type " *Patrick is staying*". (= "je l'ai décidé ainsi" ou "il l'a décidé ainsi")

n. Wenger fights to keep Vieira.

"Patrick **is staying**. There are no ifs or buts."

o. "Who do you take me for? You're not going anywhere !"

### VIII. *Be+ing* et les "verbes récalcitrants (?)"

p. *"I decline to believe that anybody with Ramsbottom blood in them could be guilty of murder. Because it's murder you're meaning, isn't it?"*

q. *The only reason why I'm agreeing to this is because I want her to have a good education.*

r. *Blanche : " Dierdre... I'm sorry..."*

*Deirdre : " You what? "*

*Blanche : " I'm apologizing to you. "*

IX. **Enoncés du type " x is always/constantly/perpetually/usually/ceaselessly V-ing "** - énoncés à valeur généralisante (sans que pour autant l'énonciateur exprime la colère).

s. **WE TAKE GOOD CARE OF YOU**

**EVERY STEP OF THE WAY**

*Royal Jordanian is constantly spending time and effort to improve the standards of service both on the ground and in the air.*

X. **Enoncés du type " Are you suggesting that...? "**

t. *"Oh, you have to come with us to Madame Mimi's," Hornbeam said reproachfully. "It would be like going to London and missing the Houses of Parliament."*

*"Are you suggesting," I said coldly, " that I should visit a brothel?"*

XI. **Enoncés du type " ...I'm driving... "**

u. *"Sorry dad, I can't talk to you right now; I'm driving"*

v. *" Shh! She's coming!"*

XII. **Enoncés du type " What are you doing... ?"**

w. *"What are you doing here?" - man asks wife at brothel.*

*A Polish man got the shock of his life when he visited a brothel and spotted his wife among the establishment's employees ...*

*x.* (L' énoncé qui nous intéresse est le titre d'une page d'un blog. Il anticipe le passage qui fait suite.

*What is he doing to me?*

*I saw my ex the other night. We're friendly these days, but don't talk much, and still never see each other. Well I was having a shitty night and in a moment of weakness I texted him, and we went back and forth a bit... he asked if there was anything he could do, and invited me to come meet his friends. (shocking, since I rarely/never got to see his friends when we were together.) And he said he misses me. That is the kind of thing that fucks with my head big time. Because try as I might, deep down I'm not really over him. I mean I know we don't really work... but still he was like my best friend for a year. And over time I manage to forget the shitty parts, and focus on the good. So of course I miss him. So for him to say that, even though I'm sure he was just trying to be friendly, gives me all sorts of crazy false hope.*

### XIII. Énoncés du type " *x is being y...*"

*y.* "Do you mind if I sit down?"

*"Of course not. I'm not being anti-social. I was a little chilly, that's all."*

(question posée à une jeune femme qui s'est isolée près de la cheminée)

*z.* *Much in the state of Canada's forests is worrying. Canada has too many mills. Too much wood is being cut and too fast. And fewer and fewer people are being employed to do it.*

La répartition en 13 rubriques n'a aucun fondement scientifique particulier. Nous aurions pu ajouter ou retrancher quelques rubriques pour, soit développer ou soit regrouper le nombre de contextes possibles. Le but de cette répartition en types de contextes est de bien montrer que la situation "action en cours de déroulement" ne peut finalement jamais être retenue pour comprendre, expliquer – et ensuite enseigner – le pourquoi du recours à la conjugaison *be+ing*. Je rappelle que les simples "*Here comes Peter!*" ou "*Here she comes!*" etc. désignent aussi des actions en cours, des choses que l'énonciateur voit sous ses yeux, et que pourtant *be+ing* est absent de ces énoncés. Et même l'exemple *w.* (type 12) n'est pas directement produit pour savoir ce que l'épouse est exactement "en train" de faire! La **quête de l'invariant** consiste à se poser la question suivante : comment se fait-il qu'un même outil grammatical – dans le cas qui nous intéresse la combinaison de *be* et de *-ing* - puisse se trouver dans des énoncés renvoyant au présent, à l'avenir ( le passé est aussi possible), dans des énoncés où il est question de choses récurrentes, de choses en cours,



