



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Des pratiques grammaticales

Evelyne Bérard

Université de Franche-Comté, France

lucieberard79@gmail.com

Reçu le 02-05-2018 / Évalué le 05-06-2019 / Accepté le 29-06-2019

Résumé

La place de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère semble rester importante, mais nous nous posons la question du type de grammaire utilisée entre traditionnelle et notionnelle. Le lien entre la compétence pragmatique et la compétence grammaticale n'est pas toujours bien défini ; selon les préconisations des didacticiens, les outils grammaticaux devraient être au service des fonctions et de la communication. Pour identifier les pratiques auxquelles ont recours les enseignants nous avons voulu voir ce qu'il en était dans les manuels de FLE qui marquent les façons de mettre en place un cours de langue étrangère et nous avons également sollicité des enseignants pour les interroger sur leurs pratiques.

Mots-clés : conceptualisation, fonctions, notions, sens, réflexivité

Grammatical Practices

Abstract

Grammar still seems to play an important role in French as a Foreign Language teaching, but one might ask which type of grammar is used: traditional or notional. The connection between pragmatic competence and grammatical competence is not always well defined. According to recommended teaching practices, grammatical tools should be used at the service of functions and communication. To identify the practices that teachers use, we looked at French as a Foreign Language textbooks which influence the structure of a language course. In addition, we interviewed teachers regarding their instructional practices.

Keywords: conceptualisation, functions, notions, meaning, reflexivity

« Comment enseigner la grammaire » reste une question qui revient souvent dans les sessions de formation d'enseignants de FLE. L'importance de la compétence grammaticale est parfois justifiée par la demande des apprenants, « ils veulent de la grammaire », sans doute parce que l'apprentissage d'une langue étrangère est perçu comme l'acquisition d'un autre code linguistique ; la demande des enseignants est assez souvent de disposer de « recettes » pour faire acquérir la grammaire.

Nous voulons dans cet article nous interroger sur les pratiques pour comprendre comment l'enseignement de la compétence grammaticale s'insère dans la compétence à communiquer, et ceci en nous appuyant sur les manuels ou méthodes récents¹ (qui permettent d'observer certaines pratiques), sur des observations de classe réalisées dans diverses institutions et sur les témoignages d'enseignants de FLE en France².

1. Quelles sont les tendances que nous pouvons observer dans les méthodes ?

L'approche actionnelle largement inspirée du CECRL³ est actuellement dominante en didactique du FLE, or le CECRL donne assez peu de détails sur l'enseignement de la grammaire, contrairement par exemple à un ouvrage beaucoup plus ancien comme le *Niveau-Seuil* en 1976 qui consacrait une partie à cette composante de la compétence communicative. Nous verrons comment les manuels actuels traitent la relation entre fonctions et grammaire, quels sont les contenus et la progression privilégiés.

1.1. Fonctions et grammaire

Nous avons analysé des manuels de niveau A1 : ils font tous référence à l'approche actionnelle et/ou au *Cadre Européen de Référence pour les Langues*. Ils proposent des contenus variés avec des documents authentiques ou vraisemblables qui permettent de travailler les différentes activités langagières. Les supports sont écrits, sonores et numériques. La référence au CECRL laisse penser que l'organisation de ces manuels s'appuie surtout sur la composante pragmatique de la compétence de communication, sur les fonctions et l'organisation du discours. En fait, ce sont plutôt des entrées en termes d'actes de paroles qui parfois sont introduits à partir d'une structure grammaticale (l'impératif par exemple pour le conseil et l'ordre) et qui donnent une impression de morcellement. Par exemple pour la fonction « se présenter », dans Totem, nous avons :

- leçon 1 : dire le prénom et le nom
- leçon 5 : dire l'âge, la situation de famille, la profession
- leçon 6 : dire une date, les langues parlées, le lieu d'origine, le lieu d'habitation
- leçon 7 : poser des questions sur l'identité.

Pour ces manuels qui font référence au CECRL, que préconisent-ils sur le rapport formes et sens :

« Au lieu de partir des formes de la langue et de leur sens, on part d'un classement systématique des fonctions et des notions communicatives, divisées en

général et spécifiques et on ne traite qu'après les formes lexicales et grammaticales qui les expriment/.../ Le succès de l'approche du Threshold Level révèle que, pour de nombreux praticiens, il est plus économique d'aller du sens à la forme que, comme dans les pratiques plus traditionnelles, d'organiser la progression en termes purement formels⁴. » (p. 91).

