

Enseigner la Grammaire : état des lieux et perspectives

Evelyne Bérard

Maitre de conférences honoraire

Université de Franche-Comté CLA

Notre exposé sera organisé en trois parties :

- un état des lieux des pratiques et des propositions méthodologiques quant à l'enseignement de la compétence grammaticale au sein de la compétence à communiquer langagièrement qui s'appuiera d'une part sur les méthodes (qui permettent d'observer certaines pratiques) et sur des ouvrages de référence d'autre part.

- dans un deuxième temps, nous examinerons un certain nombre de points qui peuvent poser problème : les représentations liées à la grammaire, la relation apprentissage / grammaire, les progressions d'enseignement, le lien entre les formes et le sens, les différentes pratiques (exercices systématiques, conceptualisation, systématisation...), le métalangage, la relation entre les différentes composantes de la compétence de communication.

-enfin nous dégagerons un certain nombre de pistes qui s'inscrivent dans une démarche de type actionnel pour proposer des démarches accompagnées d'exemples et en envisageant l'apport des TICE dans le domaine de l'enseignement de la grammaire. Sans entrer dans une logique éclectique, nous essaierons de proposer quelques exemples de démarches et activités rationnelles et différenciées selon les objectifs à atteindre.

1. Etat des lieux des pratiques et des propositions méthodologiques

1.1. La permanence des activités grammaticales

La première constatation sur les manuels et les pratiques de classe depuis plusieurs années est la présence d'activités grammaticales et souvent d'exercices de grammaire dont la proportion est plus ou moins variable selon les outils et la présence d'une grammaire explicite. Cette grammaire « ordinaire », Jean -Claude Beacco la définit ainsi : « Par grammaire ordinaire (ou traditionnelle) du français, on entendra les descriptions de la langue provenant plutôt des grammaires normatives traditionnelles et, surtout, peu influencées par les recherches en linguistique générale et française de la seconde moitié du XX^e siècle »ⁱ.

On trouve essentiellement des entrées « traditionnelles » : singulier/pluriel, articles, quantité déterminants, adjectifs, temps, modes, types de phrases, phrases complexes etc.

On note également un certain « émiettement » des catégories grammaticales sans doute dû à l'influence des méthodologies audiovisuelles qui préconisaient de traiter un point puis un autre dans une logique d'accumulation de structures avant de passer à la communication. Exemple d'un exercice sur « en ...plusieurs » qui dans un exercice propose un travail très mécanique. Ce genre d'exercice permet de travailler la syntaxe, l'ordre des mots mais tient assez peu compte du sens. En effet dans quelle situation peut-on produire ce genre d'énoncé ? : « Tu as des livres d'Andréa Camilleri –oui, j'en ai plusieurs ». Il serait logique de travailler dans ce cas sur la notion de quantification. Ceci est renforcé par le fait que les exercices grammaticaux sont constitués de phrases et ne portent pas sur des dimensions discursives.

1.2. Le métalangage

Enfin l'usage d'un métalangage souvent lié aux catégories de mots (pronoms personnels, pronoms relatifs par exemple) plutôt qu'à leur fonction (anaphorique dans ce cas). On peut également prendre l'exemple du

démonstratif qui est souvent présenté dans cette unique fonction et non dans sa fonction anaphorique sauf dans les Niveaux pour le français, ainsi en A2ⁱⁱ, il est indiqué dans cette dernière fonction. Mais on soulignera 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 qui sont à la limite fautive : sur la place de l'adjectif, les adjectifs courts très fréquents se placent avant le nom. Il est difficile de traiter ce point sans faire intervenir les aspects sémantiques (Il a des yeux rouges, il a les yeux rouges).

1.3. Ce qui compense cette approche traditionnelle

Mais cette approche de la grammaire est en général dans les manuels, couplée à une exposition à la langue à la fois dans les activités, 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.

A l'opposé de ces pratiques, on trouve des ouvrages de référence ou des livres d'exercices dont les entrées relèvent davantage des notions (quantité, espace, temps), de l'énonciation et d'une approche discursive : types de phrases, discours et reprises, relations logiques, types de textes. (Voir Geneviève Dominique de Salins)

Par exemple comment expliquer les utilisations de « jamais, toujours, déjà, pas encore, encore, parfois, pas toujours, » sans utiliser les notions générales.