de choses non encore avérées, de généralités... ? Manifestement les explications adoptées par la grammaire traditionnelle – toujours en vigueur aujourd'hui – ne marchent pas, et on ne mesure pas à quel point ces principes d'analyses nous éloignent du fonctionnement de l'anglais et des langues en général. Faire croire que les actions du monde extra-linguistique donnent la clé de la grammaire revient à éloigner tout apprenant de ce qu'il y a réellement à comprendre et à apprendre. Si nous regardons de plus près les contextes dans lesquels les énoncés qui nous intéressent interviennent nous en saurons bien davantage. Le problème est que la plupart du temps en classe on utilise hors contexte une suite telle que :

*The children **are playing** football*

et on fait dire à cette suite décontextualisée que l'action est en cours... et cela donne l'illusion de fonctionner. Si on réfléchit un peu on comprend que cette bribe de communication est avant tout produite pour expliciter, justifier, excuser etc. un propos, des faits et gestes, soit antérieurs soit postérieurs (par anticipation). Si l'action est en cours, tant mieux, si elle ne l'est pas, tant mieux. En d'autres termes, la question est de savoir pourquoi dans une situation de communication donnée – écrite ou orale – un énonciateur produit tel ou tel énoncé. Le simple "*It's raining !*" n'a pas pour but direct de décrire la météo du moment.

De *a.* à *z.* les énoncés que nous avons présentés nous donnent une large illustration des potentialités d'emploi de *be+ing*. Nous ne pourrions ici tout détailler<sup>17</sup> mais dans les grandes lignes il apparaît que TOUS les énoncés en *be+ing* ont en commun ce qui suit :

1/ le fait que ce soit *BE* qui est conjugué (et non le verbe porteur de la désinence *-ing*, ce que l'on passe toujours sous silence) signale que **le sujet n'est pas vu comme un sujet dynamique**, un sujet agissant. L'énonciateur dit avant tout où en **EST** le sujet en liaison avec autre chose, toujours en liaison avec autre chose. Le simple "*I'm driving*" hors contexte peut signifier, entre autres :

- je ne peux pas te parler au téléphone ( je suis effectivement au volant)
- pas d'alcool pour moi ( je suis au restaurant et pas au volant)
- c'est moi qui conduis, pas toi ( avec un accent tonique sur / = c'est moi qui vais prendre le volant / c'est moi qui tiens le volant pas toi, alors tais-toi etc.)

mais n'est jamais produit pour faire avancer le récit – passer d'une étape à une autre – et c'est ce que le recours à *BE* signale puisque c'est le verbe d'état par excellence. Nous

---

<sup>17</sup> Le lecteur trouvera dans Gabilan (2006) aux pages 44 à 52 les explications nécessaires.

savons que dans les contextes tels que reportages en direct<sup>18</sup>, c'est le Présent simple qui s'impose, non par simple coquetterie de journaliste<sup>19</sup> puisqu'il s'agit de suivre la progression des faits et gestes du sujet, de coller à l'enchaînement des "actions", ce qui exclut une conjugaison qui vise à dire où en est le sujet et non ce qu'il fait.

2/ l'énonciateur "**vise**" le sujet **grammatical**, l'a dans le collimateur en quelque sorte ; on parlera d'énoncé orienté sujet, par opposition aux énoncés à orientation verbe et complément(s).

Si on prend l'exemple *w.* – "*What **are** you doing here ?*" il est clair que le mari a bien compris la situation. Sa question vise à demander à sa femme de s'expliquer, de lui en dire davantage, alors que : "*What do you do here ?*" aurait eu pour but d'avoir des éléments de réponse factuels sans mettre le sujet *you* en cause. C'est ce qui explique les paires d'énoncés telles que la suivante :

a. *Look who **is** teaching at CUNY (NY City College)!*

(publicité dans le métro de New York en avril 2007)

b. *Look who **teaches** at CUNY (NY City College)!* (énoncé de travail)

En a., il s'agit d'une publicité pour cette université ; la qualité du personnel enseignant est ce qui prime et qui fera venir des étudiants = Regardez un peu qui enseigne chez nous !

