

Pratiques grammaticales en classe de FLE: Etat des lieux et perspectives didactiques



Dr. Abdelhamid Kridech
Université de Mostaganem

Résumé : Notre article peut s'inscrire comme une tentative de réflexion sur la didactique de la grammaire du F.L.E. Nous nous interrogerons sur la place de la grammaire dans le processus d'enseignement - apprentissage du français en classe de français. Nous ne pouvons proposer recettes ou conseils, ni fournir un parcours unique dont il nous faudrait expliciter et démontrer les avantages particuliers mais de montrer les possibilités de traitements de situations grammaticales, même si aucune démarche ne peut véritablement garantir la validité permanente des résultats obtenus. Nous pensons qu'il est indispensable de réfléchir sur la pertinence des objectifs pour l'enseignement grammatical et sur la formation des enseignants en didactique de la grammaire du FLE. Pour cela, nous entreprendrons une analyse des manuels de la 3^{ème} année secondaire et de la 2^{ème} année moyenne, tous deux édités en 2004 par l'Office national des publications scolaires du ministère de l'Education Nationale. Dans notre étude, nous traiterons le problème de l'apprentissage qui doit viser, non pas uniquement des savoirs (étiquetage et reconnaissance) mais des savoir-faire (grammaire au service de la production de textes oraux et écrits dans leur dimension énonciative autant qu'orthographique) et des savoir-comprendre (grammaire au service de la lecture). Bref, il est urgent de repenser à la construction d'un apprentissage intégré de la grammaire.

Mots-clés : Français langue étrangère - enseignement - apprentissage - manuels scolaires - pratiques grammaticales

المخلص: إذا اعتبرنا أن هذه الدراسة من تجليات التفكير في فنيات إدماجية لطرائق تدريس اللغة الفرنسية، باعتبارها لغة أجنبية، فإن تساؤلات تتبادر على ذهن الباحث، حول تلك المكانة التي تؤذيها عملية تعليم قواعد اللغة الفرنسية ضمن مسار التدريس، من حيث الممارسة، والتدريب على القواعد اللغوية وسط أقسام اللغة. إن هذا الطرح يقتضي الموضوعية، والابتعاد عن الذاتية، وعدم التسرع في تقديم وصفات جاهزة، ونصائح موحدة تنأى عن متطلبات الواقع التعليمي، إنما بالإمكان عرض مجموعة من الآليات الخاصة بمعالجة وضعيات لغوية معينة، من شأنها ضمان وبصفة مستمرة صحة النتائج المحصل عليها للراقي - إلى حد كبير - بالعملية التعليمية لقواعد اللغة الفرنسية، والاهتمام بالمكونين، ومدّمهم بتقنيات جديدة تساهم في تطورها. وعلى ذلك، فإن الدراسة هذه مخصصة لتحليل محتوى المناهج المدرسية للسنة الثالثة ثانوي، والسنة الثانية متوسط، الصادرة عام 4002 عن ديوان المطبوعات والنشر المدرسي لوزارة التربية الوطنية وذلك قصد معالجة النقائص التي تعدت الجانب المعرفي، إلى الجانب

المهري في اكتساب ميكانزمات قواعد اللغة، لإنتاج نصوص أو فقرات، بطريقة شفوية أو كتابية، مستندة على المهارات اللغوية الأربع، والتفكير الاستعجالي في بناء منظومة تعليمية مدمجة لقواعد اللغة.

الكلمات المفتاحية: فرنسية لغة أجنبية - التعليم - التعلم - الكتاب المدرسي - الممارسة النحوية.

Abstract: This study is a tentative reflection on the teaching of grammar of French as a foreign language. It will examine the place of grammar in the teaching- learning process of French in a French classroom. In this study I do not pretend to come up with ready-made answers or tips, or provide a unique itinerary whose advantages and benefits have to be demonstrated. My aim is to show the potential treatment of grammatical situations, even though no action can everlastingly stand. I believe that it is essential to reflect on the relevance of the objectives behind the teaching of grammar and the training of teachers in their process of teaching grammar. Therefore, I will carry out an analysis of textbooks used by secondary and middle school levels, respectively third year and second year pupils. Both text books were published in 2004 in partnership of the ministry of education and the national office in charge of the publication of school manuals. In my study, I will deal with the question of learning which should, not only be knowledge oriented (labeling and recognition) but should aim above all to set up a number of competencies /know-how, i.e. (a grammar favoring the production of both oral and written texts in their enunciative and orthographic dimensions) Hence, it is urgent to rethink the construction of an integrated learning of grammar.

