

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
République Française
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Ecole Doctorale Algéro-Française/ Pôle Ouest/ Université de Mostaganem

Doctorat en Linguistique & Didactique des Langues
Spécialité : Didactique du FLE-S.

Intitulé de la thèse

Didactique du FLE dans le Cycle moyen algérien.
Analyse d'outils théoriques et conceptuels dans l'enseignement /
apprentissage de la grammaire

Thèse préparée et présentée devant l'Université Abdelhamid Ben BADIS
par
Monsieur Abderrahmane BOUACHA

Membres du jury

Présidente : Mme KADI Latifa, Professeur, Université de Annaba

Encadreur : M. Laurent M. B.M. Kashema, Professeur des Universités
en LV/FLE-S, Université de Strasbourg (France)

Coencadreur : M. Mahmoudi, Docteur en Sciences du Langage
Université Ibn Khaldoun, Tiaret (Algérie)

Examinatrice : Mme Bénamar Aicha, Maître de recherches, CRASC Oran

Examineur : M. Braik Saadane, Maître de Conférences, Université de
Mostaganem

Examineur : M. Henri Madec, Maître de Conférences, Université de Besançon

Mostaganem(2009)

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

République Française

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Ecole Doctorale Algéro-Française/ Pôle Ouest/ Université de Mostaganem

Doctorat en Linguistique & Didactique des Langues

Spécialité : Didactique du FLE-S.

Intitulé de la thèse

Didactique du FLE dans le Cycle moyen algérien.

***Analyse d'outils théoriques et conceptuels dans l'enseignement /
apprentissage de la grammaire***

Thèse préparée et présentée devant l'Université Abdelhamid Ben BADIS

par

Monsieur Abderrahmane BOUACHA

Membres du jury

Président : Mme KADI Latifa, Professeur, Université de Annaba

Encadreur : M. Laurent M. B.M. Kashema, Professeur des Universités
en LV/FLE-S, Université de Strasbourg (France)

Coencadreur : M. Mahmoudi, Docteur en Sciences du Langage
Université Ibn Khaldoun, Tiaret (Algérie)

Examinatrice : Mme Bénamar Aicha, Maître de recherches, CRASC Oran

Examineur : M. Braik Saadane, Maître de Conférences, Université de
Mostaganem

Examineur : M. Henri Madec, Maître de Conférences, Université de
Besançon

Mostaganem(2009)

Intitulé de la thèse

***Didactique du FLE dans le Cycle moyen algérien.
Analyse d'outils théoriques et conceptuels dans l'enseignement /
apprentissage de la grammaire***

**A MA FAMILLE
AVEC TOUT MON AMOUR.**

REMERCIEMENTS

Ce travail, nous l'avons réalisé grâce au concours d'un certain nombre de personnes, qui tout au long de notre lent cheminement, nous ont aidé, d'une manière ou d'une autre, à le réaliser. Il nous faut d'abord remercier de tout cœur et rendre hommage à notre encadreur M. Laurent. M.B. Kashema, Professeur des Universités en LV/FLE-S, Université de Strasbourg. Par sa patience, sa gentillesse et surtout les conseils qu'il nous a prodigués, le Professeur a pris une part importante dans notre travail. Nous lui sommes très reconnaissant.

Nos remerciements vont également à notre encadreur M. A. Mahmoudi, Docteur ès Sciences du langage, Université de Tiaret, pour sa disponibilité et surtout sa longue expérience de "praticien pédagogue" qui nous a beaucoup servi dans notre travail. Nous lui sommes reconnaissant aussi.

De même, nous tenons à remercier les enseignants de certains collèges de Tiaret, Sougueur, Mecheraa Sfa, que nous avons contactés et qui ont répondu présents à chacune de nos sollicitations en nous facilitant le travail de terrain et en nous fournissant les documents nécessaires à la réalisation de notre travail.

Certains de nos collègues enseignants, avec qui nous avons partagé de longs moments de concertations et d'échanges à propos de nos travaux sont également à remercier.

A toutes ces personnes, nous disons encore une fois merci !

Sommaire -----	7
Problématique et enjeux de la recherche : un état des lieux-----	15
Première partie : Les difficultés d'acquisition d'une langue étrangère -----	24
Introduction -----	25
Chapitre 1. Conception et approche historique -----	28
1-. Caractère évolutif et relatif de la description grammaticale-----	29
1-1.La réflexion grammaticale à ses débuts-----	29
1-2 Les grammairiens romains-----	30
2. La grammaire française-----	30
2-1. Les premières descriptions du français-----	30
2-2. La grammaire au XVIIe-----	31
2-3. La grammaire générale-----	32
3. Grammaire et enseignement du français-----	32
3-1. La première grammaire scolaire-----	32
3-2. La deuxième grammaire scolaire-----	34
Conclusion partielle-----	35
Chapitre 2. De la notion de norme et de règles en grammaire -----	37
1. Naissance et évolution de la notion de norme en français-----	38
1-1. Le système de la norme-----	38
1-2. Usages, jugements et prescriptions linguistiques-----	39
1-3. Norme, grammaticalité et niveaux de langue-----	41
1-4. La norme et les grammaires scolaires-----	42
1-5. Attitude à adopter face à la norme-----	43
2. La règle en grammaire-----	44

2-1. Règle et conception juridique-----	44
2-2. Règle et conception descriptiviste-----	44
2-3. Règle et conception constructiviste-----	45
Conclusion partielle-----	47
Chapitre 3. Des incertitudes de la grammaire traditionnelle-----	49
1. Les critères de reconnaissance d'une grammaire traditionnelle-----	50
1-1. Le raisonnement à base sémantique et ses limites-----	51
1-1-1. De la notion des catégories de mots-----	51
1-1-2. De la notion des fonctions-----	51
Conclusion partielle-----	53
Chapitre 4. Les fondements théoriques de la grammaire nouvelle-----	55
1. Le pré structuralisme-----	56
1.1. La notion de forme en langue-----	57
1.2. La notion de valeur-----	58
1.3. La notion de fonction-----	59
2. Les apports du structuralisme et de la linguistique structurale à l'enseignement de la grammaire-----	60
2-1. La grammaire et la théorie distributionnelle-----	61
2-2. La grammaire et la théorie transformationnelle-----	64
2-3. La théorie générative et transformationnelle-----	66
3. Grammaire et linguistique énonciative-----	73

Chapitre 5. De l'utilité des concepts de la linguistique pour la grammaire

du français langue étrangère-----	75
1. La hiérarchie des éléments-----	76
1.1. La hiérarchie syntagmatique-----	77
1.2. La visualisation ou représentation syntagmatique-----	78
2. La nature des éléments-----	83
3. La distribution-----	84
4. La substitution-----	84
5. La translation-----	85
Conclusion partielle-----	87
Chapitre 6. Acquisition et apprentissage : des concepts à nuancer-----	89
1. Que sait-on aujourd'hui sur l'acquisition -----	90
1-1.Le contrôle linguistique et les jugements intuitifs-----	90
1-2.Le contrôle linguistique et les jugements par référence à la norme-----	92
1-3.Les apprenants et l'acquisition des connaissances-----	93
1-4.Des autres apports de la psycholinguistique à l'acquisition du langage-----	96
1-5. Monolinguisme, plurilinguisme, pluriculturalisme et acquisition des langues-----	100
2. Que sait-on aujourd'hui sur l'apprentissage ?-----	103
2-1. La construction du savoir-----	103
2-2. Les apprenants et les styles d'apprentissage. -----	104
2-3. Les apprenants et la tolérance à l'ambiguïté-----	104
2-4. Les apprenants et l'âge d'apprentissage-----	105

2-5. Les demandes et les besoins grammaticaux-----	106
2-6. Les apprenants et les variables situationnelles-----	108
2-6-1. Le degré de compétence-----	108
2- 6-2. Les approches pédagogiques-----	108
2-6-3. La langue cible-----	109
2-6-4. L'usage et l'emploi en langue-----	110
-un exemple de traitement de la nominalisation-----	111
-les différentes modalités spécifiques au discours prescriptif-----	114
Deuxième partie : Représentation grammaticale et enseignement/apprentissage	
d'une langue étrangère-----	116
Chapitre 7 : Objectifs de l'enseignement de la grammaire	
et son apprentissage-----	117
1. Un enseignement grammatical, pourquoi faire ?-----	118
1-2. Les types de connaissances à acquérir-----	119
1-2-1. Les connaissances déclaratives-----	119
1-2-2. Les connaissances procédurales-----	120
1-2-3. Les connaissances conditionnelles-----	120
1-3. Les types de connaissances et l'enseignement de la grammaire-----	120
4. Les méthodologies à développer et les méthodes d'apprentissage-----	121
1-4. Le rôle de l'enseignant dans la construction du savoir-----	131
1-4 1. Les méthodes d'hétéro structuration cognitive-----	132
1-4-2. Les méthodes d'auto structuration cognitive-----	132
1-4-3. Les méthodes d'inter structuration cognitive-----	133
1-5. L'enseignement FLE et les approches communicatives-----	133

1-5-1. L'enseignement et le rôle de l'enseignant-----	135
1-5-2. La démarche méthodologique-----	136
Conclusion partielle-----	141
Chapitre 8 : Le discours linguistique et ses applications-----	143
1. Des difficultés d'appropriation des concepts grammaticaux-----	144
1-1. Situation problème et obstacle à franchir-----	145
1-2. Analyse de cas et construction de concepts-----	149
Chapitre 9 : Compétence grammaticale et capacité de jugement	
grammatical-----	158
1. Compétence et constructivisme-----	159
1-1. Le concept de constructivisme-----	159
1-2. La pratique d'un enseignement à caractère constructiviste-----	160
2. Apprentissage et construction des connaissances et des compétences-----	161
2-1. Compétence et innéisme-----	162
2-2. Compétences générales et compétences communicatives langagières-----	163
2-3. Compétences linguistiques et organisation grammaticale-----	166
2-4. Compétence sociolinguistique-----	171
2-5. Compétence pragmatique et actes de langage-----	171
Chapitre 10 : Les élèves face aux concepts et aux procédures	
de l'activité grammaticale-----	174
1. Les activités métalinguistiques-----	175
1-1. Des préalables à une activité métalinguistique-----	175
1-2. L'éveil à l'écrit-----	176
1-2-1. L'écrit comme code-----	176

1-2-2. L'écrit comme acte de langage-----	178
1-3. Entre l'activité d'écriture et les activités métalinguistiques-----	179
2. Des représentations et des procédures en situation d'apprentissage-----	180
2-1. Ce qu'on entend par représentation-----	180
2-2. Les conceptions des élèves relatives aux notions grammaticales-----	180
Troisième partie : Le français au collège en Algérie,	
une lecture du programme-----	184
Chapitre11 : Objectifs et contenus-----	185
1. L'organisation scolaire-----	186
1-1. La première réforme-----	186
1-2. La deuxième réforme-----	187
2. Les raisons du changement-----	189
3. La nouvelle organisation du système scolaire-----	189
4. Compétences et objectifs d'apprentissage visés-----	190
5. Les caractéristiques des nouveaux programmes-----	192
6. Les contenus-----	194
6-1. Du texte au discours-----	195
6-2. De l'approche des genres des textes-----	199
6-3. Du système linguistique et de la méthodologie adoptée-----	200
6-4. Du contenu et de son adaptation-----	202
7. De l'enseignement de la grammaire et des erreurs-----	204
7.1. Des notions d'implicite et d'explicite-----	204
7-2. De l'insuffisance des connaissances déclaratives-----	207
- accord du verbe-----	208

- cas de la transformation passive-----	209
- cas de l'emploi du dont-----	212
7-3. De l'insuffisance des ouvrages de référence-----	219
8. Les apports de la conceptualisation grammaticale contextualisée comme démarche active de découverte-----	220
Conclusion partielle-----	225
Chapitre 12 : L'enseignement de la grammaire au collège et son apprentissage-----	227
1. Les observations de classe -----	228
1-1. Les techniques employées et leur impact-----	228
Etude de cas : 1 ^{ère} AM / 2 ^{ème} / 3 ^{ème} / 4 ^{ème} AM-----	228
1-2. Le discours employé et le métalangage grammatical-----	240
1-3. Les exercices de grammaire et les activités métalinguistiques-----	245
1-3-1. Les caractéristiques d'un exercice-----	245
1-3-2. Son évolution et sa place dans notre système éducatif-----	246
Analyse d'items : 1 ^{ère} / 2 ^{ème} / 3 ^{ème} / 4 ^{ème} AM-----	247
1-3-3. De l'utilité des exercices dans la pratique de la classe-----	250
3. Les apprenants et l'approche réflexive de l'activité grammaticale-----	252
3-1. La perception qu'à l'élève de la valeur de cette activité-----	252
3-2. La perception de sa propre compétence à réaliser cette activité-----	254
3-3. La perception de contrôler le déroulement et le résultat de son activité-----	254
4. Structures grammaticales et tâches communicatives à accomplir-----	255
5. Structures grammaticales et dimensions sociales-----	259

6. Structures grammaticales et comportements langagiers-----	261
Conclusion générale-----	264
Indications référentielles de différents types de grammaire-----	269
Références bibliographiques-----	276
Annexes-----	284
Annexe1/ Fiches outils-----	285
Annexe2/ Sujets évalués-----	306
Annexe3/ Instructions officielles-----	311
Annexe4/Descriptif des notions de grammaire en FLE-----	313
Annexe5/Spécificités des grammaires FLM, FLS, FLE-----	321
Annexe6/ Tableaux synoptiques-----	325

Problématique et enjeux de la recherche

un état des lieux

A voir l'importance de la littérature savante consacrée à la question grammaticale aussi bien par les chercheurs-linguistes reconnus que par les didacticiens expérimentés auxquels on associera les grammairiens de renom dont nous relierons l'une ou l'autre position allant dans le sens de notre approche du problème, on est tenté d'affirmer sans risque d'être contredit que l'enseignement/apprentissage de la grammaire singulièrement celle du français langue étrangère continue de poser autant sinon plus de questions "embarrassantes" quant à la meilleure façon de s'en servir notamment en classe de langue, du moins comparée à d'autres compartiments majeurs du champ de la didactique des langues vivantes d'aussi bien hier que celles d'aujourd'hui.

En effet, lorsqu'on s'intéresse à cette question de savoir comment ? où et quand il faut intégrer la grammaire de l'écrit en classe de langue, ou plutôt quelle grammaire bâtir et mettre à la disposition de l'apprenant en situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, de quel niveau, dans quel environnement scolaire et hors de l'école traditionnelle, on observe que dès le début du 20^{ème} siècle on est déjà à pied d'œuvre pour trouver des réponses adéquates.