En b., il s'agirait d'ordonner à l'interlocuteur de vérifier qui enseigne dans l'université en question. Le sujet *who* n'est pas dans le collimateur = Regarde (vérifie) qui enseigne à *CUNY!*

On tenterait en vain de venir à bout de ces deux énoncés avec les actions en cours ou habituelles. Quant aux gloses que l'on voit récemment apparaître ici et là telles que : " avec le Présent simple l'énonciateur est neutre, objectif " et "avec *Be+ing* il fait un commentaire, il s'implique" elles sont tout simplement hors de propos car devant "*Gosh ! You stink !*" ou "*Wait ! You' re forgetting your keys !*" on se demande où est le commentaire et où est la neutralité...

---

<sup>18</sup> Et bien d'autres..

<sup>19</sup> On parle souvent de "présent journalistique" à défaut d'analyser pourquoi il en est ainsi.

3/ Tout énoncé en *be+ing* doit être compris comme suit : ( nous prendrons pour exemple l'énoncé *f* - rubrique III - : ...*A thousand people are signing up every day!*"<sup>20</sup> ) :

si je veux signifier à quelle fréquence les gens s'abonnent au service proposé, c'est le Présent simple qui sera utilisé. En *f* la situation est différente : la présence de "*Make the next step in the internet revolution.*" est l'élément déclencheur. Il ne s'agit pas d'annoncer une fréquence, mais **d'utiliser la fréquence à laquelle les gens s'abonnent pour inciter le public à s'abonner à son tour.** Le segment *ING* [*sign-up-everyday*] est appliqué au sujet *A thousand people* par le biais de *ARE*. On comprend alors que cet énoncé explicite, développe, revient sur *Make the next step in the internet revolution.* et n'est pas produit pour lui-même. Ceci signifie que ce n'est pas le verbe *sign up* qui est "conjugué à la forme progressive" mais que le segment [*sign-up-every-day*] est pris en bloc pour être appliqué au sujet. L'outil *-ing* a cette caractéristique qu'il "massifie" verbe et compléments éventuels pour en faire des blocs soudés. En schéma :

#### ENONCIATEUR



Sujet ← BE ← ING[sign-up-every day] = *Sign up today!*

Quant aux énoncés de la rubrique VIII ( verbes récalcitrants) ils parlent d'eux-mêmes. Il est clair qu'en *q* l'énonciateur n'annonce pas son accord – il l'évoque à nouveau en liaison avec ce qui suit – et qu'en *r* il doit expliciter son "*I'm sorry*" non compris de son interlocuteur. Je conçois que face à *agree* le professeur d'anglais ait des craintes de voir se généraliser le célèbre \* "*I'm agree*" du francophone. Mais les listes de verbes " qui généralement ne prennent pas *be+ing*" et ce de façon purement arbitraire, n'aident en rien la compréhension d'un système. Je sais que bon nombre de professeurs d'anglais qui avaient avancé un peu imprudemment que *love* ne prenait pas *be+ing* ont dû répondre à des questions embarrassantes de leurs élèves qui voient depuis au moins deux ans maintenant une publicité célèbre sur les murs de France – et du monde entier ! Le moment venu, et bien entendu quand le contexte et la situation de communication s'y prêtent, les *mean, love, know, understand, want, agree*, etc. seront employés sous la coupe de *be+ing*, et ce sans pour autant changer de sens comme il est dit et écrit parfois. Il suffit d'être à l'écoute des anglophones pour s'apercevoir qu' il n'y a aucune raison de les exclure du système. Bien

<sup>20</sup> Bien entendu, cet énoncé est à jamais banni des manuels d'enseignement puisqu'il comporte *every day* !

entendu, la communication mise en place en salle de classe n'est sans doute pas favorable à la production d'énoncés que la vie quotidienne offre. La place manque pour développer ce point ; c'est à cause de règles fondées sur les actions que l'on exclut du système de fonctionnement de l'anglais les énoncés du quotidien les plus ordinaires – ce qui est quand même paradoxal.