Keywords: Teaching of grammar - the teaching - learning - French classroom - textbooks - school manuals

Introduction

Aussi familier que puisse sembler le terme de « grammaire » car fréquemment utilisé tout au long des trajectoires scolaires et universitaires, il convient de noter que la grammaire est une discipline très ancienne, par rapport à la linguistique qui est une discipline beaucoup plus récente (XIXe). La première grammaire connue (en tant qu'ouvrage constitué) est une description du Sanskrit de Panini¹ qui daterait du IVe siècle avant J.-C. Ce qui ne signifie pas que Panini ait été le premier grammairien indien (il cite lui même des prédécesseurs, mais les ouvrages de ces derniers n'ont pas survécu). Par ailleurs, des documents (Rgveda) beaucoup plus anciens (XVe siècle av. J.-C. environ) font déjà état de spéculations sur la nature et la structure de la parole humaine. Cette discipline a d'emblée des objectifs pratiques.

Parler de « grammaire » n'est jamais chose facile. C'est un terme

extrêmement polysémique et particulièrement difficile à cerner qui désigne à la fois un champ disciplinaire souvent mal délimité, référant quelquefois à des activités mentales difficilement formalisables. Elle est tour à tour « l'outil » d'analyse et « l'objet » qu'on analyse. La grammaire peut tout à la fois décrire des normes et des systèmes de règles à respecter. Elle définit des catégories (classe de mots) auxquelles se rattacherait des propriétés fonctionnelles.

Longtemps rattachée à la logique aristotélicienne, elle spéculait sur l'organisation de la pensée humaine et calque les propriétés logiques d'une langue sur les propriétés logiques du raisonnement humain. Bref, elle décrit, elle prescrit, elle énonce les lois autant qu'elle les crée, elle jouxte avec la génétique et la biologie par certains côtés ou encore se trouve confinée dans le cadre plus étroit des réalisations discursives écrites ou orales, elle inclut quelquefois le « paralinguistique »², devient ainsi grammaire du corps, grammaire des gestes pour devenir toujours par extension grammaire de la musique ou grammaire de la peinture.

Par ailleurs, elle inclut la morphologie, la syntaxe et la sémantique. Elle est distributionnelle, ou encore transformationnelle, générative ou générative et transformationnelle. Elle est thématique, notionnelle (les grammaires onomasiologiques) ou encore s'intègre dans une grammaire des catégories. Elle définit enfin des méthodologies quelquefois complexes, des concepts opératoires plus ou moins riches et divers et se donne des objectifs variés selon le « public » auquel elle s'adresse.

De cette diversité, on retiendra que la notion de grammaire est complexe et variable, et ce contrairement au sens commun qui imagine, comme d'ailleurs bon nombre d'enseignants de langue, que la grammaire d'une langue n'est qu'une fidèle description de règles strictes que l'on doit connaître et appliquer.

Grammaire et enseignement du français

Un des grands axes que nous souhaitons interroger est celui de la place de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère. Ce qui importe dans la démarche que nous souhaitons adopter n'est pas qu'une approche soit meilleure qu'une autre, mais plutôt qu'à tel moment d'enseignement/apprentissage de la langue une approche soit perçue par les acteurs présents comme étant meilleure qu'une autre, ce qui n'est pas tout à fait la même chose. La faisabilité ou la non faisabilité d'une élaboration conceptuelle innovante aux différents courants linguistiques n'est qu'une des questions qui peut effectivement se poser sans entraîner pour autant une adhésion totale. Ce qui n'enlève en rien l'intérêt que l'on peut porter à ce qu'on pourra appeler la pratique

grammaticale d'actualité tout en laissant une longueur d'avance sur les représentations que l'on peut avoir d'une langue en action (attestée dans le corpus), dans des contextes particuliers (la classe de langue) avec des acteurs que sont les apprenants et l'enseignant de langue.