Ainsi dès 1908 avec F. Brunot, dans "L'enseignement de la langue française, ce qu'il est-ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire. Cours de méthodologie". Paris. Colin, A. les questions sont déjà posées dans les mêmes termes ou pratiquement les mêmes que plus de 60 ans plus tard, du moins à en croire le titre bien connu de l'ouvrage d'André Chervel en 1977, "...Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, Paris, ou encore F. François, 1978, "L'enseignement et la diversité des grammaires", Paris, Hachette. Il est important de relever le dénominateur commun à l'ensemble de ces contributions.

En effet, l'enseignement de la langue et/ou sa méthodologie, pour qu'elle soit accessible à un public demandeur, est un facteur intéressant pour nous dans la mesure où la grammaire en tant qu'outil pédagogique pour (la maîtrise) l'acquisition de compétence constitue l'objectif majeur poursuivi par cette thèse de doctorat. De plus, il n'est pas inintéressant de souligner combien, malgré cette visée pragmatique, nous ne relevons ici l'absence criante

d'une préoccupation autour de la question : quel savoir, savoir faire très précis l'on a besoin et comment exactement on espère atteindre un objectif aussi ambitieux. Sur la première question, on s'aperçoit, tout de suite, comment la définition des savoirs et/ou savoir faire peut être considérée comme étant l'une des véritables innovations/apports de la recherche contemporaine en matière de rôle/place de la grammaire notamment dans l'enceinte de l'école (collège) et par rapport surtout aux finalités assignées à l'enseignement/apprentissage des langues vivantes.

Cependant, si les chercheurs et linguistes et /ou grammairiens ne semblent pas encore être habitués/préoccupés par certaines thématiques de notre temps sur ces questions, comme la lecture que nous allons faire des travaux empruntés à ces experts le montrent, à savoir :

- la nécessaire et si actuelle distinction entre langue maternelle et non maternelle ;
- le plurilinguisme et multiculturalisme en langues vivantes ;
- le culturel, interculturel, intra-et transculturel dans cet apprentissage ;
- le changement/variation des langues et environnement, etc.

En plus de la didactisation et ses travaux évoqués plus haut, le fonctionnement de la grammaire française, le côté technique est/sont déjà bel et bien au programme de ces premiers travaux sur la grammaire qui échappent aux comparatismes et à l'universalité de certaines catégories. C'est ce que l'on peut noter dans beaucoup de contributions comme celles qui suivent. En 1976, M. Charolles, " Grammaire de texte-théorie du discours-narrativité " in *Pratiques*, n° 11-12, nov. 1976, 133-154. En 1976, J.- P. Goldenstein, " Une grammaire de texte pour la composition française", in *Pratiques* n° 10, Metz, Cedic, 69-79. En 1979, D. Leeman, " Sur la grammaire traditionnelle", Paris, Larousse, ou encore En 1982, A. Berrendonner, " Principes de grammaire polyectale", Lyon, PUL. Retenons sur cette production qu'à défaut des caractéristiques déjà évoquées plus haut, on peut y voir d'autres manifestations propres à ce genre de lecture. Il s'agit notamment de savoir si la grammaire, en tant qu'ouvrage codifié autour de certaines normes ainsi que leurs représentations, est commune aux quatre volets : la notion ne revêt pas la même signification ; deux adjectifs accolés chaque fois au mot "grammaire" donnent des indications d'autant plus significatives que la culture grammaticale précédente s'interrogerait rarement sur ces deux pistes. Ainsi donc l'expression "grammaire traditionnelle" renvoie, à la fois, à la notion de traversée du temps (diachronie) et aussi à certains traits caractéristiques d'une telle grammaire, recourant à la méthode

d'apprentissage connue pour l'usage du dictionnaire / lexique généralement bilingue. Quant à l'association "grammaire polyectale", nous voulons y voir les premières traces d'une rencontre entre deux ou plusieurs langues dans un répertoire où ce point de vue d'une grammaire régissant un certain nombre de lectures prévaut. Enfin, les deux indications bibliographiques mettent en scène deux éminents représentants d'un collectif de jeunes enseignants de français langue maternelle. Il s'agit de Michelle Charolles spécialiste connue et reconnue de la linguistique du discours ou si l'on préfère la science des textes, et d'autre part, Jean Pierre Goldenstein dont l'intervention se situe sur la composition française, donc quelque part au niveau du français du collège. Le collectif en question est celui qui se retrouve souvent réuni autour de sa revue : Pratiques, publié à Metz, chez Cedic. Les intitulés portent sur "la grammaire de textes", la première se veut "théorique", essentiellement "la théorie du discours-narrativité", la seconde plus directement impliquée dans l'initiation à la composition française, exercice scolaire par excellence. Tout compte fait, malgré une première impression de regroupement des contributions semblables- qui peut être vraiment trompeuse dans la mesure où non seulement chacun des intitulés suit sa propre voie (théorisation, initiation à la composition, tradition grammaticale dans l'enseignement/apprentissage des langues et à la fin Alain Berrendonner qui nous promène dans l'univers des sociolectes...) mais surtout il s'agit bien chaque fois d'un type de grammaire totalement différent de la précédente car nous reconnaissons tour à tour :

la grammaire du discours,

la grammaire textuelle scolaire, (collège),

la grammaire pédagogique,

la grammaire "socio-pragmatique".

Inutile donc de dire que le mot grammaire joue un rôle faussement synonymique, c'est presque une sorte d'hyperonyme !

Mais en même temps ceci nous ouvre toutes grandes les portes ici d'une problématique qui nécessitera, comme on le voit, infailliblement une mise au point indispensable (sur laquelle nous reviendrons d'ailleurs en cas de nécessité tout au long de notre travail de thèse) avant tout engagement dans la recherche proprement dite, c'est-à-dire la théorisation et l'action de terrain que nous comptons donner à notre observable.

Mais avant d'en arriver là deux autres regroupements, voire trois autres regroupements des textes savants ayant pour centre la "grammaire" se retrouvent dans notre bibliographie de

référence-du moins à première vue- qui nous semblent mériter autant d'attention et de lecture rapide.

Cette démarche n'est pas seulement commode sur le plan méthodologique mais surtout salutaire pour guider nos pas chancelants de jeune chercheur sur un terrain relativement bien balisé, riche en travaux de tous horizons, toute chose qui doit requérir un travail préliminaire de désambiguïsation toujours utile avant de s'engager dans une recherche de type doctoral.

Sur l'échelle spatio-temporelle, on peut dire que les 20 dernières années c'est-à-dire la dernière décennie du XX^{ème} siècle, les années 90 et la première décade du XXI^{ème} siècle auront été plutôt fastes, sans doute du fait de l'heureuse conjonction de plusieurs facteurs socioculturel, technologique et scientifique. Cette révolution socio-techno-scientifique n'est pas notre objectif présent qu'il nous suffise de rappeler simplement ce que la communication et son industrie ont apporté dans les apports entre les hommes, les continents et l'influence de tout cela sur le rapprochement de tous ces mondes par le biais de la langue. Notre rapide survol de cette littérature savante orientée vers la grammaire et la civilisation de l'écrit qui a tendance à prédominer actuellement dans les rapports humains, nous conduit à évoquer d'autres tendances qui ont nettement marqué la didactique des langues vivantes/étrangères. Nous pensons particulièrement pour la dernière décennie du XX^{ème} siècle, à

1. H.BESSE.1989, Préconceptions et finalités des techniques d'enseignement de la grammaire d'une L2 ou Le, in revue Triangle, n°8, Paris, Didier Erudition.
2. F. GROSSMAN & E. VARGAS, éd. 1996; La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pourquoi faire ? in repères, n°14, Paris INRP.
3. Th. JEANNERET. 1999. Structures grammaticales et constructions préfabriquées, quels enjeux didactiques ? in R. Capre & F. Furnérod, éd. Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en FLE, Les cahiers de L' ILSL, n° 13, Lausanne, Publications de l'Université, 37-50.
4. J. M. FOURNIER, 1993, La grammaire du collègue. Progression, évaluation, norme scolaire, Paris, INRP.
5. Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Les instructions officielles, Arrêtés in B.O.E.N., 1977, 1978, 1985, 1993, Montréal, Les Ed. Logique.

Les contributions "pédagogiques" de ces chercheurs nous ont inspiré dans notre travail de recherche dans la mesure où leurs travaux s'inscrivent dans un domaine assez vaste qui est celui de la francophonie en général et non réservés à un seul pays de cette francophonie fut-il le premier et le plus grand. Cette démarche nous assure sur le fait qu'il s'agit bien de la grammaire du français international et non de la seule grammaire du franco-français. Henri Besse, fletiste, choisit tout "naturellement" l'enseignement de la grammaire en langue seconde ou étrangère. En mettant l'accent dès le titre de son intervention sur les "Pré-conceptions et finalités des techniques d'enseignement...", il situe son point de vue dans le champ des théories d'apprentissage et ce que nous apportent les sciences cognitives, c'est-à-dire un certain nombre de savoirs suffisamment sûrs pour pouvoir envisager des "préconceptions (...) des techniques d'enseignement".

On imagine bien, en effet, ce que ces champs disciplinaires, sur lesquels nous reviendrons, nous apportent aussi bien en matière de "processus de transfert...", d'interférences, la place de ce que des notions comme "la charge cognitive, etc.", on est fondé d'affirmer la possibilité d'un travail préparatoire d'une grammaire à partir de "préconceptions et finalités des techniques d'un enseignement du FLE, à titre d'exemple, la L2 ou la LE étant bien connues voire prises parfaitement en compte dans la méthodologie choisie. Au passage, on ne peut s'empêcher de souligner la fermeté d'un chercheur chevronné qui n'en est plus aux tâtonnements de l'apprenti-chercheur que nous sommes ! nous pouvons ainsi regrouper par finalité les recherches en FLS/FLE, dans le domaine de la grammaire particulièrement, et qui auront eu un impact assez important au niveau des recherches en didactique du FLS/FLE. Ce qu'il faut surtout retenir jusque là, c'est que la didactique de la langue française FLS/FLE de/pour l'école qui au demeurant était le parent pauvre de toutes les recherches qui ont marqué la didactique en général, a connu, grâce à ces chercheurs une avancée très significative. Elle cesse par là aussi de n'être que la référence à la langue maternelle pratiquée en France !

Plutôt, nous pouvons affirmer sans risque d'être contredit que la grammaire scolaire pour la France tire désormais bénéfice des recherches du français langue étrangère ainsi que du français langue seconde (francophonie). Désormais, le succès du FLE qui profite bel et bien des recherches du français langue étrangère a un impact sur l'innovation du FLM. Il n'est d'ailleurs pas inintéressant de savoir (voir références bibliographiques) combien les travaux consacrés à l'innovation nécessaire de l'enseignement de la

grammaire scolaire au Québec, par exemple, où les recherches d'ailleurs se font à une cadence soutenue, est une question si importante pour les francophones canadiens de tous bords. Ces travaux peuvent servir de tremplin pour envisager autrement l'enseignement/apprentissage des langues afin de la faire progresser. Les diverses contributions de chercheurs comme, Abeille, Auroux, Bronckart, Lundquist, etc., introduisent de nouvelles lectures de la grammaire à partir de nouvelles approches. Chacun à sa façon engage une réflexion sur certains concepts de la discipline grammaticale dont les approches rompent avec une tradition bien établie. Par exemple, Abeille dans " les nouvelles syntaxes. Grammaire d'unification et analyse du français. 1993, Paris, A. Colin, s'écarte totalement des ouvrages de référence du genre "Le bon usage" de Maurice Grevisse ou tout autre ouvrage de référence normative et prescriptive. Nous nous trouvons bel et bien ici en présence de ce qu'on doit appeler une grammaire linguistique pour spécialiste de la recherche linguistique et dont les fondements remontent à l'avènement du structuralisme (nous y reviendrons). D'ailleurs, l'adjectif..."nouvelle" ou bien encore ..."Nouveaux" qu'on retrouve beaucoup chez un certain nombre de jeunes chercheurs tels qu'Abeille. A, D. Godart, Marc. Bonhomme, etc. qui considèrent que les progrès observés dans les travaux des linguistiques contemporaines depuis la fin des années 80 grâce notamment à l'apport des sciences humaines et sociales (philosophie, logique formelle, anthropologie, sciences cognitives, etc.) permettent au travail de réflexion et de reconception de la théorie des faits de langue d'avancer ces hypothèses de nouvelles "Nouvelles syntaxes...", de "Nouveaux raisonnements..." des théories/des modèles théoriques de référence syntaxique. Une réflexion encore plus pointue est décelable dans les ouvrages¹ d'Auroux qui renvoient à tout autre chose qu'une grammaire scolaire pour tous mais référerait plutôt aux modèles mentaux, à l'irruption de l'intelligence artificielle ainsi qu'aux abstractions des logiques formelles et autres traitement automatique des langues naturelles...

En un mot, nous sommes loin de la grammaire pour habituer les collégiens à la composition française !

¹ AUROUX, S.1992, Le processus de grammatisation et ses enjeux, in Auroux S. ES. Histoire des idées linguistiques, tome2, Liège, Mardaga, 11-64.
Du même auteur, 1994, La révolution technologique de la grammatisation . Introduction aux sciences du langage, Liège, Mardaga éditeur.

D'autres ouvrages et nous citerons par là l'ouvrage² de Combettes, B, fait une analyse critique de la fameuse terminologie grammaticale sur laquelle bon nombre de linguistes et/ou de grammairiens se sont prononcés sans ambages de façon peu flatteuse. On s'en souvient des tons souvent acerbes avec lesquels les générativistes s'en sont pris à une terminologie jugée non seulement imprécise ou fautive mais quelquefois susceptibles d'induire gravement en erreur les apprenants. Diane Huot notamment a bien étudié ce cas là dans sa thèse de doctorat d'état au cours des années 1985 sur l'article défini et indéfini et sur d'autres terminologies.

Nous retiendrons surtout sur cette critique de Bernard Combettes qu'elle pointe tout spécialement l'ensemble de la terminologie grammaticale des outils pédagogiques pour les collèges et les lycées de France et de Navarre. D'autres didacticiens et spécialistes en grammaire ne manquent pas d'avoir assez souvent un regard critique à l'égard de la terminologie grammaticale. Nous pensons par là à J, P, Cuq et son article " Les tribulations de quelques concepts grammaticaux".

D'autres grammairiens encore, et nous pensons particulièrement à Lindquist³ qui rappelle à travers son article que désormais une bonne grammaire de langue est celle qui parvient à associer des champs disciplinaires aussi distincts que sont grammaire, linguistique et sciences cognitives. Ce qui, il faut l'avouer, ne fait que compliquer la tâche du grammairien.