Les deux manières d'aborder la compétence grammaticale se recoupent parfois et nous verrons que ce n'est pas forcément antinomique.

Cette prédominance de la grammaire « ordinaire » s'explique d'ailleurs par la demande des apprenants qui selon leurs cultures éducatives auront besoin de consolider leur apprentissage par l'explicitation de règles comme ils l'ont fait dans leur langue maternelle et par la difficulté pour les enseignants d'intégrer d'autres approches grammaticales, telles que la grammaire notionnelle ou sémantique et sans doute le rapport à la norme qu'entretiennent certains enseignants et apprenants.

2. Les difficultés

- 2.1. Relation entre compétence pragmatique et compétence linguistique

Nous devons rappeler qu'à partir la publication du Niveau-Seuil, l'organisation des objectifs et contenus d'apprentissage se construit à partir de l'utilisation d'actes de parole et de notions générales pour structurer les manuels. Cependant certains actes servent parfois à introduire des structures grammaticales. Beacco donne ainsi l'exemple de « nommer des objets ». « On crée une fonction : nommer des objets, qui n'a pas de réalité communicationnelle évidente et qui est en fait un habillage sémantique d'un fonctionnement syntaxique (celui du pronom interrogatif *qu'est-ce que* : *Qu'est-ce -ce que c'est ? -C'est une photo/ Ce sont des photos*) ». P 154

De la même manière, dans un exercice la consigne est :

« Rédigez des reproches avec les verbes proposés

Ana ne m'a pas transféré ton message (devoir)

Ana aurait dû me transférer ton message. »

Il s'agit d'un travail sur les formes du conditionnel passé dont les autres fonctions sont traitées dans cette leçon et on ne part pas de l'acte faire des reproches, car il y a d'autres manières d'exprimer un reproche.

Par ailleurs la correspondance entre actes de parole et éléments syntaxiques est dans la période communicative problématique car le choix des structures correspondant à un acte de parole est souvent multiple et complexifie la façon de traiter la grammaire.

2.2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)ⁱⁱⁱ

Nous avons choisi d'utiliser le terme compétence pragmatique qui apparaît dans le CECRL, mais qui ne recouvre pas seulement les actes de parole mais aussi l'interaction, le sens et l'organisation du discours.

« La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle

renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. »^{iv}

En ce qui concerne la méthodologie, le CECRL ne retient aucune approche méthodologique particulière, (or, implicitement l'approche actionnelle suppose un choix implicite dans l'approche méthodologique), ni aucune référence à une théorie linguistique particulière mais met en avant trois points.

*Il donne une indication sur l'élaboration de la progression, en insistant sur la productivité communicative des formes grammaticales à mettre en œuvre : « on choisira donc d'enseigner en priorité les formes qui offrent les possibilités les plus larges de réalisation de fonctions de communication. » De fait, ce qui est valorisé, ce sont les capacités de réaliser des fonctions plutôt que les connaissances grammaticales. (Exemples du passé, de l'accord du participe passé, des doubles pronoms). Dans le cas de l'accord du participe passé, 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.

Le deuxième point mis en avant par le CECRL, touche à l'apprentissage de la langue étrangère par rapport à la langue maternelle. 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 et devrait favoriser la construction du système de la langue étrangère pour l'apprenant.

Il est conseillé dans le CECRL de travailler la compétence linguistique en l'intégrant dans le discours authentique, de telle sorte qu'elle ne se développe pas de façon parallèle à la compréhension et à la production réelle. On retrouve donc l'importance du sens et du discours dont la compétence linguistique ne peut être séparée.

Enfin, on peut utiliser l'ordre naturel d'acquisition de la langue maternelle par les enfants.

2. 3. La relation apprentissage / grammaire

Le lien entre ce qui est enseigné et ce qui est acquis est lui aussi problématique dans la mesure les deux aspects ne correspondent pas forcément : cela relève à

la fois de la progression et des activités proposées. De la progression car le fait de traiter un point puis un autre ne permet pas toujours à l'apprenant de faire le lien entre les composants d'un micro système (par exemple : les déterminants). Si le modèle de progression en spirale est pour beaucoup idéal théoriquement, il n'est pas aisé de le mettre en œuvre (exemple de Studio).