Le CECRL précise également certains points par rapport à la syntaxe :

« 1. La productivité communicative des catégories grammaticales doit être prise en considération, c'est-à-dire leur rôle pour l'expression de notions générales. Par exemple, est-il judicieux de faire suivre aux apprenants une progression qui les laisse incapables, après deux ans d'études, de raconter un événement passé ? » (p 116).

Ainsi on peut s'interroger sur l'utilité et sur le moment où il faut enseigner l'accord du participe passé au passé composé avec l'auxiliaire « être » et surtout avec l'auxiliaire « avoir ». Dans le cas de l'accord du participe passé avec « avoir », on se situe clairement dans une perspective normative et non descriptive car si on observe les productions à l'oral dans les médias par exemple, très souvent l'accord n'est pas fait.

« 2. Les données contrastives ont une importance capitale dans l'estimation de la charge d'apprentissage et, en conséquence, dans la rentabilité de progressions concurrentes. » (p. 116).

Ce deuxième point mis en avant par le CECRL, touche à l'apprentissage de la langue étrangère par rapport à la langue maternelle et aux autres langues connues. Le CECRL recommande de prendre en compte les données contrastives : il ne s'agit pas de traduire ou de faire de la grammaire comparée mais plutôt de faire appel à ce que l'apprenant connaît, de l'encourager à s'appuyer sur ses connaissances même implicites et sur les différentes langues connues. Ceci est à relier à une conception plurilingue pour les langues étrangères qui devrait favoriser la construction du système de la langue étrangère pour l'apprenant.

« 3. Le discours authentique oral comme écrit peut, dans une certaine mesure, faire l'objet d'une progression grammaticale. Mais il est probable qu'il exposera l'apprenant à de nouvelles structures, voire de nouvelles catégories. Il se peut que l'apprenant habile les acquière et en fasse usage avant d'autres qui sembleraient plus fondamentales. » (p. 116).

C'est cette exposition au discours que nous allons trouver dans les documents variés des manuels et qui peut amener les apprenants à s'interroger sur certaines formes rencontrées et dans ce cas c'est l'enseignant qui jouera le rôle de médiateur entre le manuel et l'apprenant.

« 4. On peut aussi éventuellement prendre en compte « l'ordre naturel » de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant dans la planification d'un programme de L2. » (p.116).

Vaste débat entre acquisitionnistes et didacticiens qui n'ont pas les mêmes objets d'étude mais dont la confrontation des points de vue pourrait être bénéfique pour la didactique.

Quant au discours, les éléments grammaticaux sont souvent donnés dans des phrases isolées hors contexte : conseil ou ordre sont donnés dans des énoncés qui ne permettent pas toujours de distinguer l'un et l'autre. Par ailleurs, les activités grammaticales de systématisation sont souvent des énoncés hors contexte qui ne tiennent pas toujours compte du sens et ne permettent pas forcément la réutilisation des formes dans des productions spontanées.

1.2. Contenus

Si on liste les contenus de grammaire, ce sont à peu près les mêmes d'un manuel à l'autre, tout au moins pour ce qui relève de la morphologie et de la syntaxe et ils correspondent au référentiel de niveau A1⁵. On trouve essentiellement des entrées « traditionnelles » : singulier/pluriel, articles, déterminants, adjectifs, temps, modes, prépositions, types de phrases, etc. Cependant ils n'apparaissent pas dans le même ordre et ne sont pas articulés entre eux de la même manière, par exemple :

Saisons : les prépositions de lieu : à, en, au, aux + noms de ville et de pays / se présenter (Module 1)

Totem : les prépositions de lieu : en, au, aux + noms de pays / se présenter (Dossier 2)

Dans cet exemple, on constate que l'opposition nom de ville/nom de pays qui peut être une difficulté chez certains apprenants n'est pas traitée dans le deuxième cas.

Les contenus ne sont pas toujours reliés au même acte de parole :

Tendances : futur proche / faire des projets (unité 4)

Édito : futur proche en liaison avec le passé récent / faire des achats (unité 4)

Dans ce cas, on privilégie l'usage des temps verbaux pour se situer dans le passé et le futur.

Les contenus grammaticaux sont formulés en termes de catégories de mots, d'éléments de morphologie.

On note souvent un certain « émiettement » des catégories grammaticales sans doute dû à une conception issue des méthodes audiovisuelles qui préconisaient de traiter un point puis un autre dans une logique d'accumulation de structures avant de passer à la communication.

Enfin dans certains manuels, il est fait référence aux notions : quantité déterminée ou précise, comparaison, expression de temps : régularité/moments ponctuels, fréquence, durée, continuation, condition, mais l'utilisation des notions est peu importante par rapport aux autres formulations.