## II. Applications pédagogiques

Le travail auquel je convie le lecteur consiste à réfléchir à la façon dont on peut introduire et/ou ré-introduire la conjugaison *be+ing* en classe. Nous nous intéresserons aussi bien au niveau débutant qu'à un niveau plus avancé, là où il faut déjà hélas casser pour reconstruire. Ceci signifie que nous mettons la grammaire au cœur du système, et non à part comme c'est souvent le cas aujourd'hui. Il faut parvenir à mettre la langue en place par une approche qui donne à comprendre comment les choses marchent, tout en étant, bien entendu le plus discret possible sur les mécanismes profonds qui concernent le professeur et les grammairiens. Le but n'est pas de faire des élèves des grammairiens, mais entre l'ignorance totale du fait grammatical et la réflexion avancée qui devrait être celle du professeur de langue, il doit y avoir un juste milieu. Quant aux raisons du rejet de la grammaire que l'on constate souvent dans le grand public, elles sont à chercher dans la façon dont on présente la grammaire du français – quand on le fait encore – et le type de grammaire qui accompagne l'enseignement de l'anglais. Je songe aux gloses telles que les suivantes :

"...on insiste sur la durée de l'action",

"...il s'agit d'un commentaire",

"...il s'agit d'une action programmée",

"...c'est le prétérit modal ",

"...c'est une exception",

"... *will* c'est le futur mais... pas de futur après *when* "<sup>21</sup>,

"... c'est l'usage, c'est comme cela"

etc. , autant de dérives qui font que les élèves ne peuvent comprendre ce que le professeur, en ayant recours à de telles "explications", ne doit pas avoir bien saisi lui-même.

---

<sup>21</sup> Ce qui revient à dire que *will* est le futur mais qu'on ne l'utilise pas pour parler de l'avenir... ! Comment s'y retrouver ?

## Niveau débutant

La conjugaison *be+ing* ne devra pas être introduite avant celle appelée Présent simple<sup>22</sup>. Les éléments grammaticaux suivants devront avoir été mis en place avant d'envisager de recourir à *be+ing* au Présent :

*be* ; *there + is/are* ; impératif ; conjugaison Présent simple avec maîtrise des constructions interrogative et négative et donc de l'opérateur *do / does* ; tags ; articles  $\emptyset$ , *a(n)*, *the* ; *-ing* comme dans *Stop running, he likes cooking*, ou en nominalisation – *the washing up*.

Voilà grosso modo ce qu'un élève débutant en anglais devrait pouvoir maîtriser disons après huit mois de classe, à raison de trois heures par semaine. Si ces éléments ne sont pas en place, il ne faut pas bousculer les choses et d'ailleurs rien ne presse. Peu importe ce que le manuel en vigueur dans l'établissement présente – aucune règle, aucun texte n'impose le recours à un manuel en classe que je sache. Bien sûr, travailler hors manuel représente beaucoup de travail de recherche et de préparation des supports ; mais il est des cas dans lesquels il n'y pas d'alternative. Si le professeur a présenté la conjugaison Présent simple de façon convenable<sup>23</sup>, les élèves n'ont pas été contaminés par des explications en termes d'action ou d'habitude. Ils n'auront, et c'est important, pas encore été confrontés à des situations, à des contextes, dans lesquels un énonciateur ait à se justifier, revenir sur ce qu'il a dit, expliciter l'évidence etc. Le principe fondamental du recours à *be+ing* étant de ne pas faire avancer le récit, de ne pas aller de l'avant etc., il faudra trouver des situations appropriées. J'insiste sur le point de départ : la première fois que l'on va introduire tel ou tel outil grammatical, il faut que le type d'emploi, la nature du contexte, puis les explications qui suivent éventuellement ne compromettent pas la suite. Si je présente *will* en classe et que le mot "futur" est lâché, c'en est fini de la compréhension du fonctionnement de *will*. Si je rencontre *that (that book)* et que la notion de distance est mentionnée, c'en est fini de la compréhension du couple *this / that* etc. Il faut trouver le moyen de présenter ce *be+ing* de sorte que ce qui suivra dans le reste de la scolarité – c'est-à-dire les illustrations telles que celles présentées plus haut de I à XIII – pourra petit à petit être compris et utilisé.