Par ailleurs les types d'activités grammaticales jouent un rôle dans l'appropriation ou non d'un élément grammatical par l'apprenant. Ainsi, des exercices proposant des énoncés décontextualisés, parfois répétitifs ne garantissent pas la réutilisation de certaines formes dans une communication réelle (les gammes). La systématisation ne garantit pas le passage de ces structures dans la production spontanée.

Des activités impliquant davantage les apprenants dans leur apprentissage voient le jour parallèlement au communicatif en particulier la conceptualisation proposée par Henri Besse à un niveau avancé.

3. Quelles pistes développer ?

3.1. Une utilisation différenciée des recherches théoriques

Une des premières pistes peut-être assez peu explorées, est de s'interroger sur l'apport des courants théoriques en fonction des objectifs que l'on veut traiter lorsqu'on parle de grammaire. Comme nous l'avons vu les manuels privilégient une approche qui porte surtout sur la morphosyntaxe et sur les catégories traditionnelles. Il y a eu plusieurs tentatives d'utiliser dans une perspective didactique des théories telles que l'énonciation, l'analyse de discours (Sophie Moirand, Henri Portine par exemple).

On peut avancer plusieurs explications à cet état de fait :

- La difficulté de faire un passage entre ces 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 d'une manière plus complexe dans des tâches ou dans des situations de communication plus complexes, il est difficile pour un

enseignant de dire « je ne sais pas » quand il se trouve face à la question d'un apprenant (exemple la grande bouche pour des hispanophones par analogie avec la forme indéfinie / Les yeux rouges, des yeux rouges : processus de caractérisation ou d'identification)

- 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 (« Ils veulent de 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... » (fiche de Rémy Porquier) 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.

Dans cette perspective discursive ou textuelle, le CECRL est clair puisqu'il l'inscrit dans la composante pragmatique : l'approche prônée implicitement par le CECRL s'inscrit bien dans une logique de fonctions, d'interactions supposant une maîtrise du discours qui se déroulent dans un environnement culturel.

3.2. Le sens et le contexte

L'autre élément important est attaché au sens et à la prise en compte du contexte. Certains exercices se font en dehors de tout contexte et donc ne

permettent pas de travailler sur le sens qui est bien l'objectif final de toute interaction ou production.

Exemple de Patrick Charaudeau qui a produit « Grammaire du sens et de l'expression.

Soit l'énoncé : « J'ai trente ans ». Une analyse sémantique, hors contexte, permettra de montrer qu'il s'agit d'une assertion dans laquelle à un certain actant (*Je*) est attribuée (*avoir*) une certaine propriété (*ans*), laquelle est quantifiée (*trente*), le tout dans un acte d'énonciation qui dit que cette assertion doit être rapportée au sujet parlant lui-même (*Je*) dans une modalisation élocutive-affirmative. /.../

Mais quelle grammaire et quel dictionnaire pourraient me dire que cet énoncé signifie « vieux » ou « jeune » ? Pourtant, c'est peut-être là son enjeu si on le considère en contexte communicationnel comme réplique à une assertion antérieure :

par exemple, un sportif répliquant à la réflexion d'un ami qui s'étonne de le voir quitter la compétition. Alors, « J'ai trente ans » signifie "Je suis trop vieux" ;

ou bien, une personne qui vient d'être licenciée d'une entreprise répondant à la question d'un ami : « C'est peut-être parce que tu as passé l'âge ? ». « J'ai trente ans » signifie ici "Je suis encore jeune".

Dès lors, on découvre que l'enjeu de l'acte de langage ne se trouve pas tant dans son explicite (langue) que dans l'implicite (discours) qu'il véhicule. Cela nous amène à constater que tout acte de langage a, de façon constitutive, une double dimension *explicite* et *implicite*, indissociable l'une de l'autre. Et l'on peut se demander à quoi tient cette différence entre ce que l'on pourra appeler une sémantique de langue qui se trouve catégorisée et répertoriée dans les grammaires et les dictionnaires et une sémantique du discours qui ne s'y trouve pas ?