1.3. Progression et présentation des contenus de grammaire

Nous avons choisi pour comparer les progressions d'examiner à quel moment et comment sont introduits les temps du passé (passé composé et imparfait).

Alter Ego+	Edito	Saison	Tendances	Totem
P.90/223 passé composé avec avoir et être, accord avec être, négation, indicateurs de temps	P. 92/215 passé composé : fonction, formes, négatif, participes passés	P.80/215 passé composé avec être et avoir, imparfait de la description	P.77/160 passé composé avec être et avoir, pronominaux, négation, interrogation	P.73/128 passé composé avec avoir et être, participe passé
P. 107 passé composé avec pronominaux et accord avec être, récit	P.98 passé composé avec indicateurs de temps	P.137 passé composé, indicateurs de temps P.141 imparfait	P.118 imparfait: morphologie, fonction	P.81 passé composé, accord, pronominaux, négation
P.63 imparfait: morphologie, fonction	P. 125 passé composé avec être et récit	P177 imparfait, passé composé, synthèse		P.83 imparfait, fonction, morphologie
P.175 imparfait, passé composé, présent avec indicateurs de temps	P.126 imparfait des verbes impersonnels			
	P.133 passé composé des verbes pronominaux			
	P.177 indicateurs de temps et de durée			
	P.181 rappel sur les temps			

Ce tableau nous permet de faire plusieurs remarques :

- l'apparition du passé composé se fait à peu près au même moment dans les différents manuels ;
- le passé composé est d'abord introduit avec les auxiliaires, puis avec les verbes pronominaux, à la forme négative, on s'en tient à l'accord avec le verbe être ;
- il est introduit séparément de l'imparfait sauf dans Saison, sans doute dans une préoccupation de simplification alors qu'il existe dans plusieurs langues. Il y a une synthèse plus ou moins complète dans trois manuels ;
- les temps du passé ne sont pas toujours travaillés avec les indicateurs de temps ;
- les aspects discursifs lorsqu'ils sont traités le sont dans les documents de réception et dans les activités
- de production, les exercices portent plus généralement sur les formes.

Cette manière plutôt traditionnelle de présenter les éléments grammaticaux, Jean-Claude Béacco parle de « grammaire ordinaire⁶ », aboutit parfois à des découpages étonnants, ainsi dans un des manuels, le pronom « y » est donné comme remplaçant un lieu ou un verbe, un nom, une proposition précédée de « à ». (Je pense à ton idée, j'y pense).

Par ailleurs l'usage d'un métalangage souvent lié aux catégories de mots (pronoms personnels, pronoms relatifs par exemple) plutôt qu'à leur fonction propose une grammaire très incomplète. On peut également prendre l'exemple du démonstratif qui est souvent présenté dans cette unique fonction et non dans sa fonction anaphorique, et ceci car on privilégie le travail sur la phrase plutôt que sur le discours.

On soulignera également le fait que le métalangage est souvent complexe et que les termes utilisés proviennent souvent des catégories de la grammaire du français langue maternelle. Il arrive même que les explications grammaticales en reprenant des règles de grammaire traditionnelle soient à la limite imprécises.

On peut avancer plusieurs explications à cet état de fait :

- La difficulté de faire un passage entre des savoirs théoriques et leur appropriation ou plutôt leur transposition auprès des didacticiens et surtout des enseignants ;
- La formation des enseignants et aussi l'insécurité que peut créer une manière d'aborder la grammaire dans des tâches ou dans des situations de communication plus complexes, et le travail sur le sens est moins évident ;

- La représentation sociale légitime la grammaire et la norme établie comme un objet stable, alors que cela est assez loin de la grammaire pédagogique ;
- La représentation sociale selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère passe forcément par la grammaire.

Pour expliquer certains faits de langue, il semble raisonnable de se référer à une autre approche que celle que propose la grammaire traditionnelle, ainsi l'expression du temps en français posera sans doute problème si on ne se réfère pas au moment de l'énonciation et à l'opposition discours/récit. De la même façon, expliquer les différences entre « toujours, pas toujours, déjà, pas encore, encore, jamais... » sera difficile si on ne se réfère pas à des notions :

- la fréquence : jamais, toujours, parfois, souvent
- la continuité : encore, toujours
- le passage d'un état ou d'une action à l'autre : déjà, pas encore, toujours pas, ne...plus
- la répétition : encore.

Mais cette approche de la grammaire est en général dans les manuels, couplée à une exposition à la langue à la fois dans les documents fabriqués ou authentiques et dans les activités de classe. Ceci conforte l'idée qu'il y a continuité voire même interaction entre grammaire implicite et grammaire explicite.