Enfin de nos jours, il est très important aussi de référer dans le domaine de la grammaire en particulier et de la didactique de la grammaire en général aux contributions et réflexions de chercheurs, linguistes et grammairiens célèbres tels Bonnard. H, Gross. M, Chiss. J. L, ou David. J. qui jettent un nouveau regard sur la grammaire et surtout le traitement grammatical. Henri Bonnard⁴, bien connu d'une grammaire scolaire en usage aujourd'hui dans les lycées, à savoir " code du français courant" donne le ton en affirmant clairement ce qui est vraiment l'essentiel, à savoir monter la voie à la démarche à suivre. Il explique d'abord ce qui caractérise la grammaire française. Elle serait basée sur trois logiques (référentielles, propositionnelles, et phrastiques) qui expliqueraient pourquoi les apprenants

² COMBETTES, B. 1998, Analyse critique de la nouvelle terminologie grammaticale des collèges et des lycées, in *Pratiques*, ns 97-98, juin 1998.

³ LINDQUIST, L. 1999, Le factum textus : fait de grammaire, fait de linguistique ou fait de cognition, in *Langue Française*, n°121, Paris, Larousse, 56-75.

⁴ BONNARD, H. 2001, Les trois logiques de la grammaire française, Bruxelles, De Boeck & Lareier, S-A

qui ne se retrouvent pas dans cette culture grammaticale spéciale éprouvent des difficultés insurmontables. Mais en même temps ce qui est à la base de l'échec à progresser dans la connaissance de la langue française est la garantie d'une maîtrise assurée en cette langue lorsque l'on a saisi les trois logiques et la place exacte de chacune de ces trois piliers. Maurice Gross⁵, lui, en maître et chef d'un courant grammatical qui connaît un véritable succès en France, balise ici les routes pour qui veut le suivre sur la voie de la formalisation linguistique du structuralisme harissien (nous y reviendrons). L'entrée qu'il choisit pour ouvrir la voie : la détermination nominale et sa formalisation à travers l'identification de quelques grammaires qu'il appelle " locales". Cette démarche est assurément utile pour une approche de la cognition, métacognition et même la conceptualisation dans une approche de natif instruit souhaitant aller le plus loin possible dans la connaissance/compétence de sa langue maternelle. Pour les langues secondes / étrangères, les applications sont au stade des expérimentations et ne peuvent donc être jugées en l'état actuel des connaissances acquises dans ce domaine.

Le cheminement pris par la démarche qu'initie Jean Louis Chiss & Jacques David repose sur des suggestions méthodologiques qu'on pourrait fort bien mettre en œuvre pour initier l'apprenant y compris celui d'une langue étrangère ou seconde à aborder la grammaire sans trop d'appréhension, et ce, à l'image de ce qui se fait actuellement au niveau de certaines méthodes d'apprentissage FLE (Courtillon J/ De Salin G, etc.). Comme on l'a compris, ici, il n'y a nulle interrogation, pas du tout de remise en question de ce qui est ou devrait être du ressort de la grammaire qu'elle soit scolaire ou non.

D'autres chercheurs chevronnés procèdent différemment tellement le champ de réflexion semble très vaste et très fertile à la réflexion. En observatrice attentive des phénomènes linguistiques relevant de la diachronie, Christine Marchello Nizia⁶ rend compte du processus de grammaticalisation s'inscrivant dans la logique des changements qui s'opèrent au niveau linguistique. Ce parallélisme entre les deux phénomènes à savoir la grammaticalisation et le changement linguistique apparaît ainsi comme une sorte d'instantané photographique pris par cette chercheuse et linguiste.

⁵ GROSS, M, 2001, Quelques grammaires locales de déterminants nominaux in Blanco, X, P.- A.

⁶ MARCHELLO NIZIA Ch , 2006, Grammaticalisation et changement linguistique, Bruxelles, De Boeck & Larcier, S-A.

Georges Kleiber⁷ lui, faisant le tour d'un reproche récurrent chez les spécialistes (J.M Adam, A. Berrendonner , etc.) quant à la pertinence de la catégorie grammaticale appelée abusivement "la phrase". Il veut montrer que tout en étant d'accord avec ces chercheurs quant à la non pertinence linguistique de la "notion de phrase" ne signifie pas nécessairement que les substituts choisis et proposés au lieu et place ne sont pas plus appropriés. Il est vrai que remplacer phrase par des concepts tels que clause, période, noyau crée des confusions encore plus préjudiciables que l'unité incriminée.

En final, on peut retenir ici pourquoi la grammaire continue à résister à toutes les attaques si justifiées soient-elles depuis des lustres et pourquoi le changement est si difficile à opérer. D'ailleurs, dans cette littérature en vrac, spécifique à un domaine qui paraît de prime abord évasif, il serait vain de vouloir imposer une théorie par rapport à une autre ou une démarche par rapport à telle autre. Il serait, par contre, utile, peut être, de chercher à réunir des contributions qui vont un peu plus dans le même sens, appartiennent au même courant et surtout toutes celles qui sont susceptibles de nous aider à aller au bout de notre recherche. Le regroupement ainsi opéré tiendrait plus compte des travaux qui sont complémentaires quelle que soit l'année ou la période de leur publication. Voilà l'intérêt de faire se rencontrer des chercheurs comme Alain Coïaniz, Janine Courtillon, Pit Corder, Louise Dabène..., qui semblent avoir une ligne directrice commune : comprendre/ se mettre du côté de l'enseignant ou de l'apprenant dans la transmission ou l'acquisition des savoirs. La grammaire n'est abordée que par rapport précisément aux partenaires de l'acte pédagogique, les contenus comme l'évaluation sont filtrés par ce rapport aux subjectivités engagées dans cette acte pédagogique. On se situe là non pas dans une perspective de la compétence, mais plutôt du côté de la performance.

En un mot, il n'y a de grammaire que pour autant qu'il y a les partenaires clairement identifiés destinataires du travail grammatical. Cela change complètement la perspective et exige une démarche appropriée. Cette façon d'engager le travail du grammairien est assurément plus productif pour les objectifs d'une recherche-action dans laquelle nous situons notre thèse de doctorat dont les termes de formulation réfèrent à l'analyse des concepts à partir de l'enseignement/apprentissage de cette discipline qu'est la grammaire en milieu scolaire de collégiens algériens.

⁷ KLEIBER, G. 2003, Faut-il dire adieu à la "phrase" ? In l'Information grammaticale, n°98, juin 2003, 17-22.

Première partie

Les difficultés d'acquisition d'une langue étrangère

Introduction

L'enseignement/apprentissage de la grammaire en français langue étrangère ne cesse de poser de délicates questions aussi bien à la linguistique appliquée qu'à l'enseignant de langue comme à l'apprenant. En matière d'enseignement grammatical français, on semble, encore et toujours, être à la recherche de la meilleure façon d'intégrer la grammaire en classe de langue, à la recherche de la meilleure approche susceptible de réconcilier la grammaire et sa didactisation adéquate et, du même coup représenter la langue dans toute sa richesse telle qu'elle nous est révélée par les sciences cognitives, les sciences des textes et des discours ainsi que la diversité des courants linguistiques. Or, les raisons de cet échec restent introuvables et la solution possible du problème toujours remise aux calendres grecques. Parmi les hypothèses avancées pour expliquer cela, on avancera notamment le fait qu'à l'heure actuelle, on aurait aucune description grammaticale unifiée de la langue.

Par ailleurs, la grammaire s'apparenterait davantage à une banale activité ludique qu'à une discipline à transmettre et à apprendre. On avance aussi l'idée selon laquelle l'appropriation d'une langue étrangère en milieu naturel ou institutionnel demeure inaccessible. Confrontés à une langue en cavale, chercheurs, enseignants et apprenants tentent de trouver les moyens appropriés pour satisfaire leurs besoins de maîtrise de la langue cible. Ces besoins de maîtrise de la langue étrangère non seulement ne sont pas simples en raison de l'hétérogénéité des savoirs linguistiques qui sont censés les véhiculer mais ils sont eux-mêmes complexes.

Par exemple, à la suite des rénovations qui ont accompagné l'enseignement de la grammaire, des termes considérés comme barbares, et que l'on retrouve dans certaines grammaires de référence, sont entrés dans les programmes et manuels scolaires : des "connecteurs temporels et spatiaux" au "groupe nominal" en passant par le "complément d'objet second" ou le "déterminant". "Les linguistes ont cherché à se démarquer de la grammaire traditionnelle", explique Alain Bentolila, même si certains enseignants ont fait et font toujours de la résistance, utilisant en classe des terminologies plus classiques. Et les valeurs sûres, telles que le Bled et le Bescherelle, connaissent de grands succès chez les enseignants.

Cette attitude est justifiée par le désir à vouloir simplifier ces mots compliqués sur des apprentissages fondamentaux en les remplaçant par des mots simples d'usage courant.

Pour autant, les tentatives de trouver des voies d'accès, quelques pistes certes prometteuses mais jamais véritablement susceptibles de baliser la route et dégager l'essentiel des obstacles, ont été entreprises avec beaucoup de courage, mais en fin de compte à l'heure du bilan, le désenchantement est à la mesure des espoirs nourris.

Nous pensons entre autres ici aux contributions des voies comme celles ouvertes par l'élaboration de micro-grammaires intermédiaires de certains chercheurs tels que... Jean Claude Basaille⁸..., micro-grammaires elles-mêmes héritières des grammaires d'apprentissage entr'ouvertes par la linguistique appliquée et l'analyse d'erreurs des apprenants telles que des chercheurs comme S. Pit Corder, J. Selinker ou encore R. Porquier en ont fait vivre à un moment où des expressions comme la grammaire de l'apprenant, l'inter langue..., étaient à l'ordre du jour.

Il faut noter à ce propos que ce phénomène n'est pas récent. En effet, depuis plus de cinquante ans déjà, pour ne considérer que le vingtième siècle, deux questions fondamentales ne cessent de hanter l'esprit des pédagogues, linguistes, grammairiens et professeurs de français, à savoir : Quelle grammaire enseigner ? Et comment faut-il l'enseigner ? Autrement dit, qu'est-ce que c'est qu'une grammaire ? Combien de sortes de grammaires existent-ils ? Quelle est celle qui est au cœur de notre problématique ? (enseignement/apprentissage du FLE en milieu scolaire).

Si la grammaire (mot complexe) se définit selon les spécialistes (linguistes, sociolinguistes, psycholinguistes,...) comme étant polysémique : grammaire de référence⁹, (telle que le bon usage de M. Grevisse ou encore celle de Wilmet ou de Charaudeau) grammaire pédagogique, (celle qui a connu ses heures de gloire avec l'avènement des approches communicatives) grammaire linguistique (des spécialistes de la recherche fondamentale en linguistique tels A. Berrendonner, M. Gross, O. Ducrot, G. Kleiber, A. Culioli, J. Ch. Chevalier, J. M. Adam, B. Combettes, M. Charolles... Laquelle choisir ? Laquelle correspond le mieux à nos préoccupations du renouvellement des outils pédagogiques au service de l'enseignement/apprentissage du FLE aujourd'hui au cycle moyen (collège) en Algérie ?

Pour tenter de répondre à ce genre de questionnement il nous semble utile et tout à fait logique de tenter de commencer, par une description de l'évolution de cette discipline afin

⁸ BASAILLE. J. C. (1996), Vers une grammaire communicative, C.L.A, Besançon.

⁹ Voir en annexe, indications référentielles des différents types de grammaire

de montrer, d'une part, la filiation existant entre l'état actuel de la question et les réflexions pratiques et théoriques précédentes, qu'il serait déraisonnable de négliger, d'autre part les voies qui actuellement s'offrent au didacticien. C'est un effort pour mieux connaître les conditions antérieures de l'enseignement, les perspectives éducationnelles qui ont été de mise, les dépendances qui ont été celles de l'enseignement des langues, qu'il sera possible de constituer une didactique en droit de revendiquer un statut sinon d'autonomie- ses outils seront toujours dépendants d'autres branches des sciences du langage plus particulièrement-, du moins qui lui paraissent les mieux aptes à les résoudre.

Nous enchaînerons, par la suite, par le problème des représentations grammaticales, vu son utilité et son importance dans l'enseignement/apprentissage de cette discipline.

Ce problème, nous le traiterons selon trois aspects, à savoir, les objectifs de l'enseignement de la grammaire et son apprentissage, le discours employé et ses applications les compétences visées et surtout les attitudes et comportements des élèves face aux procédés et concepts de l'activité grammaticale.

La dernière partie de notre travail de recherche, nous la consacrerons à l'enseignement du français dans nos collèges et à son apprentissage. Une présentation de l'organisation scolaire ainsi qu'une lecture du programme et des réformes successives engagées sera faite dans le but de mieux comprendre les objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du français chez nous. Nous nous intéresserons après, à la grammaire en tant que discipline dans le cadre des pratiques de classe. Nous aurons à observer et à analyser les techniques employées à partir de référents, à porter notre attention aussi sur le discours et le métalangage grammatical employés, et à évaluer des items à partir des exercices proposés aux élèves. Notre objectif explicite, comme nous pouvons le constater étant d'arriver à dégager les différentes perceptions qu'à l'élève de cette activité. Nous terminerons notre travail en évoquant la problématique de la dimension que doit revêtir l'activité grammaticale en dehors du champ scolaire. En effet, même si l'enseignement/apprentissage d'une telle discipline a ses contraintes au sein de l'école, il reste attaché à l'idée que l'on apprend une langue pour pouvoir s'en servir, à tout moment et surtout en dehors du contexte scolaire. Cela nous conduira à ouvrir des perspectives pour voir quel(s), contenu(s) et procédé(s) devons-nous choisir pour tenter d'arriver à cet objectif...