On répondra, dans un premier temps, que cette différence est due à la prégnance du contexte dans lequel s'insère l'énoncé. Mais, qu'est-ce que le contexte ? Car, ici, il ne s'agit pas seulement de ce qui constitue l'environnement linguistique immédiat de l'énoncé considéré (ce qui le précède et ce qui le suit). Il s'agit, ici, de la situation d'énonciation qui nous oblige (que l'on soit en position d'interlocuteur, de lecteur ou même d'analyste) à nous interroger sur l'identité de celui qui parle (un sportif, un travailleur) et sur la finalité de l'échange qui détermine l'enjeu de signification de l'échange langagier.

Implicite du discours/ Contexte/ Signification de l'échange/ Contexte social^v

Cette dimension sémantique peut être traitée à la fois par la reformulation, l'explicitation de certains énoncés et en faisant appel aux intuitions des apprenants.

C'est ce genre de tentative que j'ai essayé de faire dans Grammaire du français.

3.3. 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 de faire formuler un certain nombre d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue. A 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 (au/ à / en). 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 ». ^{vi} Dire « est plus court pour le pronom en » montre qu'il a compris sa fonction ; dire « depuis, c'est un pont entre le passé et le présent » montre que cette relation est bien perçue.

Ce besoin d'explicitation du fonctionnement de la langue rejoint deux points qui apparaissent dans le CECR : sur un plan de l'apprentissage, la possibilité de comparer les langues, d'être dans une approche contrastive et l'idée de plurilinguisme. On pourrait ajouter à cela la notion de prévisibilité. Cela se

concrétise dans les grammaires contrastives en particulier dans les productions de Jean-Claude Beacco et des équipes qui travaillent avec lui.

« C'est un fait connu, mais non véritablement reconnu ou caractérisé, que les enseignants possèdent une forme d'expertise contrastive de ces difficultés prévisibles, qu'ils interprètent comme des surimpressions de la langue première, favorisées par des proximités ou des concordances formelles et sémantiques entre les langues en contact ». A partir de ces difficultés prévisibles, il est possible d'utiliser certaines stratégies dans la présentation des éléments, dans la façon de corriger les erreurs qui tiennent compte de ce caractère prévisible

Les limites de cette approche :

- La proximité des langues ne fonctionne pas pour toutes les langues,
- Le rapport entre la LM et la LE n'est pas le seul à intervenir, l'apprenant élabore son système en fonction de toutes les langues qu'il connaît et l'interlangue se construit sur cet ensemble,
- Les groupes multilingues.

4. L'autonomie et les TICE en guise de conclusion

La dernière remarque nous amène à insister sur la notion d'autonomie qui pour se mettre en place dans un groupe d'apprenants dont les langues et les parcours sont différents trouve un appui certain dans les TICE.

L'individualisation passe par des programmes adaptés aux difficultés prévisibles ou observables.

Les sites d'exercices et les sites d'explications grammaticales sont comme les manuels de différents types. Ils permettent l'autocorrection, le recours à des explications. Nous avons choisi deux exemples.

<https://youtu.be/3AsAe3MvMy4?t=42>

Les limites de la schématisation

<http://flenet.unileon.es/grammairecours.htm>

La grammaire intégrée à des activités.

Notons que pour ces deux exemples les entrées sont de type traditionnel.

Nous avons des sites d'un autre type qui propose non pas de la grammaire mais sont centrés sur des documents authentiques avec une reprise de structures qui se répètent, une transcription, les points de grammaire en langue maternelle : exemple en espagnol.

<http://www.laits.utexas.edu/spe/beg13.html>

Mais l'utilisation des technologies passe aussi par l'usage individuel consacré à la production à la fois par les enseignants et par les apprenants. La création de documents utilisables en classe est beaucoup plus aisée et la réalisation d'une tâche filmée sur un téléphone portable présente deux avantages : la production par les apprenants de leur corpus et la possibilité de travailler sur leurs difficultés.