P. Chareaudeau affirme que l'enseignement du français langue étrangère souffre de la multiplication des modèles d'analyse de la langue à enseigner (Chareaudeau, 1996). Nous pensons que le problème se situe en amont au niveau des institutions et dans le sens de la relation savoir - savant, savoir - faire ou savoir - enseigné. Il nous paraît peu souhaitable de vouloir s'inspirer d'une grammaire de référence particulière (ancienne ou nouvelle, toujours relative à... et toujours incomplète) mais il nous semble important qu'un enseignant de langue puisse acquérir et faire acquérir des principes méthodologiques opératoires permettant le cas échéant la « *co-construction* » de micro - grammaires, pragmatiques, visant simplement à rendre compte d'un événement « *grammatical* » tel qu'il peut se présenter dans les circonstances particulières du cours de langue. Il ne s'agit ni de transformer l'enseignant de langue en linguiste confirmé, ni de sous-estimer l'intérêt des approches plus spécialisées mais de promouvoir seulement plus de souplesse dans un champ disciplinaire mal délimité et qui souffre d'un regrettable enfermement théorique et méthodologique.

Perspectives didactiques de la grammaire du Fle

L'objectif assigné au français pour les élèves scolarisés est de doter l'apprenant d'un certain nombre de savoirs pratiques en vue d'une utilisation autonome de la langue, pour communiquer, se cultiver, poursuivre et approfondir la connaissance et la maîtrise de la langue et développer une compétence de communication tant à l'écrit qu'à l'oral.

Plusieurs difficultés, parmi lesquelles le manque de diversification des textes et l'inadéquation de la pratique grammaticale, semblent occuper une place importante dans l'enseignement-apprentissage du français. En dépit des instructions et des recommandations formulées dans les programmes actuels³ pour le renforcement des outils d'analyse grammaticale en classe de français, /se limitant toutefois au fonctionnement morphologique (les formes de mots) et syntaxique (combinaison de ces mots entre eux), les enseignants se contentent de faire de l'analyse logique de la phrase.

Liée à l'histoire de l'enseignement et destinée à l'apprentissage de la langue, « *la grammaire scolaire est, par nature, simplificatrice* » (Petiot, 2000 :19) et quelque peu en retrait par rapport à la

linguistique. Sa fonction est à la fois descriptive et normative car elle privilégie l'emploi des usages courants et juge correct ou incorrect des écrits des élèves. Elle est rappelée dans les instructions officielles qui en formulent les objectifs, élaborent les programmes et les manuels. Elle a pour fonction de faire apprendre la « *langue la plus correcte possible* »⁴ tant à l'oral qu'à l'écrit. Elle vise par conséquent la lecture, la compréhension et l'écriture des textes pour faire acquérir des connaissances générales et applicables.

Dans la réalité scolaire, pour la plupart des enseignants et élèves, la grammaire est un ensemble de leçons et d'exercices d'application portant sur l'analyse des mots et des propositions (analyse logique), partant souvent du sens pour atteindre ce qui est syntaxique. Elle se limite seulement au fonctionnement morphologique (les formes de mots) et syntaxique (combinaison de ces mots entre eux) alors qu'elle devrait rendre compte de tout ce qui constitue une langue dans sa forme et dans son sens. Elle se limite à l'analyse de la phrase isolément des autres composantes du texte.

Notre étude peut inscrire comme une tentative de réflexion sur la didactique de la grammaire du F.L.E. Nous ne pouvons proposer recettes ou conseils, ni fournir un parcours unique dont il nous faudrait expliciter et démontrer les avantages particuliers. Il s'agit de montrer les possibilités de traitements de situations grammaticales, même si aucune démarche ne peut véritablement garantir la validité permanente des résultats obtenus. Cependant, il y a lieu de recenser et de distinguer les *demandes* et les *besoins* grammaticaux des apprenants, ce qui n'est pas une démarche facile.