2. Pratiques d'enseignants

Dans ce qui suit, nous nous appuyons sur le témoignage de plusieurs enseignants chevronnés de FLE, de langue maternelle française quant à leurs pratiques par rapport à la grammaire.

2.1. Le rapport aux manuels

L'utilisation de manuels (*Édito, Alter Ego, A propos, Écho*) dépend du type de cours et du niveau des apprenants : il semble que jusqu'à la fin du niveau A2, l'utilisation de manuels soit plus fréquente que pour les niveaux plus élevés. Lorsqu'il s'agit de cours centrés uniquement sur la langue, ils s'appuient plutôt sur une méthode. Mais il ressort de façon générale que l'utilisation du manuel est pratiquée avec une certaine souplesse et très souvent enrichie par des dossiers, des documents personnels et des compléments.

Lorsque la démarche proposée par la méthode est satisfaisante pour l'enseignant, les enseignants l'adoptent. Les exercices de systématisation sont également utilisés.

2.2. La dimension réflexive

Parallèlement à l'approche communicative, ont été introduites des activités de type réflexif sur la langue et la communication. Cette pratique est développée par Henri Besse pour des niveaux avancés et nommée conceptualisation. Elle consiste à faire réfléchir les apprenants sur un point grammatical et à leur demander de formuler un certain nombre d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue. À l'origine cette manière d'aborder la grammaire se fait à partir d'un corpus créé par les apprenants et ceux-ci formulent des hypothèses sur le fonctionnement d'un point (par exemple au / à / en + noms de villes et de pays). Elle repose sur l'hypothèse que l'on acquiert mieux ce que l'on découvre par soi-même. Mais elle trouve également des fondements dans les théories des acquisitionnistes et des psycholinguistes. Ainsi on est passé de l'analyse d'erreurs à la notion d'interlangue (exemple : je pas prends : production d'un hispanophone qui a perçu l'omission de « ne » en français mais qui place la négation devant le verbe comme en espagnol). Elle est renforcée par l'hypothèse qu'à un certain moment l'apprenant a besoin d'étayer ce qu'il est en train d'acquérir par un processus explicite et qu'il a besoin d'extérioriser sa vision du système. Dans ce type de pratique, le besoin de mettre des étiquettes sur des catégories de mots n'est pas nécessaire ; les apprenants peuvent retrouver leur « propre métalangage ». Dire « c'est plus court pour le pronom en » montre que l'apprenant a compris sa fonction ; dire « depuis, c'est un pont entre le passé et le présent » montre que cette relation est perçue. Ce besoin d'explicitation du fonctionnement de la langue rejoint deux points qui apparaissent dans le CECRL : sur un plan de l'apprentissage, la possibilité de comparer les langues, d'être dans une approche contrastive et l'idée de plurilinguisme (Bérard, 2016 :9).

La quasi-majorité des enseignants interrogés mentionnent tous dans leurs pratiques un moment de conceptualisation dans les démarches qu'ils mettent en place pour l'enseignement grammatical. Ils s'appuient sur le manuel dans les niveaux les plus faibles selon une démarche qui part de l'observation, pour passer à la conceptualisation et on a ensuite une phase d'entraînement et de systématisation. Pour certains, le point de départ se fonde sur des corpus qu'ils ont préparés, sur les productions « problématiques ou erronées » des étudiants, sur leurs demandes explicites.

Ce point est intéressant car le fait de proposer des activités grammaticales à partir des apprenants permet sans doute d'équilibrer la progression du manuel lorsqu'il est central dans le cours.

Voici quelques exemples :

- « Conceptualisation (je nomme également cette démarche : observation réfléchie de langue) qui permet de trouver une règle ou des règles au sein des corpus qu'on analyse ensemble et qui peuvent s'affiner au gré des rencontres dans différents textes... ;
- Élaboration des règles en groupes ;
- Comparaison des règles élaborées en classe avec celles proposées par la méthode.

« J'aime bien les faire observer et les guider pour qu'ils puissent eux-mêmes définir les règles et les usages ».

À plusieurs reprises, les enseignants mentionnent l'idée qu'il est nécessaire à partir d'une règle de l'élargir et de l'étoffer au contact d'autres documents, ceci indique deux choses : le contact avec les documents des manuels ou avec des documents authentiques suscite le questionnement des apprenants sur la grammaire en dehors des moments strictement consacrés à cela. Le deuxième point indique ce qui pourrait illustrer la notion de progression en spirale, le fait d'enrichir au fur et à mesure les règles et de mettre en relation des micro systèmes pour aller vers une vision plus globale.