Chapitre 1

Conception et approche historique

1. Caractère évolutif et relatif de la description grammaticale

1.1. La réflexion grammaticale à ses débuts.

Depuis les origines de la pensée linguistique, le caractère " scientifique" de la grammaire a toujours été relativisé dans sa conception en tant que concept scientifique abouti : le concept de science correspond plus à la démonstration mathématique dans sa rigueur ou aux conceptualisations du monde physique qu'aux descriptions empiriques de la grammaire .Ensuite, la construction d'un savoir sur la langue est postérieure au développement de la logique mais aussi de la rhétorique. De fait, la première théorie des parties du discours dépend en grande partie du haut degré d'abstraction de la logique aristotélicienne .En effet, Aristote fut le premier à caractériser la phrase par ses deux pôles, le sujet et le prédicat tout en poursuivant l'étude des autres catégories du discours. Ses remarques ont porté, par exemple, sur les verbes qui se distinguent, dit-il, des noms par le fait qu'ils expriment le temps. Il ajouta, ensuite, la conjonction et l'article à ces deux parties du discours. Cette réflexion fut, par la suite, approfondie par les Stoïciens (IIIème siècle avant notre ère) qui la systématisèrent en répartissant le discours en quatre parties (noms, verbes, conjonctions et, dans une même catégorie, les pronoms et les articles). Ils affinent leur analyse jusqu'à mettre à jour d'autres catégories telles que le nombre, le genre, la voix, le mode, le temps, les cas. Néanmoins, il faut attendre les derniers siècles de la civilisation grecque pour voir naître une véritable grammaire grâce aux travaux sur l'écriture. Ces travaux eurent pour tâche de fixer le langage et, ainsi, de rendre sensible son évolution. Cette entreprise qui fut engagée par les Alexandrins visait à expliquer des textes (documents) anciens dans le but de les conserver en tant que langue littéraire ancienne. Il s'agissait particulièrement de "l'Illiade et l'Odysée" écrites par Homère. En quelque sorte, ils entreprirent des études philologiques. Denys de Thrace qui fut l'un d'entre-eux (IIème siècle avant J.C) est arrivé grâce à ses travaux à distinguer le pronom et l'article. Il ajouta donc aux parties du discours des catégories comme l'adverbe et le participe pour augmenter le nombre de catégories . Ainsi, après trois siècles de réflexion et de discussion, disaient C. Germain & R. Seguin¹⁰, on trouve là, à peu de choses près, les catégories qui continuent à structurer la grammaire d'aujourd'hui, vingt et siècles plus tard.

¹⁰ GERMAIN. C, SEGUIN. R, (1995), le point sur la grammaire, Clé International.

1.2. Les grammairiens romains

Durant cette époque, les grammairiens romains se sont appliqués surtout à traduire les acquis précédents. Cette approche a été à la source de l'élaboration des catégories du Latin dans la mesure où les deux systèmes étaient apparentés pour une grande part et donc présentés des similitudes. Nous noterons au passage ici les prémisses d'une approche systémique que l'on retrouvera approfondie en grammaire comparée (Frantz Bopp) et par la suite chez les structuralistes F. de Saussure). Ce qui dénote clairement le lien bien établi dans l'étude de l'évolution de la langue.

Selon Georges Mounin (1967, p 94, 95), " les grammairiens romains furent à la base de tout l'enseignement traditionnel français dont les fondements étaient la nature de la langue, les règles de la grammaire, l'usage et l'exemple des bons contenus". Ces éléments, comme on peut le constater, peuvent représenter le cœur de la grammaire traditionnelle.

L'évolution de la réflexion chez les Romains a permis plus tard d'affirmer que la compréhension du discours reposait non seulement sur le sens des mots, mais également sur les relations qui s'établissent entre eux à l'intérieur de la phrase d'où l'émergence du concept de syntaxe. Ce qui signifie que pour les grammairiens latins, la syntaxe se rattachait avant tout au mot et concerne l'emploi et l'arrangement des mots dans la phrase selon cette conception qui va de la partie au tout.

Ce n'est qu'à la fin du XIX^{ème} siècle d'ailleurs que la syntaxe fut définie comme la " loi d'organisation de la structure de la phrase, allant du tout à la partie"(Germain. C &Seguin. R, 1995, p.12). Nous reconnâtrons ici l'influence, au niveau de la pédagogie du français, des sciences du langage en général et de la psychologie en particulier.

2. La grammaire française

2.1. Les premières descriptions du système du français

La continuité dans la manière de voir évoluer¹¹ l'étude de la langue n'a pas manqué d'influer sur le français qui graduellement pris une certaine dimension en commençant par

¹¹ Dans cette évolution, la nouveauté réside dans le fait que ce ne sont plus les variations dans la terminaison du mot qui servent à indiquer sa fonction, mais bien sa position dans la phrase.

remplacer le latin au niveau de l'administration puis, par intérêt national, conduit à l'élaboration de grammaires. C'est donc dans ce contexte que les premières descriptions du français font leur apparition. Il est évident que ces descriptions reposaient beaucoup plus sur le latin à partir des parentés entre cette langue et la français.

2.2. La grammaire au XVIIe s

Cette époque représente le véritable début de la grammaire française. L'évolution de cette grammaire connaîtra l'émergence d'une grammaire générale et d'une grammaire normative. La première porte sur la réflexion sur la langue, la seconde sur sa codification dans le but d'établir sa norme. La grammaire générale et raisonnée d'Arnauld et Lancelot (1660), apparue à cette époque, contenait les fondements de l'Art de parler, expliqués de manière claire et naturelle. Le langage ici est vu comme l'expression de la pensée. " Pour comprendre les diverses sortes de significations qui sont enfermées dans les mots, il faut comprendre ce qui se passe dans nos pensées", disaient Arnauld et Lancelot. En s'appuyant sur cette affirmation, ils sont arrivés à distinguer deux sortes de signes : ceux qui désignent "les objets" de nos pensées (substantifs et adjectifs) et ceux qui signifient "la manière" de ces pensées (verbes, conjonctions, interjections). Cette grammaire jette les bases d'un travail qui vise à rechercher les principes généraux du langage à travers l'étude de langues particulières. Parmi les caractéristiques de cette grammaire, nous noterons les éléments suivants :

- la proposition devient le centre de l'analyse grammaticale et va au-delà de l'analyse qui se contentait du mot,
- le verbe devient ce qui affirme, et non plus, comme c'était le cas depuis les Grecs, ce qui marque le temps et la durée.
- apparition du bon usage (Vaugelas), l'art de bien parler à travers " Remarques sur la langue française",
- uniformisation de l'orthographe avec l'introduction de certaines lettres étymologiques qui modifièrent la graphie¹² de certains mots en les rapprochant soit du Grec soit du Latin.

¹² Nous pensons ici tout particulièrement aux mots dont les lettres finales correspondent à des graphèmes vides selon la terminologie de Catach. N (doigt, ni, sept,...)

2.3. La grammaire générale

Avec la publication de la grammaire de l'Académie (1706), un retour intense à l'activité grammaticale a pris forme à partir de certains travaux. Nous citerons, par exemple, le travail très intéressant réalisé par Du Marsais dans son étude sur les articles où il a remis en question l'appellation d'indéfini pour *un- une-des*. Il écrit : " [...] comment *un* peut-il estre pris pour un terme indéfini, puisqu'il n'y a rien de moins indéfini et de plus déterminé que ce que désigne unité". Bien plus tard nous retrouvons presque la même approche dans la psychosystématique" de Gustave Guillaume à propos de la détermination, *un/le* ou encore une toute autre approche en grammaire générative transformationnelle. Malgré cela, le terme d'indéfini est resté en usage jusqu'à nos jours.

- enfin, il y a eu également comme nouveauté, l'émergence d'un nouveau pan avec l'analyse de la proposition qui consistait à relier l'art d'arranger les mots et celui d'arranger les pensées (considérations logico-sémantiques). L'analyse de la phrase a donc pris par là un essor considérable et c'est ce qui a permis de caractériser cette grammaire générale.

3. Grammaire et enseignement du français

3.1. La première grammaire scolaire

Dans le cadre de l'instruction, cette époque fut marquée par l'avènement des Ecoles centrales qui remplacèrent les collèges. Dans ces Ecoles, La grammaire prend la place de la philosophie et est associée aux mathématiques.

André Chervel (1977) a retracé dans "...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français", la naissance et l'histoire de la grammaire scolaire qui est l'aïeule de la grammaire traditionnelle. Dans ces Ecoles qui d'ailleurs retrouvèrent leur vocation première de collèges, l'enseignement du latin fut introduit de force même si plus tard la promotion du français comme langue de la République signa irrémédiablement le recul du latin. Le travail grammatical s'appuyait à cette époque sur le livre de L'homond " Eléments de la grammaire française" (1780) qui fut choisi comme référence. La grammaire scolaire prend donc forme avec cet ouvrage qui fut adopté en 1795 comme manuel scolaire pour les

écoles primaires. Ce livre préconisait l'usage avec prédominance de l'orthographe tout en accordant une place importante aux parties du discours. Chervel insiste sur le fait que le livre de L'homond introduisit une méthode d'apprentissage de l'écriture française. Ainsi, le cadre conceptuel d'un apprentissage grammatical scolaire fut énoncé à travers un style simple clair et bref. Ce qui ne manquera pas de révolutionner l'enseignement du français et fonctionnera comme source d'inspiration et d'innovation à la conception de séries d'exercices portant tout aussi bien sur l'acquisition de l'orthographe que sur les parties du discours. L'analyse grammaticale et l'analyse logique entrèrent également dans l'école. Par la suite, on introduisit graduellement les concepts de fonctions grammaticales qui consistaient à faire passer les fonctions (sujet/attribut/complément) du plan logique au plan grammatical et à partir des notions ainsi obtenues, à rendre compte des principaux accords orthographiques dans la phrase.

Nous voyons donc bien à travers cette description, la mise en place d'un système fondé tout à la fois sur la description de ce système et de certaines applications dans lequel on pouvait pour transmettre un savoir et un savoir faire. Chervel ne manque pas d'ailleurs de le souligner en disant qu' : "on consultait la grammaire pour apprendre ou comprendre la langue. On va désormais se livrer à des exercices pour apprendre cette grammaire"(1977, p.102). Mais, comme nous ne pouvons pas le nier, l'évolution entraîne parfois une remise en cause de ce qui a été développé en termes de connaissances et de savoir dans un domaine précis pour faire l'objet d'une réorganisation ou d'une réinterprétation. Il en est ainsi le cas de la discipline grammaticale qui devient, au fil de ces pratiques et de ces raisonnements parfois douteux, nous sommes au niveau de la langue, une matière rebutante qui ennuie et dégoûte. Nous pouvons pour preuve citer à ce propos Beaudry,(1873) qui a dit "Et pourtant la grammaire excite un dégoût universel ; elle est le supplice de l'enfance" ou encore Anatole France, 1885 dont les termes traduisent mieux la mise à l'écart de cette première grammaire scolaire : "Qu'il me soit permis de m'étonner qu'il faille faire des exercices si douloureux pour apprendre une langue qu'on nomme maternelle, et que ma mère m'apprenait fort bien, seulement en causant avec moi." Ce qui explique l'évolution significative de cette première grammaire scolaire.

3.2. La deuxième grammaire scolaire

Selon Chervel, cette grammaire fut achevée en 1920. Elle a commencé à prendre forme à partir du XIX^e à travers une série de changements modestes mais continuels, qui ont fini par transformer complètement le cadre précédent. Cette grammaire est née du besoin même de l'école et c'est tout naturellement qu'elle fut une continuité de la première. En s'adaptant avec son temps, elle introduisit certaines nouveautés comme :

- la fin des explications byzantines recourant aux sous-entendus,
- le développement d'un système des fonctions qui permet d'analyser totalement la phrase,
- le développement de l'analyse vers les structures complexes telles que les phrases subordonnées. Cette grammaire se développa aussi en dégagant de proche en proche de nouveaux compléments et de nouvelles fonctions, ce qui ne manqua pas d'entraîner, bien entendu une nouvelle terminologie. Par exemple, comme l'adjectif remplissait la fonction d'attribut, il devenait indispensable d'identifier sa fonction dans la phrase quand il n'est pas attribut. On inventa alors la fonction épithète. Ce qu'il faut retenir de cette deuxième grammaire, c'est qu'elle a tenté d'articuler la nature des mots et celui de leur rôle dans la phrase. L'objectif était de pouvoir situer chaque terme d'une phrase selon un double repérage, nature/fonction, afin de bien appliquer les règles d'accord. Car, ainsi que Chervel l'affirme avec force, la raison d'être de la grammaire scolaire est de justifier l'orthographe :

"Il fallut donc apprendre l'orthographe à tous les petits Français... Pour cette tâche on créa l'institution scolaire. Pour cette tâche, l'institution scolaire se dota d'un instrument théorique, d'une conception globale de la langue qu'elle présenta arbitrairement comme la justification de l'orthographe."

A travers cette grammaire, se développa également la syntaxe de la phrase complexe avec l'introduction des subordonnées dans la grille des fonctions. Par conséquent, le concept de proposition fut relégué et dépassé par celui de phrase qui traduit bien cette notion d'unité.

Conclusion partielle

L'usage d'une langue varie avec le temps, dit-on. Les descriptions, qui se veulent un reflet de l'usage, varient également. Les représentations ou conceptions du grammairien au sujet de la langue évoluent sans cesse, se raffinent aussi avec le temps. Les grammaires sont ainsi appelées à être modifiées, non seulement dans leurs premiers moments (comme nous l'avons vu avec les Grecs par exemple), mais tout au cours de l'histoire. Ce qu'il faut donc retenir de cette première approche de la grammaire, c'est le fait qu'à travers son évolution, de grammaire générale à grammaire scolaire (I & II), la grammaire fut une succession d'hypothèses à partir desquelles furent expliqués, et son fonctionnement et certains de ses aspects (syntaxe ou morphologie du mot). Les traditions grammaticales françaises ont pris leurs racines, comme nous avons eu à l'expliquer dans les études de langue amorcées par la philosophie grecque source de toute inspiration qui a conduit aux fondements d'une théorie grammaticale. Celle-ci se ramènera, par la suite, à une théorie des parties du discours qui traitera les mots selon leur catégorie. Ces catégories furent établies sur des critères des sens, de contenu. Selon la conception d'Aristote, il y en avait au début, quatre (le nom, le verbe, la conjonction, l'article) correspondant à des pensées pour lesquelles on peut déterminer la valeur de vérité. La combinaison de ces parties donna lieu à des phrases représentant des pensées ayant valeur de vérité. C'est ce que nous connaissons sous la dénomination de propositions. Dépourvus d'une tradition grammaticale qui leur soit propre, les Romains, comme nous avons pu le constater imitèrent les Aristotéliens. La tendance des grammairiens de l'époque fut longtemps d'accepter sans examen critique, le cadre de travail qui avait été au départ conçu pour des études assez restreintes de la langue grecque. Même si ce cadre d'étude s'adaptait à des langues similaires comme le Latin, il n'a pas empêché la mise en exergue des distorsions dans la description des langues dont l'organisation était tout à fait différente. Ce qui expliqua, par la suite, l'émergence de grammaire générale et de grammaire particulière. La première se devait d'être une discipline déductive fondée sur les principes de la logique. Néanmoins, si la grammaire générale convenait à la compréhension du langage humain, il n'y en avait pas moins la nécessité de grammaires particulières convenant, elles, à la description des particularités de chaque langue. Ces descriptions particulières, bien sur, n'avaient pas besoin de mentionner tous les détails d'une langue puisqu'on considérait que

la plupart des faits étaient déductibles, par les principes de la grammaire générale, à partir d'un nombre restreint de faits essentiels. Cela a, quand même, eu pour effet de précipiter le retrait du latin au détriment du français dans le cadre d'un enseignement grammatical scolaire fondé sur une description qui se réduisait souvent à l'énoncé d'un ordre de base des mots et des règles orthographiques comme nous avons pu le constater. Cela n'a pas empêché, bien évidemment, l'évolution du système d'enseignement qui passa de l'analyse du mot à celui de la phrase dans sa globalité balayant dans son sillage les structures complexes. L'innovation réside dans le fait que même certains concepts furent relégués et dépassés par d'autres à l'image de proposition.