Elle est, à nos yeux, importante car l'enseignant de langue ne peut véritablement intervenir efficacement à propos des *besoins* grammaticaux des apprenants. La demande grammaticale est le plus souvent explicite, consciente et relève des préoccupations socioculturelles et linguistiques des apprenants. Il s'agit pour l'apprenant d'exprimer une certaine idée de la langue qu'il s'efforce d'acquérir, de la manière de l'acquérir, en d'autres termes du type d'enseignement qu'il croit devoir recevoir. Ces demandes souvent formulées, peuvent être discutées, critiquées et quelquefois en partie satisfaites sans que l'on observe d'améliorations significatives des performances des apprenants. Les « besoins » de l'apprenant, en revanche, ne peuvent s'identifier que sur des repères lors de la production orale ou écrite, ils sont implicites et sans doute en bonne part inconscients.

Ils se révèlent dans des modes de structuration des énoncés effectivement réalisés et sont du domaine de l'*interlangue* des apprenants. Ce n'est

qu'après avoir cerné au mieux les zones d'intervention grammaticales chez les apprenants que l'enseignant peut proposer des situations de conceptualisations grammaticales ponctuelles.

Manuels Scolaires et Pratiques Grammaticales

L'enseignement de la grammaire du français existe depuis plus d'un siècle et demi et les notions grammaticales n'ont pas ou très peu changé. Les enseignants ont transformé ce savoir en un véritable patrimoine culturel qui n'est que très rarement l'objet d'une remise en question. De temps en temps, s'élève une voix pour dénoncer l'inadéquation de la terminologie, la lourdeur des programmes, la répétition des mêmes apprentissages.

En Algérie, on n'enseigne pas à parler, lire et écrire en langue française. On enseigne la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, la production d'écrits. Les manuels scolaires et plus particulièrement les livres de langue (parfois de grammaire), qui ont ainsi une vocation pédagogique, renseignent les apprenants sur les règles qui régissent l'usage d'une langue à partir d'une grammaire normative qui impose le bon usage et sanctionne « les fautes » de langue. La faculté langagière consiste en premier lieu en une connaissance de la grammaire.

Malheureusement, dans les manuels scolaires, le descriptif des leçons à dispenser aux élèves montre à quel point la maîtrise de la langue est un objectif oublié. Nous avons entrepris une analyse des manuels de la 3^{ème} année secondaire et de la 2^{ème} année moyenne, tous deux édités en 2004 par l'Office national des publications scolaires du ministère de l'Education Nationale.

Nous avons tiré les remarques suivantes :

Le Manuel de la 3^{ème} année secondaire est réparti en 04 projets. Chaque projet ou Unité didactique se divise en plusieurs phases : compréhension de l'écrit (compréhension et synthèse), analyse de texte (comportant à son tour le lexique, la syntaxe et conjugaison), expression écrite (préparation à l'écrit et production de texte), phase d'élargissement (production divergente). Mais l'espoir que des liens soient tissés entre ces approches de la langue disparaît aussitôt la lecture des sous rubriques.

Les élèves de la 2^{ème} année moyenne ont deux livres de français, l'un de lecture l'autre intitulé *les outils de langue*. Le manuel est réparti en quatre grands axes : vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison. Chaque partie contient des cours organisés en trois activités : j'observe, j'analyse et je retiens.

Le Manuel de la 3^{ème} année secondaire donne plus d'importance à la typologie des textes et à ses caractéristiques (Texte argumentatif, texte exhortatif, texte expositif, texte narratif, texte descriptif,...) sans pour autant doter l'élève d'»outils opératoires de fonctionnement de la langue à apprendre.

Le manuel de 2^{ème} année moyenne, *le Français en projets*, propose aux apprenants un entassement de notions grammaticales sans aucun rapport qui pourrait constituer un enchaînement dans l'apprentissage d'une langue de surcroît étrangère par son statut.

Ce manuel de l'enseignement moyen, *Outils de langue*, définit les leçons de grammaire, séparément de la conjugaison (7 leçons), du vocabulaire (12 leçons) et de l'orthographe (11leçons), en 22 leçons : la grammaire de texte, l'adjectif qualificatif, le groupe nominal et ses expansion, la phrase verbale et la phrase nominale, la phrase simple et la phrase complexe, les voix et les formes verbales, les rapports subordonnées,... La syntaxe qui veille à l'organisation des mots dans la phrase est omniprésente mais englobée dans un terme plus générique : la grammaire.