<sup>22</sup> Je m'explique sur ce point dans "Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire" Retz, 2003 ( sous la direction de Sophie Rosenberger), et ai également abordé cette question dans Gabilan (2007).

<sup>23</sup> Voir Gabilan (2007) sur ce point.

## Point de départ

On imagine une situation telle que la suivante<sup>24</sup> :

un personnage *x* demande à son copain *y* s'il peut / veut aller avec lui à tel endroit mais *y* décline sans dire pourquoi, sans justifier son refus.

*x - Can you come to the shops with me ?*

*y - Sorry, I can't.*

A partir de là, *x* peut se contenter de cette réponse ou alors il veut en savoir plus – pourquoi ce non? Parmi les façons d'en savoir davantage, se trouve une "*yes/no question*" fondée sur une hypothèse envisagée comme plausible par *x*. On peut faire une liste des hypothèses possibles avant d'en choisir une – on les présente sous une forme grammaticalement dépouillée :

*you / watch a film*

*you / do your homework*

*you / help your dad*

*you / see Amanda ?*

etc.

Si les trois premières solutions peuvent concerner des choses en cours au moment de la question, la dernière solution concerne l'avenir, le plus immédiat certes, mais l'avenir quand même.

Le but est alors de faire en sorte que les élèves posent la *yes/no question* qui correspond aux éléments donnés en brut : *you / see Amanda ?* Bien entendu, ils ne savent pas le faire et vont en principe proposer : "*Do you see Amanda ?*", énoncé qui n'est pas acceptable dans cette situation<sup>25</sup>. Après que le professeur aura laissé produire différents énoncés forcément erronés – il ne faut pas avoir peur des fautes, cela fait partie de l'apprentissage de la L2, comme de l'acquisition de la L1 d'ailleurs – le moment est venu de proposer le bon énoncé :

*"Are you seeing Amanda ?"*

---

<sup>24</sup> Je précise que tout ce qui suit a été testé en classe par mes soins du temps où j'étais professeur en classe de 6<sup>ème</sup>, ce que j'ai été pendant dix ans. Cette période passionnante m'a permis d'affiner ma réflexion pédagogique à un moment où parallèlement s'imposait à moi l'inadéquation des manuels que j'avais éventuellement à ma disposition face à la réalité de fonctionnement de l'anglais.

<sup>25</sup> Ce qui ne veut pas dire que "*Do you see Amanda ?*" ne soit pas un énoncé par ailleurs tout à fait correct, y compris pour parler du seul moment de parole (cf. "*It seems that the children have already gone out. Do you see Amanda ?*").

Aucun des éléments utilisés n'est réellement nouveau – on connaît *are*, on connaît *see*, on reconnaît *-ing*, et on a déjà peut-être rencontré *seeing*. Mais l'organisation d'ensemble est nouvelle. Elle est donnée par le professeur qui la fait répéter à plusieurs reprises – la prononciation est essentielle. Puis, dans la foulée, on fait répondre "(No,) I'm not." à *y*. Il faut donc repartir avec une nouvelle *yes/no question*, que l'on prend dans la liste établie, et cette fois-ci les élèves pourront peut-être la construire de façon convenable, le but étant d'obtenir : "*Are you doing your homework ?*"

Cette stratégie de présentation / mise en place /ré-emploi dure le temps que le professeur le juge nécessaire – *y* peut répondre "(No,) I am not" aussi longtemps que le professeur le désire. C'est le degré d'attention de la classe qui donne le la d'une certaine façon. Il est possible de faire douter *x*, qui après un "(No,) I'm not" pourra dire " *Yes, you are !*". Ceci dépend de la classe concernée.

