

GRAMM - R

ÉTUDES DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE

Olga Galatanu, Michel Pierrard,
Dan Van Raemdonck,
Marie-Eve Damar, Nancy Kemps,
Ellen Schoonheere (dir.)

Enseigner les structures langagières en FLE



GRAMM - R

ÉTUDES DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE

Olga Galatanu, Michel Pierrard,
Dan Van Raemdonck,
Marie-Eve Damar, Nancy Kemps,
Ellen Schoonheere (dir.)

Enseigner les structures
langagières en FLE



Préface

Introduction

Après l'abandon de la linguistique appliquée à la fin des années 1970, en tant qu'importation directe de théories linguistiques dans les classes, l'enseignement des langues a souligné l'importance de l'apprentissage des fonctions de communication et des aspects pragmatiques de la langue, laissant derrière lui des méthodologies jugées dépassées, car trop focalisées sur l'enseignement des aspects formels de la langue. L'instruction explicite des formes et/ou des règles grammaticales a cédé la place à l'interaction orale et spontanée, promouvant une acquisition plutôt implicite des règles de fonctionnement linguistique. Cependant, l'attitude de « laissez-faire-laissez-passer » quant à la précision linguistique et à la correction formelle des apprenants dans le cadre de ces méthodologies a montré ses limites sur le plan de la maîtrise linguistique : il y a donc eu, dans les années 1980, ce que l'on a appelé le retour de la grammaire et des activités qui y sont liées dans la classe de FLE¹.

Presque vingt-cinq ans plus tard, la grammaire et son apprentissage occupent une place de choix dans les classes, comme en témoignent les enquêtes sur le sujet².

Mais qu'en est-il de la recherche en didactique à propos de la grammaire ?

¹ Si la grammaire semblait être revenue sur le devant de la scène dans les années 1980, force est de constater que le dernier colloque qui lui a été consacré dans une perspective d'enseignement-apprentissage du FLE datait considérablement (1989, colloque de l'ANEFLE). Cette mise à l'écart n'est aujourd'hui plus d'actualité, comme en témoigne le colloque « Enseigner les structures langagières en FLE » (second volet du double colloque « La place de l'intervention dans une acquisition des compétences en interaction. Le cas du FLE », Université Libre de Bruxelles, Vrije Universiteit Brussel, Université de Nantes), qui s'est tenu à Bruxelles (20-22 mars 2008) et dont cet ouvrage présente les aspects les plus significatifs.

Coste, D., « Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du FLE », in *Langue française*, 1985, 68, p. 5-16.

² Fougerouse, M.-C., « L'enseignement de la grammaire en français langue étrangère », in *Études de Linguistique Appliquée*, 2001, n° 122, p. 165-179 ; Damar, M.-E., « Les représentations des pratiques grammaticales en FLE : une enquête en Belgique francophone », in *Revue de l'AIRDF*, 2008, n° 1, Laval, PUL, p. 289-313.

Tirons un premier constat : les récents développements de la recherche en didactique des langues interrogent les trois pôles du triangle didactique : savoir, enseignant, apprenant.

L'axe organisateur de la présentation de ce volume s'appuiera sur ces éléments. La plupart des contributions qui composent cet ouvrage seront classées selon qu'elles portent exclusivement sur l'une des composantes du triangle, ou en concernent deux : savoir-enseignant, enseignant-apprenant, savoir-apprenant³.

Cependant, en amont, il faudra préalablement s'entendre sur la définition de la grammaire et de sa pertinence dans une classe de FLE. Les ambiguïtés nées de la polysémie du terme méritent en effet que l'on s'y attarde. C'est à cette tâche que s'attelle Jean-Marc Defays, dont la contribution permet de définir précisément l'objet de la recherche : la grammaire est à la fois code, processus et compétence. C'est également un éclairage global sur la question de la grammaire en FLE que propose Gérard Vigner, fort de son expérience sur le terrain en tant qu'inspecteur d'académie.

Outre la problématique de sa définition, on peut se poser la question des pratiques d'enseignement de la grammaire : la méthodologie intéresse les trois composantes du triangle didactique. On pourrait considérer celle-ci comme l'articulation des trois, ou la situer sur l'axe reliant le savoir et l'enseignant, en soutenant que les questionnements méthodologiques ne sont pas pris en charge par l'apprenant. Mais ce serait faire fi du fait que toute méthodologie doit tenir compte du profil de l'apprenant. On peut imaginer la méthodologie comme un élément trans-triangle didactique, ou la placer du côté du savoir, puisqu'elle a pour vocation d'être un adjuvant de son acquisition.

1. Le savoir

La maîtrise d'une langue, en tant que compétence, et non en tant que connaissance explicite, est-elle une pratique, un savoir, un « savoir-être »⁴? Ce débat n'aura pas lieu dans ces lignes, mais on considère que dans cet ouvrage l'accent est mis sur le savoir grammatical explicite.