On propose l'expression de l'opposition en grammaire et l'emploi du mode subjonctif n'est pas mentionné en conjugaison. De même, dans le manuel de Terminales, l'activité de syntaxe comporte les articulateurs logiques, les modes impératif et subjonctif, les temps du récit, le présent de l'indicatif les expressions de but, de temps, de lieu, la forme impersonnelle, le pronom indéfini.

Le terme syntaxe désigne en même temps la morphologie, la morphosyntaxe. La grammaire détermine le fonctionnement de la langue et ses différents constituants sont : la syntaxe, la morphologie, la phonologie et la sémantique. Il peut y avoir des interdépendances entre ces quatre points donnant ainsi : la morphosyntaxe, la morphophonologie...Dans les deux manuels, une confusion totale est relevée dans la désignation des cours : grammaire ou syntaxe ? La conjugaison ou l'orthographe, est-ce de la grammaire ou de la syntaxe ?

Dans les conversations courantes, aussi bien dans les colloques et les journées d'études, on s'interroge très souvent sur la nomenclature grammaticale : faut-il employer «déterminants» ou «articles» ? Complément «essentiel» ou complément «d'objet» ? Jamais on ne pose la question : à quoi sert de reconnaître le COD ?

Dans le manuel du cycle moyen, Pourquoi s'évertue-t-on à faire repérer le sujet et le verbe si ce n'est pour l'accord ? Quand la grammaire est réduite aux propriétés morpho - syntaxiques des mots, elle est

enseignée uniquement pour résoudre les problèmes orthographiques, appelés autrefois «orthographe grammaticale».

Pourquoi enseigne-t-on aux élèves le complément d'objet de construction directe? Si ce n'est que pour pouvoir faire l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir dans le cas de l'antéposition du COD. En effet, l'identification du COD n'apporte rien du point de vue du sens. C'est ainsi que les enseignants eux-mêmes ont appris ce qu'ils considèrent comme le fonctionnement de la langue et ils s'appuient sur une longue tradition pédagogique. Ils perpétuent la différence entre grammaire et orthographe qui se justifie rarement.

Notre analyse nous relève l'apparition persistante, en classe de langue, d'exercices structuraux qui n'ont paradoxalement jamais cessé d'être pratiqués alors même que plus personne ne peut prétendre se rattacher à une linguistique structurale (Besse (H.) & Porquier, 1991:81).

Pourtant, la grammaire a fait place à la linguistique qui elle-même s'est largement diversifiée en 20 ans. Certes, les chercheurs continuent à s'interroger sur le lexique, la syntaxe et la morphologie. Mais la phonologie, la sémantique, l'énonciation, la sémiologie, la psycholinguistique, la sociolinguistique, la linguistique cognitive... existent et éclairent le fonctionnement de la langue à enseigner. On constate, malheureusement, que l'apport de ces divers courants n'apparaît pas dans les manuels. A peine certains abordent-ils le problème de l'anaphore, mais du bout des doigts, car celui-ci dépasse le cadre de la phrase. Or la grammaire traditionnelle n'analyse que les constituants de la phrase. La grammaire de texte passe sous silence et on n'ose à peine l'insérer dans nos pratiques grammaticales.

Avec l'apparition des typologies de textes, *l'école s'ouvre, lentement, à la grammaire textuelle et à ses problèmes de fonctionnement dans l'enseignement du FLE* (Beacco (J.-C.) 1989 :138-146). Malheureusement, ceux-ci sont réduits la plupart du temps à l'exploitation de la mauvaise utilisation des pronoms. Dans les manuels scolaires, si l'on voit apparaître l'étude des substituts lexicaux ou grammaticaux, rien n'est proposé sur leur utilisation en production écrite... On peut pourtant concevoir un travail de correction dont il serait judicieux d'étudier les ambiguïtés pour éviter les phrases du type :

Le voisin emmène son fils malade chez le médecin.

Il explique qu'il souffre de maux de tête.