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons dire autant du concept de syntaxe qui s'est "transformé" dans son acception. Par exemple, pendant de très nombreuses années, ce concept était vu dans la perspective du simple au complexe, du mot à la phrase, et non l'inverse. Cette conception, suivant laquelle la syntaxe concernait l'emploi et la construction des mots régna jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle avant de se voir attribuer une autre valeur : celle de l'organisation de la structure de la phrase, allant du tout à la partie, contrairement au mouvement antérieur. Ainsi, le concept de syntaxe a pu évoluer à partir de l'évolution de la grammaire en général. Comme toute théorie "scientifique", la grammaire a donc été marquée par beaucoup de changements à travers son évolution. A travers cette évolution, le visage qu'elle prenait dépendait, à chaque fois, de son objectif premier. Les grammairiens, d'observateurs de l'usage des écrivains (XVII^e) se sont graduellement transformés en législateurs grammaticaux dans le cadre d'une grammaire prescriptive (grammaire de Port-Royal), et jetèrent ainsi les fondements de cette grammaire scolaire fondée sur des normes et des règles même si depuis, elle n'a pas cessé de connaître de fréquents changements.

Chapitre 2

De la notion de norme et de règles en grammaire

1. Naissance et évolution de la notion de norme en français

Selon les théoriciens, la grammaire doit posséder un objet de référence pour s'inscrire dans une approche formelle. Pour ce faire, la question qui n'a pas fini de les préoccuper en méritant d'être posée et de savoir d'où lui viendra cet objet.

Il ne pouvait venir, selon eux, que des pratiques langagières effectives. Dans ces pratiques langagières, les sujets parlants peuvent produire toute espèce de forme, y compris des formes dites "fautives", sans avoir à courir le moindre risque physique; la seule sanction consiste dans l'attribution d'une appréciation négative qui, parfois, peut avoir plus d'impact dans la cas d'un apprenant en situation d'apprentissage scolaire, qu'une sanction physique.

Par conséquent, l'objet de référence que l'on peut traduire par le concept de norme orientera l'apprenant dans ses apprentissages dans la mesure où il lui servira d'appui.

1-1. Le système de la norme

Il est d'usage de lire ou d'entendre dire que la norme se définit comme le désir de fixer une forme comme étant la plus courante. C'est-à-dire un acte social qui s'appuie sur un jugement d'inégalité : l'usage correct vs incorrect, fautif impur, vulgaire, non éduqué, relâché, etc. C'est plus une attitude qu'une réalité linguistique. Nous constatons bien qu'à ce niveau, le concept de norme s'apparente à la conception juridique de la règle qui fait d'elle un précepte ou une loi. Elle fonctionnerait comme un système d'instruction, donc de règles à observer pour obéir à un bon usage ou la forme linguistique recevrait un label de qualité (clarté, esthétique, logique...) parce qu'elle est employé par un groupe valorisé dont les origines remontent à Port-Royal.

A ce stade, la norme se justifie de plusieurs raisons. Le sentiment de la langue reconnu à certains et non à tous. Cela se manifeste par des prises de position du type : cette forme existe vs n'existe pas, se rencontre vs ne se rencontre pas. La clarté : Le mot juste, l'adjectif qualificatif précis, le bon adverbe, le verbe exact, la construction grammaticale qui n'engendre pas d'ambiguïté par exemple. L'esthétique, sentiment qui rejoint celui de la langue dans les notions du beau.

Cette démarche héritée d'une certaine tradition, a survécu dans la pratique pédagogique française, qui continue à lier l'étude de la grammaire à l'apprentissage de la correction

grammaticale (alors que la pédagogie anglo-saxonne actuelle, par exemple, croit pouvoir faire l'économie de l'enseignement de la grammaire). On justifie la conjonction du descriptif et du normatif par divers arguments. De différentes tournures possibles, la tournure correcte serait celle qui soit s'accorde le mieux avec les habitudes générales de la langue, soit est susceptible d'une justification "logique", ou a des explications qui relèvent de l'étymologie pure et simple. Par exemple, connaître le latin pour bien parler le français. Cette manière de faire nous la trouvons chez Vaugelas sous la dénomination de bon usage qui manifeste selon certains plus d'ordre et de rationalité.

A cette époque, le concept de norme, dans sa forme extrême, a pris une tournure plus restrictive constituant ce qu'on appelle le purisme. Dans ce cas, toutes les données qui ne tomberont pas dans un ensemble constitué par l'accord de quelques écrivains et de quelques usages, appartenant souvent à un passé révolu, sinon lointain, seront réputées incorrectes. La grammaire puriste existe dans toutes les traditions ou existe l'activité grammaticale. Elle existe notamment dans la tradition française.¹³

1-2. Usages, jugements et prescriptions linguistiques

Aucune langue n'échappe à ceux qui l'utilisent. Toute linguistique indifférente aux relations entre les systèmes de signes et les fonctions anthropologiques qui les mettent en œuvre est condamnée à l'isolement ou aux illusions. Le développement de la recherche linguistique à partir du XIX^e a amené à séparer de plus en plus la connaissance scientifique de la langue et la détermination de sa norme. D'une part, la linguistique historique, une fois qu'elle a commencé à étudier dans le détail les transformations du langage, a montré que l'évolution de la langue a fréquemment son origine dans des façons de parler populaires, de sorte que "la correction d'une époque ne fait souvent que consacrer les incorrections de l'époque précédente".¹⁴ D'autre part, il est apparu que les processus linguistiques fondamentaux sont à l'œuvre autant, et souvent même plus, dans les parlers dits «incorrects» que dans les parlers conformes à la norme officielle. L'exemple de l'enfant

¹³ Cette pratique n'est nullement dominante dans les faits. Elle est représentée actuellement par certains écrivains ou une frange des membres de l'Académie. Les spécialistes en grammaire ont tendance à s'en détacher.

¹⁴ Warburg, W-V, 1946, Problèmes et Méthodes de la linguistique. Paris (chap. II).

qui conjugue "prendre-que je prende" sur le modèle de "rendre-que je rende, est assez significatif à cet égard. Cet enfant fut, tout simplement guidé par cette tendance à l'analogie, par cette recherche des proportions (au sens mathématique) où H. Paul et F.de Saussure¹⁵ ont observé un des ressorts linguistiques les plus fondamentaux.

Ainsi Saussure critique les linguistes de début du siècle, qui voyaient dans l'analogie une "irrégularité", une infraction à une norme idéale", alors qu'elle constitue le procédé par lequel les langues "passent d'un état d'organisation à un autre". D'une façon encore plus systématique, H. Frei (1929)¹⁶ a essayé de montrer que les prétendus «fautes" de langage sont produites par ces mêmes mécanismes psychologiques qui permettent au langage dit "correct" de remplir ses fonctions. Le rejet du point de vue normatif en linguistique a pu sembler dans la première partie du XX^e siècle, à ce point définitif que certains linguistes ont cru possible de récupérer le mot" norme", et de l'utiliser dans un sens nouveau, où il ne sert plus à distinguer un usage particulier de la langue.

Pour Hjelmslev, le système d'une langue (ou son schéma) est une réalité purement formelle; c'est l'ensemble de relations abstraites existant entre ses éléments, indépendamment de toute caractérisation phonétique ou sémantique de ceux-ci (le /r/français se définit, dans le système, par la façon dont il se combine, dans la syllabe, avec les autres phonèmes). La norme, d'autre part, c'est l'ensemble de traits distinctifs qui, dans la manifestation concrète de ce système, permettent de reconnaître les éléments les uns des autres. Du point de vue de la norme, le /r/ se définit comme une consonne vibrante, car cela suffit à le distinguer de tout autre phonème français. L'usage, maintenant, ce sont les phénomènes sémantico-phonétiques par lesquels le système se manifeste en fait (/r/ se caractérise alors par la totalité des traits, même non-distinctifs, qui constituent sa prononciation : c'est tantôt une vibrante sonore roulée alvéolaire, tantôt une constrictive sonore uvulaire). La norme représente donc une sorte d'abstraction opérée par rapport à l'usage. L'évolution récente de la linguistique a conduit cependant à réhabiliter dans une certaine mesure l'idée que tout n'est pas à prendre dans les données linguistiques empiriques, et que le linguiste ne saurait mettre sur le même plan tous les usages qu'il

¹⁵ .F.de Saussure,1916. Cours de Linguistique Générale. Edition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris : Payot 1972,(2^{ème} partie, chap. 4)

¹⁶ Frei.H, 1985. La grammaire des fautes Introduction à la grammaire fonctionnelle. Geuthner: Slatkine (rée.).[1^{ère} édition1929-Bellegarde].

observe dans une collectivité donnée. La linguistique générative admet, par exemple, que parmi les énoncés effectivement utilisés par les sujets parlants, certains sont grammaticaux et les autres agrammaticaux. La distinction est si importante qu'une condition nécessaire d'adéquation pour une grammaire générative est d'engendrer les premiers et non pas les seconds. Etant donné que les grammaires traditionnelles se proposent aussi de rendre leurs lecteurs capables de construire les phrases correctes et d'éviter les phrases incorrectes, on a souvent, par la suite, reproché à Chomsky d'avoir ressuscité purement et simplement la vieille notion de normativité.

1-3. Norme, grammaticalité et niveaux de langue

La grammaire française, traditionnellement, fait une large part à des jugements de type normatif portés sur certaines "fautes" ou "in corrections" par référence à l'idée que la langue est un système qui a ses exigences internes (tel énoncé " n'est pas conforme au génie de la langue") aussi bien qu'à des règles du discours et à des valeurs intellectuelles ou morales qui masquent ou traduisent des valeurs de caractère implicitement social (correct vs incorrecte vs vulgaire, etc.). L'ambiguïté de toutes ces formules pour certains grammairiens et linguistes a révélé à quel point un même jugement peut refléter un point de vue descriptif en même temps qu'une attitude prescriptive vis-à-vis des faits de langue.

Une approche structurale des faits de langue ne fait pas de place à des jugements de ce type dans la mesure où son objet d'étude " attesté" est le corpus. Dans un tel cadre méthodologique, la notion de norme se définit exclusivement par rapport à des critères internes à l'ensemble d'énoncés dit corpus (est "normal" tout ce qui est dans le corpus et ce qui peut en être tiré par généralisation; est "anormal" tout ce qui peut être tiré du corpus)¹⁷. Si par ailleurs, il y a reconnaissance de variantes (syntaxiques, lexicales phonologiques) et leur regroupement sous le nom de "niveaux", par référence à des critères internes (relations de cooccurrence, par exemple) et éventuellement un étiquetage de ces niveaux : "familier", "soigner", "populaire"... , par rapport à des caractéristiques externes du corpus, comme le type de situation de communication , la condition sociale des locuteurs, ces opérations ne font pas intervenir de jugement de valeur. Il faut ajouter aussi

¹⁷ Ici, nous pensons plus spécialement à la grammaire du corpus telle qu'elle est pratiquée par les grammaires structuralistes à l'image de Gross. M.

que, contrairement à la grammaire traditionnelle, la grammaire transformationnelle dont l'objet d'étude est le corpus nuance ses jugements en introduisant le critère du degré d'acceptabilité que l'on ne retrouve pas en grammaire traditionnelle :

"forme difficilement acceptable, très difficilement acceptable ou encore inacceptable". Ce jugement d'acceptabilité joue un rôle presque analogue à la norme mais avec plus de rigueur dans la mesure où les données sur lesquelles travaille le linguiste sont filtrées.

L'approche structurale offre ainsi une analyse scientifique très fine du fonctionnement de la phrase. Cette analyse ne peut être réalisée par la grammaire traditionnelle qui n'offre qu'un cadre pour l'analyse et l'apprentissage du discours classique normalisé.

1-4. La norme et les grammaires scolaires.

Utiliser le mot "norme" à propos des grammaires scolaires en général, c'est avant tout faire la distinction d'un enseignement/apprentissage en situation FLM, FLS ou FLE¹⁸, pour pouvoir, ensuite, recourir à une méta-métalangue car, la langue, dans le cadre institutionnelle, encore plus en situation FLE, obéit à des critères bien définis.

Comme nous avons eu à le constater dans les avant-propos des manuels en usage (1^{ère}/2^{ème}/3^{ème}/4^{ème} AF) les auteurs se fixent toujours comme tâchent d'enseigner à l'élève à "bien parler" et "bien écrire", à manier une "langue correcte", à renforcer les connaissances morphosyntaxiques de la langue afin de lui éviter de commettre des "erreurs", des "fautes"... en se flattant de présenter "clairement" les règles que l'apprenant devra apprendre. A ce propos, nous trouvons successivement énoncer dans les préfaces des manuels scolaire en usage au collège les expressions du type :

"...ce livre facilitera ton apprentissage de la langue...tu sauras communiquer et te documenter..."(1^{ère} AM)

"...pour parler, lire, et écrire..." (2^{ème} AM)

"...pour développer tes compétences à l'oral et à l'écrit..."(3^{ème} /4^{ème} AM) Mais il serait vain de pouvoir dégager, à partir des différentes lectures de ces manuels en usage un type de langue particulier et unique qui puisse caractériser la langue en usage car , il est tout à fait clair que les différentes situations de communication évoquées exige un choix particulier, donc une langue particulière. Le fait de passer de l'oral à l'écrit peut se traduire

¹⁸ Voir les distinctions intégrées en annexe

par un changement dans la manière d'utiliser les structures linguistiques de la langue. La pratique langagière discursive en situation classe (raconter, prescrire, argumenter...) détermine le type de langue approprié.