Les propos recueillis montrent que les enseignants soit infléchissent la progression des manuels, soit constituent leur propre progression. Pour ce faire, ils ont recours à des grammaires de référence, des cahiers d'exercices centrés sur la grammaire, des mémentos recueillis dans d'autres méthodes satisfaisantes au niveau des explications.

Pour conclure

Les démarches grammaticales selon les objectifs que l'on se fixe ne peuvent être que diversifiées selon que l'on travaille la morphologie, la syntaxe ou la sémantique et faire appel à des théories de référence différentes car une approche traditionnelle ne permet pas de traiter un certain nombre de faits de langue. On peut constater dans les manuels une présence assez nette d'activités grammaticales plutôt traditionnelles, ceci s'explique sans doute par le niveau des manuels examinés, à un niveau débutant, la mise en place de nombreux outils grammaticaux est nécessaire. Les préconisations du CECRL sur le rapport communication / grammaire, compétence pragmatique / compétence linguistique semblent quelque peu estompées et par rapport aux fonctions et aux notions, il s'agit plus d'actes de parole et les notions sont assez peu utilisées.

Les pratiques des enseignants quant à elles semblent rectifier ces constatations et montrent que certains principes sont bien mis en œuvre dans les classes de FLE : par exemple progression non linéaire, conceptualisation et liens entre les documents et la grammaire. En termes d'outils d'enseignement, les manuels sont de moins en moins utilisés au fur et à mesure que l'on progresse au bénéfice de dossiers conçus par les enseignants.

Bibliographie

Bérard, E. 2016. État des lieux et perspectives de la grammaire FLE. In : *La grammaire dans tous ses états 2016*. Groupement FLE. [En ligne] : <http://www.groupement-fle.com/fr/espace-enseignants/soutiens-des-formations-fle/la-grammaire-dans-tous-ses-etats-2016> [consulté le 01 mai 2018].

Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier Didier CRÉDIF (coll. « LAL »).

Charaudeau, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

Courtillon, J. 1976. « Grammaire » dans *Un niveau-seuil* (p. 225-306). D. Coste et al. coll. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Courtillon, J. 1985. « Pour une grammaire notionnelle ». *Langue Française*, n° 68, décembre 1985, p. 32-47.

Courtillon, J. 2003. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette Français langue étrangère.

Cuq, J-P. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier Hatier.

De Salins, G-D. 1996. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier Hatier.

Fougerouse, M-C. 1999. *Analyse des représentations de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle.

Germain, C., Seguin, H. 1995. *La grammaire en didactique des langues*. Québec Canada : CEC (coll. « Le point sur... »).

Moirand, S. 1990. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette (coll. « F »).

Searle, J.R. 1972. *Les actes de langage*. Hermann.

Weinreich, H. 1989. *Grammaire textuelle du français*. Paris : Didier Hatier.

Ouvrages de grammaire et d'exercices

Abry, D., Chalaron, M.L. 1999. *La grammaire des premiers temps*. PUG.

Bérard, E. 2007, 2008. 2 volumes, *Grammaire du Français, comprendre, réfléchir, communiquer*. A1/A2, B1/B2, Paris : Didier Collection Atelier FLE.

Bérard, E. Lavenne, C. 1991. *Modes d'emploi. Grammaire utile du Français*. Paris : Didier Hatier.

Bérard, E., Lavenne, C. 1992. *Exercices pour l'apprentissage du Français : modes d'emploi*. Paris : Didier Hatier.

Callamand, M. 1992. *Grammaire vivante du français*. Paris : Clé International.

Grégoire, M., Thievenaz, O. 1995. *Grammaire progressive du français*. Paris : Clé International.

Monnerie, A. 1987. *Le français au présent*. Paris : Hatier Didier.

Notes

1. Les manuels suivants ont été consultés :

Cocton, MN. et alii, 2014. *Saison 1*. Didier.

Le Bougnec JT. et alii 2014. *Totem 1*. Hachette.

Hugot, C. et alii 2014. *Alter Ego + A1*. Hachette.

Girardet, J. et alii 2016. *Tendances A1*. Clé International.

Alcaraz, M. et alii 2016. *Édito A1*. Didier.

2. Je remercie mes anciens collègues du CLA de Besançon de leurs réponses à mes questions.

3. Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.

4. Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.

5. Beacco, JC., Porquier, R. 2007. Niveau A1 pour le français. Didier.

6. Beacco, JC. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues : Savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*. Didier.