Cette première étape dans la présentation / mise en place de la conjugaison *be+ing* au Présent a été effectuée de façon à respecter les raisons du recours à cette construction telles que nous les avons évoquées plus haut. Par le biais de cette présentation sous forme de *yes/no questions*, le professeur a de façon implicite donné à comprendre que le but était pour l'énonciateur de demander à son interlocuteur d'en dire plus, de se justifier, de développer son "*Sorry I can't.*" du départ. C'est une première étape. La seconde possible, est cette fois-ci de ne pas passer par un recours au seul jeu énonciateur/interlocuteur, mais de parler d'une tierce personne sur le modèle suivant :

"*Can Ian / your brother come to the shops with me ?*"

"*Sorry, he can't*".

"*Oh ! Is he seeing Amanda? // Is he doing his homework ?*" etc.

La suite à donner pourra être la suivante : l'énonciateur est intrigué ; cela peut être lié à un silence anormal ou au contraire un bruit anormal, une attitude, des propos etc. qui l'incitent à poser une question à son interlocuteur dont on ne sait pas ce qu'il fait précisément. Ce ne sont pas les exemples qui manquent. Il est bon qu'il y ait un élément qui favorise les demandes de justification : une porte fermée par exemple. Ceci requiert de la part du professeur quelques talents de dessinateur, mais dessiner une porte et des personnages "fil de fer" n'est pas bien difficile<sup>26</sup>. Par exemple, *x* attend devant la porte de la salle de bains dans laquelle *y* se trouve depuis deux heures ( dessin d'une horloge dont la grande aiguille a fait deux tours – visage coléreux de *x*. ) Questions possibles de *x* à faire produire par les élèves :

---

<sup>26</sup> J'ai connu l'époque du tableau de feutre – qui s'en souvient ? – et ai toujours trouvé fastidieuse la préparation des supports ; le dessin, même grossier est un gain de temps non négligeable.

*Are you reading a book (in there) ?*

*Are you sleeping (or what) ?*

*etc.*

Les réponses - *yes* ou *no* – seront à produire en fonction de ce que le professeur veut faire, de la classe qu'il a devant lui etc.

Une fois encore, cette situation et la question posée permettent de faire passer petit à petit que la question a pour but de demander à *y* de se justifier – et dans le cas présent de lui faire comprendre qu'il exagère, qu'il devrait se presser etc.

Résumons-nous : le baptême *be+ing* s'effectue par le biais d'une situation favorable aux demandes de justification, d'explicitation de la part de l'énonciateur. La question posée peut soit concerner le moment de la prise de parole – *Are you reading a book ?* - ou bien un laps de temps situé après – *Are you seeing Amanda ?* Les explications que peut apporter le professeur – rien ne presse néanmoins – devront être bien mesurées, et ajustées en fonction de ce qui aura été avancé pour le Présent simple<sup>27</sup>. Il s'agit de mettre en place un regard sur la grammaire des langues qui soit ré-utilisable ensuite<sup>28</sup>.

### **Pour aller plus loin**

Cette première étape d'introduction de *be+ing* est une rupture dans la progression de l'année scolaire car un nouveau concept fait son apparition : le fait de poser une question pour des raisons secondaires, question visant le sujet et non le bloc verbe + complément(s). Pour mémoire, l'énoncé *I.* (rubrique VI ) cité précédemment est assez explicite sur cette question d'orientation sujet :

*I. They have made good recoveries, at least; their father is half-blind, can barely talk, has very little recollection of his life before the bomb and has a steel plate holding in place what remains of his brain. He will never get better.*

*"I've lost a husband and I **am living** with a child," says his wife Gemaa. " He just doesn't recognize me any more."*