Globalement, nous retiendrons le fait que les manuels scolaires en usage nous présentent donc une certaine "conception" de la langue qui tend surtout vers l'homogénéité et qui se veut commune à tous les apprenants. Elle se distingue par un usage excessif de la grammaire traditionnelle¹⁹ (grammaire du mot / grammaire sémantique) qui s'explique par le fait que le rôle dévolu à la grammaire est de fixer ce qui est correct ou non, c'est-à-dire ce qui est digne d'être enseigné. Cela signifie qu'à partir du moment où les concepteurs de ces manuels fixent une norme, tout écart à celle-ci sera considéré comme des erreurs, voire même des fautes. Et c'est bien sous cet angle que les usages linguistiques tendent à être uniformisés au sein des systèmes éducatifs tels que le nôtre. L'apprenant aura donc à acquérir des normes prescriptives énoncées par le discours normatif officiel. Aussi, même si on aborde les registres de langue dans le cadre d'une pratique langagière diversifiée, ce qui est le cas au collège, nous retrouvons les registres soigné, courant et familier. Les autres qui ne sont pas légitimés sont automatiquement censurés par l'institution éducative.

1-5. Attitude à adopter face à la norme

On peut la respecter pour ne pas dire qu'on doit le faire. Cela suppose bien évidemment tenter de l'acquérir. Autrement, nous pouvons nous en éloigner, c'est-à-dire, ne pas la respecter. Cette dernière conception préfigure deux attitudes extrêmes de cette figure à vrai dire : la respecter suppose l'avoir acquise et signifie qu'on la préfère à toute autre pratique linguistique (par goût, par nécessité...) d'où la réaction des adeptes de l'ancienne école dont nous avons déjà parlé. Ne pas la posséder, c'est ne pas avoir le temps matériel encore moins le contexte social pour l'intégrer. On en est fier ou on s'en accommode ou encore on le regrette (le statut du français chez nous, L2 ou L3, a joué un rôle prépondérant dans le choix de la langue, au sens large du terme, à faire acquérir). Essayer de l'acquérir, c'est aussi, parfois, vouloir imiter le groupe social valorisé et valorisant. Cette attitude peut alors

¹⁹ Cela marque nettement le recul observé après l'avènement de l'école fondamentale dans l'enseignement/apprentissage du français dans notre pays.

se manifester par une tendance à l'hyper correction phonétique (tension articulaire très forte par exemple), grammaticale est lexicale. Ce qui est tout à fait logique, dans une certaine mesure, et dénote l'envie d'une bonne maîtrise de la langue. Enfin s'en éloigner de cette norme, c'est pouvoir s'en détacher, avec l'assurance de la retrouver quand cela s'avère être nécessaire.

2. La règle en grammaire

La conception de la règle en grammaire à travers son évolution touche à un problème qui a été au centre de tous les débats. Que signifie donc cette notion de règle grammaticale ?

L'évolution qui a marqué ce concept nous permet de dégager trois conceptions de la règle grammaticale.

2-1. Règle et conception juridique²⁰

Une règle grammaticale serait donc semblable à une loi sociale, morale ou religieuse qui n'admet aucune transgression encore moins de transformation. Or, ce qui caractérise une loi, c'est le fait qu'elle doit être promulguée, imposée de l'extérieur à tous les membres de la communauté concernée. Elle est donc impérative : elle ne peut être que suivie ou violée.

Le fait qu'elle soit plus ou moins conforme à des usages réels importe peu. Ce qui compte avant tout c'est qu'elle soit étudiée d'autorité (décrets sur la langue/ Jouette).

Nous pouvons, à ce propos, citer comme exemple la règle d'accord du participe passé avec avoir, qui est toujours maintenu d'autorité même si elle n'est plus spontanément suivie par les francophones ou encore toutes les règles de prescriptions du type " dites et ne dites pas " qui ont promulgué « un bon usage » depuis le 17^{ème} siècle, ainsi que des règles d'orthographe grammaticale...

2-2. Règle et conception descriptiviste²¹

Partant du modèle des sciences de la nature, telles que la physique et la chimie, certains chercheurs considèrent la règle grammaticale comme l'expression d'une loi générale, d'une régularité entre des phénomènes langagiers observables.

²⁰ La conception juridique fait de la règle grammaticale un précepte ou une loi.

²¹ La conception descriptiviste renvoie à une vision scientifique de la règle grammaticale.

Dans cette perspective, une règle n'a donc pas à être promulguée ou imposée de l'extérieur. Les règles grammaticales seraient dans la nature même de chaque langue ; le travail scientifique du linguiste consisterait à les découvrir. Une règle serait la description des régularités d'une langue, qui existeraient objectivement, indépendamment de la conception ou du regard du chercheur. Toute règle grammaticale aurait le statut d'une loi scientifique. C'est à cette conception que se réfèrent tous ceux qui recourent à une démarche inductive d'apprentissage : partir d'un ensemble d'exemples choisis afin d'y faire découvrir la règle par l'apprenant, comme c'est le cas dans la plupart des exercices structuraux de la méthode audio orale²² (1950/1965 USA-1965/1975 France) qui ont marqué à une époque donnée notre système éducatif .

2-3. Règle et conception constructiviste²³

Elle pose qu'une règle grammaticale n'est pas inhérente à la langue étudiée, mais une invention ou une construction hypothétique du chercheur. Suivant cette conception, une règle ne serait pas la résultante d'un processus de découverte mais d'un processus d'invention : l'observateur reconstruit le réel pour mieux le comprendre. Les règles grammaticales ne seraient donc pas des lois de la nature, immuables, mais bien des conventions, des reconstructions hypothétiques de la réalité langagière. Une règle ne serait donc pas induite de la réalité, mais déduite par une démarche hypothético-déductive. C'est à cette dernière conception que se rallie Besse (1991), qui prône le recours à des exercices de conceptualisation dont nous aurons à parler ultérieurement.

Il faut ajouter aussi au niveau de la pratique de la langue, que la connaissance des règles peut se faire de manière implicite ou explicite. Celui qui apprend une langue en situation d'immersion acquiert des connaissances implicites alors que celui qui décrit le fonctionnement du système devrait en principe acquérir des connaissances explicites.

Dans une situation classe, l'acquisition des connaissances explicites devrait se traduire par une pratique correcte de la langue en termes de connaissances implicites. L'élève apprend des règles pour pouvoir manipuler correctement la langue. Ainsi, cette connaissance qui ne serait qu'explicite au départ, pour devenir opératoire, doit devenir implicite.

²² Voir tableau synoptique en annexe.

²³ Ce concept traduit tout une approche théorique sur laquelle nous reviendrons longuement au chapitre 8 "compétence grammaticale et capacité de jugement grammatical".

Les différentes techniques²⁴ d'enseignement de la grammaire auxquelles ont recours généralement les enseignants adoptent cette démarche. L'objectif, bien évidemment, est de voir leurs élèves aboutir à une maîtrise correcte de la langue cible.

On comprendra aisément par cette démarche pourquoi les enseignants cherchent toujours à faire des connaissances explicites, un instrument d'autocorrection aux mains de leurs élèves de cette façon, la règle devient un moyen de régulation du fonctionnement correct de la langue quand l'élève aura tendance à hésiter dans son emploi. Mais, il faut savoir aussi que pour être efficace, la règle doit être intériorisée de la manière la plus simple possible pour ne pas rebuter l'apprenant par la "lourdeur" et surtout la multiplicité des règles. Ce qui n'est pas toujours facile à réaliser, nous en convenons.

Aussi, afin de rendre l'acquisition des règles plus simples encore, les expériences réalisées ont démontré qu'il existe d'autres moyens pour les connaître et les assimiler. Il s'agit de découvrir ces règles dans le contexte et grâce au contexte. Cela ne veut pas dire bien évidemment une formulation de la règle mais la perception inséparable du contexte et de la règle. Cette démarche aide l'élève à bien les mémoriser et la tâche sera simplifiée pour l'enseignant qui n'aura pas à intervenir pour donner des explications exhaustives mais plutôt intervenir uniquement quand cela s'avère nécessairement et uniquement pour un nombre réduit d'élèves²⁵.

Nous ne terminerons pas ce point sans signaler que mémoriser et réciter intégralement une règle ne signifie pas toujours savoir la manipuler correctement dans tous les cas qui puissent se présenter. En effet, il existe de nombreux écueils dans le fonctionnement d'une langue, particulièrement le français, que les règles n'arrivent pas toujours à expliquer.

²⁴Voir la partie, le français au collège, les techniques employées et leur impact.

²⁵Les dispositions des uns et des autres n'étant pas les mêmes, certains élèves n'auront pas de difficultés à assimiler le fonctionnement d'un point de langue au moment où d'autres auront besoin de tout un métalangage donc de règles explicites.

Conclusion partielle

Comme nous venons de le constater, il n'est pas aisé de définir une démarche uniforme qui homogénéiserai entre le concept de grammaire d'un côté, la norme qui fixe l'usage de la langue à acquérir et les règles qui le définissent.

Se pose alors la question du choix de la langue donc du système à enseigner. Les questions qui suscitent toujours l'intérêt des didacticiens et ne cessent de faire l'objet d'une attention soutenue sont : quelle langue enseigner ? quelle grammaire enseigner ? En effet, toute la problématique de l'enseignement/apprentissage des langues, particulièrement en langue étrangère est là. Il suffit de trouver la ou les réponse(s) appropriée(s). Plutôt que d'être simple à résoudre, le problème est inextricablement trop complexe. Il n'est pas d'un abord facile comme on pourrait l'imaginer. La raison en est qu'il faut au-préalable s'entendre sur la définition à donner au mot grammaire. Une fois le concept défini, il faut savoir choisir son contenu (contenu grammatical) à enseigner et envisager la démarche à entreprendre.

La conception des micro-grammaires, par exemple, a été le résultat de cette démarche là.

Pour ce faire, de nombreux auteurs en didactique, tels Canale et Swain²⁶, ont commencé par délimiter le champ d'acquisition d'une langue, à savoir la compétence de communication, à partir de ses quatre composantes (grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique).

Mais comme on peut le constater, cette nomenclature contribue quelque peu à ajouter à la confusion, en didactique des langues, quant au sens à donner au mot *grammaire* qui devient plus ou moins synonyme de " linguistique ". Cette confusion réside au niveau de l'interprétation que l'on peut donner aux expressions composante sociolinguistique et composante grammaticale et par la même aux connaissances des aspects phonologiques, morphologiques, syntaxiques, et lexicaux qui renvoient à l'une ou à l'autre des expressions. Pour surmonter cette ambiguïté dans l'interprétation de ce concept, d'autres à l'instar de Widdowson²⁷(1980), préfère parler de règles d'usage et règles d'emploi dans la manière de traduire le concept de grammaire.

²⁶ Canale, M., Swain, M. (1980). « Bases théoriques des approches communicatives. en langue seconde. Linguistique appliquée 1.1.p. 1-47.

²⁷Widdowson, H. G (1980)", cité par Germain & Séguin, H, dans Le point sur la grammaire, Clé international, p.39.

Les règles d'usage d'une langue permettraient, ce qui n'est pas toujours le cas, de produire des énoncés bien formés grammaticalement. La norme en est la référence. Ainsi, lorsqu'on a pris l'habitude de dire que tel énoncé respecte les règles d'usage de la langue, cela présuppose une maîtrise du système abstrait de la langue (au moins en ce qui touche certaines règles d'accord et l'ordre des mots). Quant au second phénomène, il faut savoir que pour pouvoir communiquer à l'aide d'une langue, le premier phénomène, bien que nécessaire, n'est pas suffisant. Il faut, en plus, que les énoncés soient appropriés aux contextes linguistiques (dans certains cas, il s'avère inapproprié de répondre à une question par une phrase complète) et à la situation de communication en tenant compte des caractéristiques du locuteur, de son statut social, du registre de langue utilisé, etc. C'est ce que bon nombre de linguistes appliqués ou de didacticiens désignent comme les règles d'emploi d'une langue. Ces règles englobent, d'une certaine manière, la composante discursive déjà évoquée, c'est-à-dire, des règles de cohésion à l'aide de marques linguistiques formelles et des règles de cohérence, d'ordre sémantique.

Par conséquent, acquérir une langue consiste non seulement à comprendre et à produire des énoncés grammaticalement corrects (dans le sens traditionnel de conformité aux règles de la morphologie et de la syntaxe) grâce à la connaissance des règles d'usage, mais aussi à maîtriser les règles d'emploi de manière à ce que les énoncés soient appropriés à l'intention et à la situation de communication. L'intention de communication telle que nous l'entendons doit déterminer à chaque fois, la structure sociale à laquelle doit correspondre la structure linguistique interprétative donnée. Chose qui n'est pas d'un abord facile à maîtriser dans la mesure où à chaque changement de structure sociale doit correspondre un changement de structure linguistique où figureraient règles d'usage et règles d'emploi (voir à ce propos "usage et emploi").

Chapitre 3

Des incertitudes de la grammaire traditionnelle

1-Les critères de reconnaissance d'une grammaire traditionnelle

Reconnaître un type de grammaire donné, c'est avant tout le délimiter par des critères. La grammaire traditionnelle entre dans ce champ là.

En effet, cette grammaire a toujours été le soubassement de la grammaire scolaire qui s'est implantée au XX^{ème} et qui est d'usage encore aujourd'hui. Nous la retrouvons dans le "Précis de grammaire française" de M. Grevisse. dont la première édition a plus de soixante ans.

Généralement, le programme grammatical appliqué dans nos écoles primaires et nos collèges est conforme au contenu de ce manuel et à bien d'autres qui lui ressemble tant au niveau du métalangage grammatical que de la structuration des leçons en "espèces" de mots, "nature" des mots ou encore "parties" du discours. La manière de présenter la langue morcelée n'aide pas à concevoir celle-ci comme un système représentant un tout.

En termes de proportion de pages consacrées à l'étude de la langue, Il a été constaté, après étude, que 69% de cet ouvrage (le Grevisse) était consacré aux catégories de mots contre 22% pour la syntaxe (phrases simples et subordonnées). Ce qui, par conséquent, met en évidence la dominante de la grammaire dite traditionnelle. Cette distribution se manifeste clairement dans les manuels de 1^{ère} et 2^{ème} années et à un degré moindre dans celui de la 3^{ème} année. Ce qui pousse les enseignants, dans la pratique de la classe, à être plus portés vers un enseignement grammatical à visée notionnelle et sémantique que structurale.(V. chap11. Les techniques employées et leur impact). S'étant familiarisés avec de ce type de grammaire, les enseignants la pratiquent de façon inconsciente sans pouvoir s'en détacher.