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, la sémantique et faire appel à des théories de référence différente, mais pour cela, il est nécessaire que les enseignants et es formateurs intègrent et utilisent les approches théoriques pour faire passer un contenu d'enseignement / apprentissage.

Nous retiendrons également sur le plan de la progression l'idée de productivité communicative des formes car l'objectif final est toujours le sens.

En termes d'activités certaines un peu mécaniques se justifieront dans le cadre de l'acquisition des formes et de certains points de syntaxe mais les activités réflexives trouvent leur place quand il s'agit de travailler sur le sens.

Evelyne Bérard : lucieberard79@gmail.com

Bibliographie

ABRY D., CHALARON M. L. et VAN EIBERGEN J., Présent, passé, futur - Grammaire des premiers temps, Grenoble, Presses universitaires, 1999 et 2000, niveaux 1 et 2 (grammaire + exercices + cassette).

ABRY D., CHALARON M.-L., La grammaire des premiers temps. 2e édition, Grenoble, PUG, 2004.

BARNOUD C. et SIREJOLS E., Grammaire - Entraînez-vous : niveau débutant. Exercices 1, Paris, CLÉ International, 1991. - Entraînez-vous : niveau intermédiaire. Exercices 2, Paris, CLÉ International, 1992. - Entraînez-vous : niveau avancé. Exercices 3, Paris, CLÉ International, 1994.

BEACCO J.C. Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues, Didier, 2010.

BERARD E., L'approche communicative : théories et pratiques, Paris, CLE International, 1991.

BERARD E., Grammaire du français, niveaux A1/A2. Et niveaux B1/B2, Paris, Didier, 2005. ^{vii}

BERARD E. et LAVENNE C. - Grammaire utile du français, Paris, Hatier, 1989. - Exercices pour l'apprentissage du français, Paris, Hatier, 1992.

BESSE H., PORQUIER R., Grammaire et didactique des langues, Paris, Didier, 1993.

CALLET S., TRICOT T., Grammaire en action : A2/B1, Intermédiaire, Paris, CLE INTERNATIONAL, 2012.

CHARAUDEAU P., Grammaire du sens et de l'expression, Paris, Hachette, 1992.

CONSEIL DE L'EUROPE, CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, COMITE DE L'EDUCATION, DIVISION DES LANGUES VIVANTES. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier, 2001. Disponible en version pdf sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

COURTILLON J., Elaborer un cours de FLE, Paris, Hachette, coll. F, 2003.

DE SALINS G.-D., Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE., Paris, Didier/Hatier, 1996.

DE SALINS G.-D., SANTOMAURO A., Cours de grammaire française, niveaux 1&2. Paris, Didier/Hatier, 1997.

GOULLIER F., Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Paris, Didier, 2005.

GREGOIRE M. et THIEVENAZ O, Grammaire progressive du français, avec 500 exercices, Paris, CLÉ International, 1995

MONNERIE A., Le français au présent, Paris, Alliance française, Didier-Hatier. Grammaire et cahier d'exercices, 1987.

MONTREDON J. Imparfait et compagnie. Larousse. 1987

POISSON-QUINTON S., MIMRAN R. et MATHEO-LE COADIC M., Grammaire expliquée du français, Paris, CLÉ International, 2002.

PY,B. BERCHOUD, A -M. Des linguistes et des enseignants.

ROBERT J.-P., ROSEN E., Dictionnaire pratique du CECR, Paris, Ophrys, Coll. Parcours enseignement, 2010.

ⁱ BEACCO, J. C. (2010). La didactique de la grammaire dans l'enseignement du Français et des langues. Didier

ⁱⁱ BEACCO, J.C., BOUQUET S. , PORQUIER, R (2004) Niveau B1 pour le Français, Didier

ⁱⁱⁱ Conseil de Europe, (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues, Didier

^{iv}CECRL

^v Patrick Charaudeau, "Sémantique de la langue, sémantique du discours", Actes du colloque en hommage à Bernard Pottier, (références à compléter), 2005, consulté le 14 novembre 2016 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*.

URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Semantique-de-la-langue-semantique.html>

^{vi} PY, B. BERCHOUD, A -M. Des linguistes et des enseignants.

^{vii} BEACCO J.C. Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues, Didier, 2010.