À ce jour, en didactique, la méthodologie pour l'enseignement de la/des forme(s) en FLE est plutôt éclectique. Les derniers développements concernant les méthodologies montrent que la tendance est plutôt à la pédagogie par les tâches, et c'est dans cette perspective qu'il faut

³ Certaines contributions peuvent être rangées dans différentes sections (savoir-enseignant-apprenant). Nous les avons placées dans celle qui nous semblait la plus représentative du point de vue exposé.

⁴ Halté, J.-F., *La transposition didactique*, Paris, PUF, 1992, p. 75.

situer la contribution de Jean-Pierre Cuq, qui s'interroge sur la place de la grammaire dans le cadre d'une méthodologie actionnelle. Cette méthodologie est en effet celle qu'adoptent les travaux du CECR (Cadre Européen Commun de Référence), dont la dimension d'acquisition des structures langagières est questionnée dans cet ouvrage par Jean-Claude Beacco. Cependant, les directives européennes laissent dans le flou la progression des éléments linguistique à enseigner.

Dans les supports pédagogiques, le fait que la grammaire ne constitue plus le pivot de l'enseignement a entraîné des conséquences sur l'organisation des contenus pédagogiques : de linguistiques, les progressions des éléments à enseigner sont devenues fonctionnelles, notionnelles ou encore par les tâches. Cette situation aboutit à la création, à l'intérieur d'un même support pédagogique, d'une double progression (linguistico-fonctionnelle, linguistico-notionnelle, etc.), comme l'a constaté Evelyne Bérard⁵. Cette double progression pose le problème du morcellement des points de grammaire à enseigner, et l'une des conséquences qu'elle engendre est une vision atomisée du système linguistique. Il n'est en outre jamais simple d'articuler les deux types de progressions : la combinaison d'une progression linguistique et une organisation selon les actes de langage.

Cet écueil trouve sa solution dans la contribution de Plas et Lavanant, qui plaident pour un retour à une organisation strictement linguistique des contenus d'enseignement, dans une optique de construction progressive de la grammaire intériorisée de l'apprenant.

À mi-chemin entre enseignant et apprenant, la contribution de Aguerre interroge l'enseignement de la grammaire dans ses aspects méthodologiques et met l'accent sur une démarche inductive, dans un processus de construction des représentations grammaticales des apprenants.

Sous la diversité des approches des chercheurs qui s'intéressent au savoir grammatical, une constante s'impose : la pérennité du discours grammatical traditionnel dans les supports pédagogiques pour le FLE. Les contributions de Allam, Calas-Rossi, Goes ainsi que celle de Bellachhab, Galatanu et Virginie sont éclairantes à cet égard, car elles examinent dans les manuels et/ou les grammaires des faits de langues précis tels que les verbes pronominaux, l'interrogation directe, l'injonction, et le genre des noms.

Or, le discours grammatical traditionnel, souvent critiqué pour ses incohérences et ses contradictions, est reconnu par les linguistes comme peu conforme aux faits linguistiques. Toutefois, des énoncés corrects peuvent être produits à partir de règles linguistiques partiellement

⁵ Bérard, E., « Modes d'emploi : grammaire utile du français », in *Grammaire et français langue étrangère*, Colloque de l'Anefle, Grenoble, 1989, p. 51-53.

fausses, c'est-à-dire qui ont un champ de validité limité, à la condition qu'elles n'entrent pas en contradiction flagrante avec les faits de langue décrits.

Les apprenants ne sont cependant pas des linguistes, et la plupart du temps leur objectif n'est pas la maîtrise linguistique, mais pragmatique de la langue. Si la seconde inclut la première, on ne pourrait soutenir l'inverse. Les théories linguistiques ne sont donc pas opérationnelles en FLE, et ne sauraient l'être : la linguistique fournit des descriptions du système plus conformes aux faits, mais ne se préoccupe pas de leur applicabilité dans les classes de langue.

Un discours grammatical plus adéquat est-il alors envisageable, et à quelles conditions ?

En s'autorisant à dépasser le constat stérile de l'immuabilité de la grammaire traditionnelle, de nouvelles approches sont possibles : une approche qui permettrait de penser l'applicabilité des théories linguistiques pour le FLE (Damar) ; une approche instructionnelle à partir de la grammaire rénovée de Marc Wilmet (Delbart) ; une proposition d'innovation pédagogique pour l'enseignement des éléments phraséologiques, portant plus spécifiquement sur le phénomène de collocation (Cavalla) ; une proposition d'enseignement de l'article défini par l'anaphore associative et un exemple de sa réalisation sur le terrain (Pescheux).

Par ailleurs, les apprenants n'assimilent pas le système linguistique isolément, il faut tenir compte des genres de discours, des modalités énonciatives, des aspects pragmatiques. La grammaire ne saurait concerner la langue seulement, la prise en considération de la dimension discursive est une nécessité ; ce point de vue est illustré par les contributions de Calas-Rossi et de Delahaie, qui s'intéressent à la grammaire de l'oral.