*"I live with a child"* aurait pour but d'annoncer le nombre de personnes – et leur qualité - vivant dans le logement ( pour demande d'allocations , déclaration de revenus etc.) tandis

<sup>27</sup> Les professeurs pourront lire le modèle d'explications proposées dans Gabilan (2007), également dans Adamczewski et Gabilan (1996), et aussi dans les manuels suivants : *New Live* 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, *Enjoy English* 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> (Didier)

<sup>28</sup> Les élèves qui feront de l'espagnol, par exemple, rencontreront le couple *ser/estar*. Quand on songe que "Il est mort" se dit "*Esta muerto*" et qu'on examine ce que l'on dit de *estar* au collège, on se dit que les explications traditionnelles ne tiennent pas plus que le "en train de" des anglicistes pour *be+ing* !



que le "*I am living with a child*" signifie ici que le mari a un comportement enfantin et l'énonciateur (l'épouse) indique de ce fait dans quelle situation elle se trouve : elle parle d'elle-même, de ce qu'elle subit. Il est trop tôt dans notre progression pour aborder ce genre d'énoncés, mais il faut que le professeur ait en tête ces contextes possibles car c'est ce qui est visé à plus ou moins longue échéance<sup>29</sup>.

On passera des *yes/no question* à d'autres situations /contextes, de façon à donner assez rapidement – mais pas trop quand même – un aperçu des possibilités d'emplois de la construction *be+ing*.

Les exemples tels que ceux qui figurent en rubriques **IV** et **XI** ci-dessus seront tout à fait appropriés. Exemples de situations et de productions attendues :

x - *Can you come to the shops with me this afternoon?*

y - *I'm sorry I can't. I'm helping my dad in the garden / I'm going out with Amanda / I'm going away with my parents / etc.*

x - *Coffee ?*

y - *Not for me, thank you. I'm going to bed in a minute.*

x - *More wine ?*

y - *Not for me, thank you. I'm driving!*

etc.

On notera au passage que les situations proposées peuvent tout à fait entrer dans le moule de ce qu'il est convenu d'appeler depuis peu l'approche "actionnelle"<sup>30</sup>. Pour peu qu'une grammaire plus scientifique soit première dans les critères de choix de ces mini-scénarii actionnels, les élèves devraient sans doute mieux comprendre ce qui est réellement en cause.

On ne négligera pas des situations telles que les suivantes : telle ou telle personne se livre à une activité à laquelle on veut mettre un terme. Bien entendu, le seul "*Stop this !*" peut suffire, et est d'ailleurs un bon exemple de  $V_1 V_2$ -ing : *Stop talking !* Mais une autre solution est possible, grammaticalement simple à mettre en place, et qui permet également de bien faire comprendre le pourquoi du recours à *be+ing*.

<sup>29</sup> Mes étudiants de première année d'anglais (= 4 ans de collège et 3 ans de lycée) ne peuvent comprendre la différence entre l'un ou l'autre des deux Présents dans ces contextes. Que faut-il en conclure?

<sup>30</sup> J'observe qu'il y a une trentaine d'années, les présentations de manuels misaient sur l'approche notion/fonction. Puis à partir de 1985 et de l'apparition de la PRL – morte faute d'avoir été introduite avant que l'on n'ait changé l'idée même de grammaire – d'autres modes se sont succédé. Mettre des élèves en position de produire des énoncés pour accomplir des tâches précises ne me semble pas être une grande révolution quand même.

### Autres situations possibles

Une élève bavarde en cours (alors que le silence a été demandé)

- *Mary, You're talking !*

Un élève joue / chante faux

- *John, you're singing /playing out of tune !*

Une personne parle trop fort , agace ...