Le fait aussi que cette structuration des livres qui sont à leur portée soit conçue ainsi signifie une occultation de la hiérarchisation dans la construction des phrases (l'analyse en constituants et en groupes). Il faut aussi noter que cette grammaire occulte la grammaire de texte en ne dépassant pas l'analyse de la phrase. Le métalangage est loin d'être "cohérent". On ne parle guère de catégorie de déterminants alors que celle des "adjectifs" et des "articles" y figurent.

Il faut aussi noter l'utilisation d'expression de "compléments circonstanciels" et non des compléments de phrase ni de base. Si on ajoute le fait que ces concepts grammaticaux sont définis sur la base de considérations sémantiques plutôt que syntaxiques, on arrive à

caractériser donc les contours de cette grammaire traditionnelle. Ce qui marque une rupture avec les nouvelles tendances en grammaire.

1-1. Le raisonnement à base sémantique et ses limites

1-1-1. De la notion des catégories de mots

Héritière d'une grammaire normative fondée sur la codification du système de la langue, la grammaire traditionnelle s'est développée autour des catégories de mots définies à partir de leur sens (le nom est un mot..., le verbe est un mot..., l'adjectif est un mot..., etc.). Cela n'a pas manqué d'entraîner de nombreuses confusions dans la manière d'interpréter et de classer (en différentes catégories) les mots. Et c'est dans ce sens que la grammaire traditionnelle s'est avérée insuffisante et incapable de fournir les explications adéquates pour classer les mots.

Alors que les critères morphologiques ou syntaxiques permettent de mieux comprendre pourquoi un même mot peut appartenir à plusieurs catégories selon son contexte d'utilisation, c'est-à-dire selon sa position dans la phrase ou dans le groupe de mots auquel il appartient (lance, garde, cache,...), le critère sémantique ne permet pas cela puisqu'il restreint la signification de ce mot à une seule nature. Or, le mot n'est pas attaché à une seule nature.

Cette manière de procéder ne manque pas de créer des confusions chez les élèves en situation d'apprentissage. Aussi, serait-il plus sain de parler de "classe des mots" à la place de nature.

1-1-2. De la notion des fonctions

En grammaire traditionnelle, les fonctions sont aussi définies sur une base sémantique. A partir d'un jeu de questions et de réponses dont l'application s'avère souvent délicate, la grammaire traditionnelle tente d'expliquer, par exemple, les fonctions sujet et complément d'objet en les ramenant aux définitions suivantes : le sujet est l'élément qui désigne l'être ou l'objet dont on dit ce qu'il fait ou subit, ce qu'il est alors que le complément d'objet se joint au verbe et désigne la personne ou la chose auxquelles aboutit l'action du sujet. Ces définitions prises telles qu'elles, peuvent dans certaines situations s'avérer, fort abstraites pour des élèves de collèges et même du lycée. Car, dans une phrase du type "Les enfants

apprennent la grammaire", il est difficile de concevoir que la grammaire subit l'action d'apprendre selon les définitions précédentes. De telles définitions peuvent donc prêter à confusion. Aussi, les définitions sémantiques des fonctions deviennent-elles vite peu efficaces, comme c'était le cas pour les catégories de mots, au point où de nombreuses grammaires de référence ne les utilisent même pas.

Si les questions du type "Qui" ? "Qui est-ce qui" ? " Qu'est-ce que" ?... permettent de trouver les sujets et les compléments " d'objet" plus facilement que les définitions sémantiques, c'est parce qu'elles amènent inconsciemment l'apprenant sur le terrain de la syntaxe. Elles renvoient, en quelque sorte, à l'ordre des constituants dans la phrase de base, c'est-à-dire à une approche structurale où la place des constituants est importante et détermine leurs fonctions²⁸.

D'une manière générale, ces quelques exemples montrent bien la nécessité de maîtriser des connaissances grammaticales qui dépassent le cadre des questions, réponses, toujours posées une à une, pour arriver à une analyse juste. Le problème des procédures traditionnelles et qu'elles ne fournissent pas une vision générale de la construction de la phrase ; elles n'aident donc pas à concevoir la langue comme un système organisé. Et l'élève du collège n'est pas en mesure de développer seul une telle conception ! Car, ce type de grammaire est encore présent dans nos classes aux collèges (nous aurons à le vérifier dans l'analyse des items destinés aux quatre niveaux).

²⁸ Le sens ici est relégué au second plan.

Conclusion partielle

Si nous avons soulevé le problème des incertitudes de la grammaire traditionnelle à travers l'application de ses règles c'est que celle-ci est toujours présente dans nos classes, et particulièrement au primaire et au collège. Elle est donc fortement ancrée dans le cadre des pratiques d'enseignement/apprentissage, comme nous aurons à le voir à travers l'analyse des techniques, et se manifeste à travers deux critères seulement (catégories, fonctions). La syntaxe, ou construction de phrases, y occupe peu de place par rapport au traitement réservé aux catégories de mots (nom, adjectif, adverbe, verbe, pronom, etc.) Nous avons vu également que les procédures pour trouver les fonctions se présentent sous forme de questions (qui est-ce qui ? avant le verbe ; qui ? ou quoi ? après le verbe, etc.) Il est évident que de cette manière là, les incertitudes de la grammaire traditionnelle résident dans le fait que les concepts grammaticaux y sont définis sur une base sémantique. Cette manière de les définir s'avère incomplète²⁹ et ne permet pas de distinguer l'étude de la langue de celle du réel, ce qui mène assez souvent à des erreurs d'analyse ou à des confusions dans les interprétations.

D'un autre côté, nous avons également noté que les procédures utilisées dans le cadre des fonctions ne sont pas assez fiables du point de vue des interprétations. Comme les mots étaient traités séparément, on ne pouvait pas dégager d'une façon tout à fait naturelle de liens avec la syntaxe. Cela a pour effet de les "approcher" uniquement sur la base de règles et d'exceptions. Une réflexion s'engagea alors afin de combler les insuffisances constatées au niveau de l'analyse et de la définition des concepts qui caractérisaient l'étude de la langue. Il fallait surmonter ou encore mieux combler cette approche sémantique qui s'est avérée insuffisante à traduire tous les faits de langue par une approche formelle qui tendait à expliquer le fait que les formes d'expression d'une langue avaient leur propre évolution historique, indépendante de l'ensemble des facteurs logiques ou psychologiques. Le but, à travers ces recherches, était d'établir un ensemble de règles concernant cette évolution, semblables aux règles objectives utilisées dans des matières avérées telles que les sciences naturelles. Ces règles devaient donc s'appliquer au matériel concret du système de la langue représenté par ce que l'on identifiera par l'expression les unités linguistiques, telles que les sons de la langue ou les formes fléchies des mots. Un nouveau regard fut jeté sur la

²⁹ V. De l'insuffisance des connaissances déclaratives, accord du verbe.

langue et son évolution permettant de jeter les bases d'une approche grammaticale nouvelle représentée par ce que l'on connaît sous l'expression de grammaire comparée. La recherche dans l'histoire des langues, qui n'a pas manqué de soulever de nombreuses questions conduisant à des considérations renouvelées sur le langage, a ouvert une nouvelle ère sur le plan de la recherche à travers cette nouvelle approche.

Chapitre 4

Les fondements théoriques de la grammaire nouvelle

1. Le pré structuralisme

L'un des premiers problèmes auxquels ont été confrontés les comparatistes en grammaire comparée était celui de rendre compte des paradigmes morphologiques des différentes langues indo-européennes au moyen de règles de changements phonétiques acceptables. A travers cette approche, l'objectif recherché était de comprendre les formes de l'expression d'une langue parce que, jusque là, ces formes étaient alors considérées comme tout à fait arbitraire ; ce qui n'a pas manqué, à chaque fois, d'aboutir à un échec. D'une réflexion fondée sur des principes logiques et psychologiques, on est donc passé à une réflexion fondée sur une approche formelle.

Même si l'approche du système de la langue était rigoureuse, les comparatistes étaient confrontés au fait qu'ils n'arrivaient pas toujours à trouver des explications rassurantes et satisfaisantes à certains phénomènes de la langue comme par exemple celui des alternances dans les sons vocaliques.

Dans cette perspective, Saussure, dans son mémoire sur le système primitif des voyelles de l'indo-européen, publié en 1878, a offert une esquisse (la solution générale reste encore à élaborer) du problème auquel se sont vu confronter les comparatistes.

Ce qu'il fit, d'ailleurs, constituera une innovation des plus importantes pour le développement de la linguistique.

Les méthodes habituelles de la grammaire comparée, qui prenait en considération l'évolution d'une seule unité phonétique à la fois, ne pouvaient fournir une solution à ce problème puisque le point de départ était un système primitif ayant donné lieu à des évolutions différentes. Le point de vue original qu'adopta Saussure fut d'appliquer le principe comparatif à tout un ensemble d'éléments phonétiques, savoir tous ceux qui comportaient des alternances morphologiques. Les propriétés de relation formelles de cet ensemble montrèrent alors des correspondances entre plusieurs langues.

Pour la première fois donc, un travail de recherche (le mémoire) montre l'importance des relations formelles entre des unités linguistiques : ces relations importent plus que la forme concrète que les unités ont dans le discours. Ce furent là les idées d'un travail engagé par ce grand linguistique et qui donneront plus tard naissance au cours de linguistique générale.

1.1. La notion de forme en langue

Ce qui donne à un message son individualité et, par là, lui confère son sens spécial, c'est essentiellement qu'il diffère des autres messages. Cette spécificité est tributaire de la nature de ce message ou des parties qui le composent. Aussi, toutes formes matérielles (matérielle phonique, caractères alphabétiques, idéogrammes, gestes,, etc.) qui caractérisent le message et préservent ces différences entre les messages seront adéquates pour comprendre, dans un premier temps, comment fonctionne ce message en première analyse.

Un linguiste qui, comme le fait remarquer Jespersen, doit rendre compte de la façon dans une langue réalise ses fonctions, doit donc s'attacher d'abord aux différences pertinentes entre les productions linguistiques. Sa tâche consiste donc à vérifier où ces différences se trouvent.

Partant de ce principe fondateur des approches nouvelles, des procédés d'analyse rigoureux on pu être mis à jour pour comprendre le fonctionnement de la langue. C'est ainsi que le procédé de la commutation a été créé. Il consiste à opérer sur le système linguistique des substitutions de parties afin de vérifier un aspect particulier d'un énoncé et comprendre les possibilités qui s'offrent à nous dans le choix des unités du discours.

Ce test a permis ainsi de pouvoir substituer n'importe quel élément particulier d'un énoncé permettant, à chaque fois, d'obtenir un message différent de l'original en un endroit particulier de l'énoncé. Cela, comme nous nous aurons à le voir, a ouvert la voie à de nouvelles recherches en grammaire³⁰.

Il en découle de cette analyse que tous les messages opposés deux à deux révèlent alors une opposition significative. Il est possible, par la suite, d'affiner cette analyse à tous les messages pour déterminer toutes les places où les oppositions significatives sont possibles et on peut, par rapport à chacune de ces places, établir une liste des choix possibles que l'on connaît sous la dénomination de paradigme.

En termes de substitution, tous les termes ne peuvent remplacer les uns les autres. Ce travail qui se réalise dans une place particulière pour certains termes peut exclure d'autres.

³⁰ Nous pensons ici à la théorie distributionnelle et aux parties du discours.

Ce qu'il faut garder ici c'est que les choix, dans le procédé de la commutation, se font en relation trop étroite avec d'autres choix ; c'est-à-dire qu'il y a des contraintes relationnelles ou syntagmatiques qui régissent les relations entre les termes

Par conséquent, il nous faut comprendre que dans le cadre des innovations concernant l'analyse du système de la langue, l'apport des nouvelles démarches a permis de mettre en exergue de nouvelles relations à l'intérieur du système linguistique ; à savoir, les relations syntagmatiques d'une part et les relations paradigmatiques de l'autre.

Le premier type de relations sert à rendre compte de la cohésion de l'expression à travers ses éléments constitutifs qui assurent la linéarité du message en se joignant les uns aux autres. Le second type de relations caractérise chaque partie d'un message ou d'une expression linguistique par rapport aux autres parties de ce message. Ces rapports entre les différents éléments du système linguistique ont permis de faire progresser considérablement la recherche au niveau de la grammaire

1.2. La notion de valeur

Les prémisses d'une approche structurale ont commencé donc à prendre forme à travers cette nouvelle démarche. Comme nous avons eu à le constater, ce qui fait la nature d'une expression linguistique ce n'est ni les facteurs logiques ni les facteurs psychologiques, mais plutôt un ensemble de relations de deux espèces. D'une part, des contraintes syntagmatiques assurant la cohésion de toute expression linguistique ; d'autre part, l'individualité de cette expression assurée au moyen des oppositions paradigmatiques. A première vue, il apparaît que cette approche fait fi de la nature matérielle des éléments à l'intérieur de toute expression linguistique. Néanmoins, il faut savoir que ce qui assure l'existence de ces éléments à l'intérieur de l'énoncé ce n'est pas leur matérialité mais la façon dont le matériel entre dans des oppositions paradigmatiques et se voit contraint syntagmatiquement. Ce qui signifie qu'une unité linguistique n'a pas à être définie selon son aspect matériel mais plutôt selon les relations qui lient systématiquement cette unité à d'autres unités. Ce réseau de relations forme, ce que Saussure, appelle la valeur d'une unité linguistique. Cette description linguistique n'a pas manqué de susciter un intérêt dans la manière de concevoir la langue (produit social) par rapport à la parole (acte individuel) en

tendant d'identifier les unités linguistiques qui représentent les outils dont se sert le locuteur pour fabriquer une expression, et, en même temps, définir ou tout au moins décrire ces unités quant à leur valeur. Une théorie complète du langage consisterait donc à rendre compte à la fois de son aspect langue, c'est-à-dire de ses aspects relationnels, et de son aspect parole, c'est-à-dire d'une activité propre aux humains quand ils utilisent une langue. La structure d'une langue se ramène donc à la totalité de ces relations.

1.3. La notion de fonction

Les idées de Saussure, comme on peut le constater, s'écartent totalement d'une approche traditionnelle et vont encore se conforter à travers d'autres aspects de la langue par de nouvelles démarches et une nouvelle réflexion en rendant certaines distinctions plus explicites. Ces réflexions ont été rendues possibles, à la suite de Saussure, grâce aux travaux de linguistes comme Hjelmslev qui a su contribuer efficacement à cette réflexion par l'apport de nouveaux concepts et aussi une nouvelles démarche.

En effet, nous avons vu qu'en grammaire traditionnelle, les fonctions étaient définies sur une base sémantique à partir d'un jeu de questions/réponses dont les applications se sont toujours avérées délicates et perfectibles à l'image de la reconnaissance des fonctions sujet et complément d'objet.