2. L'enseignant

Les travaux de Goes, Delahaie et Faraco concernent les pratiques enseignantes : ces recherches mettent en lumière les moyens didactiques par lesquels l'enseignant tente, actuellement, de transmettre les constituants linguistiques de la compétence langagière, comme l'apprentissage des constructions syntaxiques, des unités morphologiques, des réseaux lexicaux, etc.

Concernant tant le pôle du savoir que celui de l'enseignant, l'article de Goes, après avoir examiné la manière dont est enseigné le genre dans les supports pédagogiques, analyse des préparations de cours de jeunes enseignants.

L'article de Delahaie se situe davantage dans la perspective de l'enseignant que dans celle du savoir, en étudiant le discours des profes-

seurs de FLE dans l'enseignement secondaire en Belgique néerlandophone.

Le rôle de l'enseignant est aussi au cœur de la contribution de Faraco, qui montre toute l'importance des gestes et de la prosodie.

Les articles de Canelas-Trevisi, Alby, Demeulenaere et Hadermann développent leur propos dans l'espace situé entre l'enseignant et l'apprenant sur le triangle didactique.

Plutôt du côté de l'enseignant sur le triangle didactique, Canelas-Trevisi analyse un corpus de pratiques de classe relatives à l'enseignement des temps du passé, alors que Alby pose la question de l'apport de l'enseignement du français langue étrangère en Guyane, et souhaiterait une formation des enseignants qui intégrerait la variété linguistique des apprenants, et qui en ferait un atout plus qu'un écueil, dans une perspective de didactique du plurilinguisme.

Dans ce même esprit de renouvellement du rôle de l'enseignant, Demeulenaere et Hadermann redéfinissent les fonctions des différents acteurs TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), à partir d'expériences d'enseignement électronique. Cette contribution concerne donc tant le rôle de l'enseignant (tuteur) que celui de l'apprenant dans ce contexte particulier.

3. L'apprenant

Sur le pôle de l'apprenant, les questions liées à l'acquisition se trouvent au premier plan. Certains s'interrogent sur le rôle de l'enseignement grammatical en milieu guidé par rapport au contact langagier en milieu naturel à propos des temps du passé (Howard), tandis que d'autres se concentrent sur l'acquisition de structures linguistiques en milieu guidé, comme Kemps, Housen et Pierrard, qui étudient les productions d'apprenants sous l'angle de leur performance en matière d'accord verbal.

Entre les pôles du savoir et de l'apprenant se situent les articles de Granget, ainsi que celui de Bellachhab, Galatanu et Virginie.

Granget présente des données relatives à l'acquisition du discours rapporté français en examinant les productions d'apprenants germanophones, ce qui fournit des pistes pour l'enseignement du discours rapporté.

Bellachhab, Galatanu et Virginie comparent les productions de natifs et de non-natifs de structures injonctives, qui s'avèrent présenter des caractéristiques très différentes, notamment en raison du fait que les supports pédagogiques sont peu performants en ce qui concerne ce fait de langue.

Conclusion

Cet ouvrage apporte des propositions de réponse aux questions suivantes : où en est l'enseignement/l'apprentissage/l'acquisition du français langue étrangère sur le plan grammatical ? Quels questionnements méthodologiques dans le chef des didacticiens ? Quelle grammaire est enseignée dans les classes, dans les supports pédagogiques ? Est-elle satisfaisante ? Quelles expérimentations sont menées et dans quels contextes d'enseignement/apprentissage ? Quelles études sur l'acquisition du système linguistique ? Quelles innovations pédagogiques relatives à la grammaire sont développées dans les travaux actuels ?

Avec cette présentation des contributions composant cet ouvrage, on ne peut que constater la diversité des approches de la recherche actuelle qui s'intéresse à la grammaire sous l'angle de la didactique des langues. La richesse née de cette pluralité est un atout incontestable pour le domaine de recherche. La grammaire et la question de son acquisition, de son apprentissage, de son enseignement, n'est pas une problématique secondaire de la didactique des langues : elle constitue un enjeu crucial pour tout enseignant et tout chercheur de la discipline.

Les recherches psycholinguistiques sont encore loin d'être à même de décrire les processus d'acquisition du système linguistique d'une langue, vu le caractère par définition instable de ces processus. Les partisans de l'enseignement implicite de la grammaire, représentés par Krashen, s'opposent à ceux qui considèrent le fait d'énoncer les règles comme un adjuvant de l'apprentissage (voir par exemple les travaux de Rod Ellis). Les questions méthodologiques récentes conduisent à modifier la perception que l'on a des règles de grammaire : il ne faudrait plus les considérer comme des savoirs à enseigner ou à apprendre, mais comme autant de moyens de mettre en place de nouvelles compétences métacognitives, en suivant le postulat de l'éducabilité cognitive, qui soutient que chacun est fondamentalement et potentiellement capable de développer de nouvelles compétences cognitives et de nouvelles stratégies d'apprentissage.

Marie-Eve Damar