- *Fred, you're getting on my nerves !*

Dans chacune de ces trois situations, l'énonciateur nomme l'évidence pour mettre un terme à ce dont il est témoin. Il n'apprend pas à Mary qu'elle bavarde – elle le sait. Il peut en revanche apprendre à John qu'il joue faux, mais dans ce cas, comme pour *Mary* précédemment, il veut que les choses changent, ce qui est la motivation première de sa prise de parole. Il en est de même pour la troisième situation. On comprendra alors que le banal "*It's raining !*" est produit pour de multiples raisons, y compris parler pour ne rien dire, mais jamais pour seulement dire qu'il pleut. Ces remarques ont pour but d'amener petit à petit les professeurs à quitter le cadre grammatical traditionnel qui ne prend pas en compte le pourquoi de la production des énoncés. On arrivera à des situations telles que celles qui suivent :

(manchettes de journaux )

- une starlette épouse un joueur de football très connu :

*a. (I bet ) She's marrying him for money (I suppose).*

*ou*

*b. He's being greedy (again) !*

- le premier ministre annonce une réforme de plus

*He's trying hard...*

- la reine est en photo dans le journal : elle est en chaussettes (à la sortie d'une mosquée<sup>31</sup>)

---

<sup>31</sup> Cette photo existe - voir le précis grammatical de la collection de manuels XL (Didier) pour le lycée. La légende qui figure sous le cliché d'origine est la suivante : *The Queen wears socks*. Il ne s'agit pas ici de parler de la Reine pour se gausser, mais de dire : sur la photo, la Reine. Elle est à tel endroit et porte des chaussettes. La même photo montrée à un public déclenche bien entendu des énoncés utilisant la tenue de la reine pour des raisons autres. Là encore, il faut savoir ce que l'on veut faire du "document iconographique" tel que celui du baccalauréat des années 1980 : nommer pour décrire ou viser le sujet grammatical ?

*Look at this photo : The Queen's wearing socks !*

Ces énoncés n'ont a priori rien d'extraordinaire ; le but est de pouvoir rendre compte du réel pourquoi de leur production sans passer par les actions – dans les trois cas, l'énonciateur donne une sorte de verdict face à des situations variées et a le sujet est dans le collimateur. Les paires minimales telles que :

*I live... / I am living ...*

cessent dès lors d'être des casse-têtes. Devant *m.* cité en rubrique VI, "*Why am I living with this man?*" on comprend même sans contexte que cette question revient à dire : "Qu'est-ce que je fais dans cette galère", tandis que "*Why do you live in London ?*" ne met pas le sujet *you* en cause du tout. Bien entendu, je suis conscient que ces distinctions ne se laissent pas appréhender d'emblée, mais si on considère que *I live...* ou *I'm living...* sont synonymes ou que ce qui les distingue relève de la pure subtilité, il faut alors être prêt à admettre que l'opposition simple *I be+ing* en anglais est fluctuante, parfois neutralisée, que les anglophones eux-mêmes disent employer l'une ou l'autre ... autant de parades auxquelles d'aucuns n'hésitent pas à recourir parfois pour se tirer d'affaire.

### Conclusion

On peut admettre sans peine qu'il existe différents degrés dans l'utilisation d'une langue, quelle que soit la façon de les nommer, et il ne faut pas exiger l'impossible selon le niveau considéré. Mais alors qu'au lycée on aborde des documents dont la difficulté n'est pas moindre, alors qu'en anglais de spécialité (terminale L) on veut que les lycéens abordent des œuvres qui sont par ailleurs étudiées à l'Université, comment peut-on ne pas mettre en place une grammaire sérieuse pour simplement comprendre les textes en questions ? Ce qui se passe en réalité est que les lycéens retiennent sans doute le message culturel – on se souviendra de *Martin Luther King* – mais la langue anglaise qui sert de support quand même à cette culture reste sur le quai au lieu d'être dans le wagon de tête.

Chambéry, le 27 juin 2008

**Bibliographie**

Adamczewski, H. et Gabilan, J.-P. (1996), *Déchiffrer la grammaire anglaise*, Didier.

Gabilan, J.-P. (2006), *Grammaire expliquée de l'anglais*, Ellipses.

Gabilan, J.-P. (2007), Le temps ne fait rien à l'affaire, *Les Langues Modernes*, 2/2007  
pp 21-31.