La séance porterait sur l'emploi en texte du pronom et d'autres formes de substituts sans pour autant ressembler à une leçon normative.

Il ne s'agit pas de travailler d'abord la reconnaissance de cette classe de mots ; le support serait la production des élèves et non un texte quelconque. Quand on travaille les compléments circonstanciels, ne pourrait-on pas élargir le domaine à tous les circonstanciels et chercher des équivalents sémantiques qu'on pourrait utiliser en production de l'écrit ? On établirait ainsi une fiche faisant l'inventaire des procédés auquel pourraient se référer les élèves pour améliorer leurs écrits.

Conclusion

En conclusion, nous pensons qu'il est indispensable de réfléchir sur la pertinence des objectifs pour l'enseignement grammatical. Une véritable formation des enseignants en didactique de la grammaire du FLE s'avère primordiale. L'intérêt doit être porté sur l'étape intermédiaire entre la maîtrise des notions et l'expression orale et écrite, ce transfert qui fait crucialement défaut.

Si la démarche de «*déconstruction*» s'avérait intéressante à un certain moment de l'apprentissage de la langue, il nous paraît important de mettre en pratique la démarche de «*co-construction*» pour un meilleur apprentissage du Français Langue Etrangère car un enseignant de langue peut acquérir et faire acquérir des principes méthodologiques opératoires par de micro - grammaires pragmatiques, pour rendre compte d'un événement « grammatical » tel qu'il peut se présenter dans les contextes particuliers du cours de langue, et avec des acteurs principaux en situation d'interaction que sont les apprenants et l'enseignant de langue.

L'enseignement de la grammaire doit s'ouvrir à celui du fonctionnement de notre outil de communication. Nous devons enseigner le français langue étrangère avec des méthodes propres à une langue étrangère et non pas avec les mêmes pratiques de français langue première ou langue maternelle.

L'apprentissage doit viser, non pas uniquement des savoirs (étiquetage et reconnaissance) mais des savoir-faire (grammaire au service de la production de textes oraux et écrits dans leur dimension énonciative autant qu'orthographique), des savoir - comprendre (grammaire au service de la lecture). Bref, il est urgent de construire un apprentissage intégré de la grammaire.

Bibliographie

Chareau, P. 1996. « Préface ». In G.-D. de Salins, *Grammaire pour l'Enseignement/Apprentissage du F.L.E*, Paris : Didier/Hatier, Coll. « Didactique du français ».

Petiot, G. 1999. *Grammaire et linguistique*. Paris : Armand Colin.

Besse, H. & Porquier, R. 1991. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Credif-Hatier, Coll. « L.A.L. » (1^{ère} publication 1984).

Beacco, J.-C. 1989. « Un rendez-vous manqué ? Théories du discours et grammaires en didactique du français langue étrangère ». In *Le français dans le monde*, Numéro spécial

« Et la grammaire ... », sous la direction de Sophie Moirand, p. 138-146.

Notes

¹ Panini, dont on situe l'activité au VI^e ou au Ve siècle avant J.-C., est l'auteur d'un traité remarquablement systématique sur la langue sanskrite de son temps. La grammaire de Panini, appelée couramment Astadhyayi (« les huit leçons »), est un ensemble de près de quatre mille formules appelées sutra et réparties dans huit chapitres, eux-mêmes divisés en quatre parties. Ce texte est accompagné d'appendices. Deux appendices terminaux sont faits, l'un de listes de mots qu'un trait grammatical particulier classe ensemble, l'autre de dix listes de racines, listes auxquelles, dans la grammaire, renvoient des abréviations et qui, au nombre de près de deux mille, comportent, outre l'énoncé de la forme et des indications sur la conjugaison, une mention du sens.

² Linguistique de l'ensemble des mimiques, gestes et bruits qui accompagnent et renforcent la parole ou sont employés seuls comme moyen d'expression. Les onomatopées font partie de la paralinguistique.

³ On se réfère à la nouvelle réforme de l'éducation nationale et des nouveaux programmes d'enseignement.

⁴ Le français en 3^{ème} AS : Objectifs et programmes. 1991, Alger : ONPS/ME.