Pour Hjelmslev, la première distinction de base, dans ce cas de figure, consiste à séparer la forme de la substance dans la mesure où toute langue fonctionne à partir d'un réseau de relations. Aussi, le constat devient donc purement formel.

Or, pour ce linguiste, au niveau des réalisations langagières, on ne produit pas des relations mais plutôt des événements matériels ou des objets. Ce qui l'amène à désigner sous le nom de matière le matériel de base utilisé dans la communication par une langue. Ce matériel est représenté par les sons quand nous parlons et par les dessins quand nous écrivons.

Ainsi, quand on se sert d'une langue, on divise la matière suivant différents domaines qui correspondent aux relations pertinentes³¹ qui constituent la forme de cette langue. Il est donc nécessaire dans une description linguistique de bien se rappeler la distinction entre le

³¹Le concept de pertinence est une donnée fondamentale dans l'analyse structurale. Il a permis de poser au début les jalons de l'analyse phonologique.

schéma d'une langue, c'est-à-dire l'organisation de sa forme et la norme de la langue, c'est-à-dire la correspondance usuelle entre la forme et la substance.

Cette forme de la langue, selon ce linguiste, impose une organisation spécifique à une réalité (l'univers qui nous entoure) et devient alors une substance.

Nous devons donc arriver à distinguer les deux pôles que sont l'expression et le contenu et dire que la langue s'insère entre les deux substances, celle de l'expression et celle du contenu, par le biais d'une forme qui elle-même a deux faces : le côté expression de cette forme est ce qui apparaît dans nos énoncés, le côté contenu de la forme linguistique correspond à ce que nous appelons intuitivement le sens.

Hjelmslev appelle donc fonction sémiotique le lien qui unit les deux faces de la forme linguistique. Nous tirons la conclusion donc, qu'en ce qui concerne le domaine de la linguistique, les différentes significations du terme fonction ont un aspect commun : une fonction est toujours une relation entre deux objets de nature différente. Dans le cas de la fonction sémiotique, on a une relation entre la forme de l'expression et la forme du contenu.

Il faut savoir aussi que chez ce linguiste, le concept de fonction se rapportait aussi à la relation entre des "formes"(c'est-à-dire des expressions linguistiques) et des "notions"(c'est-à-dire le contenu linguistique). Il faut aussi savoir qu'au fur et à mesure des progrès réalisés en linguistique par différentes tendances, le terme de fonction a pris, à chaque fois, une nouvelle dimension.

Ce qu'il faut néanmoins retenir ici, c'est bien la rupture épistémologique qui a marqué le passage des procédures traditionnelles fondées sur une conception plutôt empirique à une démarche où le concept de scientificité a pris de la valeur notamment en ce qui concerne le domaine de l'étude des langues. Ce qui n'a pas manqué de changer la vision que l'on avait à ce sujet.

2-. Les apports du structuralisme et de la linguistique structurale à

l'enseignement de la grammaire

Les concepts grammaticaux du modèle traditionnel, qui sont d'ailleurs les plus communément utilisés de nos jours, sont d'abord des concepts philosophiques qui

s'inscrivent dans une tradition culturelle très ancienne. Ils ne sont véritablement sortis du champ philosophique, pour constituer ce qu'on a appelé la grammaire qu'à l'époque alexandrine qui a vu des chercheurs, à cette époque, développer la théorie des parties du discours. Cette théorie a toujours été incorporée à la philosophie et à la logique. Ainsi, même si à travers les époques qui ont jalonné l'histoire de la grammaire, chaque époque et chaque tendance déchiffraient à leur façon les modèles légués, les conceptualisations fondamentales du langage, de même que les classifications de base, sont restées constantes. Les modèles légués présentaient cette caractéristique qu'ils dépendaient tout à la fois de la tradition culturelle, philosophique, métaphysique dans laquelle ils ont pris naissance et de certaines caractéristiques de la langue à partir desquelles ils ont été élaborés. Or, la rupture épistémologique avec cette vieille tradition grammaticale a nettement bouleversé le champ de la didactique des langues grâce aux apports de la linguistique structurale et aux nouvelles théories grammaticales.

Afin de rendre plus efficient l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en tentant de surmonter toutes les difficultés rencontrées, il fallait donc repenser l'enseignement grammatical traditionnel en commençant par sa terminologie qui s'est avérée inadaptée et inefficace. Nous avons ainsi pu voir des expressions comme : " nature d'un mot" être remplacées par "classe d'un mot", "articles / adjectifs possessifs, démonstratifs, numéraux, indéfinis" par "déterminants", "verbe d'état" /"verbe copule" par "verbe attributif", "complément d'objet direct" par complément direct"...Tout cela s'est effectué dans le but d'obtenir des résultats rapides et efficaces en didactique des langues étrangères particulièrement. Notre système éducatif s'en est d'ailleurs inspiré pour rénover l'enseignement des langues étrangères. Il fallait surtout condamner un enseignement de la grammaire axé sur l'étude de règles "fluctuantes" pour le remplacer par un autre fondé davantage sur les intuitions linguistiques des apprenants. Graduellement un nouveau modèle grammatical, qui se voulait formel, s'est instauré et a inspiré didacticiens et pédagogues "progressistes" subissant une situation, mais qui voulaient se libérer du carcan du traditionalisme. Ce modèle de grammaire moderne a pour origine le modèle américain qui a été conçu grâce aux travaux de Bloomfield, Harris et Chomsky.

2-1-. La grammaire et la théorie distributionnelle

Il faut savoir de prime abord que dans une conception traditionnelle, la grammaire est définie comme la somme de la morphologie et de la syntaxe. Linguistes et didacticiens s'entendaient relativement bien à une époque sur le domaine à circonscrire : connaissances morphologiques et syntaxiques orales et écrites d'une langue. Les connaissances morphologiques portaient surtout sur la structure interne des mots (les terminaisons verbales, les suffixes, les préfixes, etc.) et les connaissances syntaxiques faisaient référence à l'organisation ou à l'ordre des mots dans la phrase. Connaître la grammaire d'une langue signifiait donc connaître les règles morphologiques et syntaxiques de celle-ci.

Un peu plus tard, s'est développé un courant structuraliste typiquement américain qui allait peu à peu conduire à modifier considérablement cette conception qui apparaissait étroite et posait pas mal de problèmes à l'interprétation des faits de langue. Ce courant qui se voulait formaliste était représenté à travers la grammaire distributionnelle ou plus exactement, la syntaxe distributionnelle dont le fondateur est Bloomfield (*Language*, trad. franç., Paris, 1933) A travers la théorie "bloomfieldienne", la rupture épistémologique était nettement marquée par rapport à la démarche traditionnelle.

La partie novatrice, en quelque sorte, de cette grammaire est la définition positionnelle des parties du discours, qui ne sont pas définies par leur fonction syntaxique totale, mais par leur seule distribution d'où le concept de : distribution défini de la manière suivante : " Tous les mots qui pourraient occuper le même ensemble de positions dans les formules d'énoncés libres minimaux doivent appartenir à la même partie du discours " (Fries, op. cit. , p74). Selon Bloomfield, toujours, ce sont ces parties appelées aussi unités syntaxiques qui construisent en effet l'énoncé. Comme nous pouvons le constater cela réduit de manière significative les différentes interprétations qui prètent à confusion assez souvent au niveau de l'approche traditionnelle. Ainsi par exemple, l'analyse de toutes les phrases singulières est possible sur la même base de ce qui est appelé le procédé de la commutation et qui se traduit par l'analyse en constituants immédiats. Les grammairiens traditionnels avaient déjà établi une forme d'analyse syntaxique appelée analyse logique (en anglais parsing). Le nom même de cette analyse nous rappelle que les critères utilisés étaient fondés sur le sens de la phrase et de ses parties et surtout sur l'aspect logique de ce

sens. Bloomfield, suivi de plusieurs descriptivistes, a utilisé le même type d'analyse, mais en substituant des critères formels aux critères logiques, pour créer cette analyse.

L'analyse en constituants immédiats a fait ressortir une propriété très importante du langage, savoir que les morphèmes présents dans une phrase forment des groupes dont la cohésion est inégale. Aussi, toute description de l'ordre grammatical devrait fournir une façon de prendre ce fait en compte. Une analyse en constituants immédiats s'en sert pour déceler dans la phrase des groupements qui sont ses constituants immédiats. Chacun de ces groupes peut à son tour être soumis au même type d'analyse qui isolera ses propres constituants et ainsi de suite jusqu'à ce qu'on trouve les morphèmes individuels.

L'analyse en constituants immédiats fait apparaître ainsi les niveaux variés de la structuration de chaque phrase en rendant compte :

- de l'ordre des mots, de leur position les uns par rapport aux autres,
- des possibilités de substitution et de combinaison (l'article défini peut se substituer à l'adjectif possessif ou démonstratif mais ne peut coexister avec eux au sein d'un même énoncé).

L'application de l'analyse distributionnelle est généralement bien connue des professeurs de langues étrangères (elle a bien marqué les années soixante dix puisqu'elle a été un soubassement de la méthodologie S.G.A.V appliquée à cette époque, au niveau du primaire et du moyen, dans le cadre des réformes qui ont touché l'enseignement des langues étrangères chez nous). Elle est à l'origine des tableaux de grammaire des méthodes audiovisuelles et des exercices structuraux. Rappelons tout simplement qu'en ce qui concerne l'enseignement du français, celle-ci a permis de définir plus précisément, par rapport à la grammaire traditionnelle, la place et la combinaison des prédéterminants³², c'est-à-dire de tous les éléments qui peuvent se placer devant le nom et d'établir la morphologie du verbe français, à l'oral des classes de verbes sensiblement différentes de celles qui existent à l'écrit. Nous ne donnerons pour exemple que le regroupement, à l'intérieur d'une même classe, des verbes à un seul thème, c'est-à-dire des verbes dont le radical à l'indicatif présent ne présente pas de changement comme "aimer" dont le radical reste (eme) et conclure dont le radical reste (kôkly) alors que ces verbes relèvent respectivement du 1^{er} groupe et du 3^{ème} groupe à l'écrit.

³² Dubois. J. (1965), Grammaire structurale du français. I. Le Nom, II. Le verbe, Larousse.

L'élaboration, en général, de ce type de grammaire et bien d'autres, par la suite, a permis d'accumuler un grand nombre de connaissances qui ont permis de rendre compte de l'élaboration d'une théorie grammaticale rigoureuse même si des objections ont été soulevées de-ci de-là à propos de ce type de grammaire représentatif du modèle structural en général. Nous pouvons, par exemple, citer comme objection fondamentale à propos de la syntaxe distributionnelle, le fait que l'analyse, à ce niveau, ne permet pas toujours d'isoler toutes les classes distributionnelles syntaxiques d'une langue dans la mesure où l'aspect sémantique autant que l'aspect syntaxique est toujours présent sur le plan interprétatif de la phrase. Une phrase ne se définit pas uniquement sur le plan syntaxique mais également sémantique. Et les catégories grammaticales ne constituent pas simplement des classes syntaxiques, mais sémantiques. Parfois, exclusivement sémantiques.

A cela s'ajoute le fait que parler de classe distributionnelle est trop contraignant des pratiques de la langue car nous ne pouvons pas tout savoir sur les raisons qui permettent ou excluent certaines positions de certains éléments au niveau des énoncés, particulièrement leur fonction syntaxique.

Mais ce qu'il faut garder de positif de cette grammaire, c'est sa méthode d'analyse en constituants immédiats qu'il faut d'ailleurs distinguer de l'analyse distributionnelle, comme le propose Bloomfield (in *Le langage*, p. 153). Cette analyse apparaît comme un progrès que ne manque pas de souligner Picabia dans (*Éléments de grammaire générative, applications au français*, A Colin, Paris, 1975, p. 13). Alors que l'analyse distributionnelle établit l'inventaire des formes linguistiques appartenant à un même paradigme dans la chaîne parlée, sans notion de hiérarchie, l'analyse en constituants immédiats regroupe les termes en ensembles emboîtés.

Cette approche semble être d'une grande utilité pédagogique, dans la mesure où elle met en évidence les relations entre groupes hiérarchisés.

2-2. La grammaire et la théorie transformationnelle

Le second modèle de grammaire structurale qui a manifestement marqué le courant américain est le modèle transformationnel dont le chef de file est Harris. Ce modèle est né de deux imperfections de la syntaxe distributionnelle. La première imperfection, comme nous l'avons déjà constaté, réside dans le fait que la notion de distribution n'est pas

uniforme et univoque, et ne convient pas à toutes les structures phrastiques même si on apparence celles-ci peuvent présenter la même distribution d'unités. Il faut mettre en évidence à ce niveau l'aspect sémantique comme élément fondamental dans la structure de la phrase et qui a été fortement négligé par les distributionnalistes. Aussi, la grammaire transformationnelle en tant que grammaire structurale essaie de résoudre le problème avec plus d'élégance en rajoutant au concept de distribution, celui de transformation où la notion de fonction prend une place prépondérante. Pour elle " Deux phrases ayant la même structure distributionnelle, n'ont pas même structure syntaxique lorsqu'elles n'acceptent pas les mêmes transformations "(cité in Clefs pour la linguistique, Georges Mounin).

De cette approche, Harris en collaboration avec Chomsky, qui fut son disciple, sont arrivés à mettre en évidence une théorie syntaxique selon laquelle la syntaxe d'une langue est composée d'un stock relativement réduit de phrases de base ou phrases-noyaux (kernels) dont toutes les autres phrases de la langue peuvent et doivent être dérivées par des opérations dites de transformations.

La notion de transformation

Cette notion répond donc à une interrogation sur les relations entretenues entre les phrases et non sur leur construction :

"Notre méthode comporte tout d'abord une théorie des relations entre les phrases. Cette approche de la grammaire consiste à se demander en premier lieu, non pas comment les phrases sont segmentées [...], mais comment les phrases sont reliées entre elles. La relation de base qui se trouve établie ici entre les schémas de phrases qui exigent les mêmes choix de mots pour fournir des phrases acceptables" (1971 : 55-56).

Les relations entre les phrases sont fondées sur cette notion de transformation : les phrases d'une langue peuvent être analysées et classées à partir de quelques opérations formelles appliquées aux structures de phrases dites de base en anglais kernels.

Par exemple, une phrase comme Cette robe a été faite par une couturière peut être analysée comme la transformation passive de la phrase originelle : Une couturière a fait cette robe. Cette procédure permet de rendre compte de la production de phrases complexes en les décomposant en phrases simples. Par exemple, Ma mère explique que ma grand-mère est malade peut se décomposer en : Ma mère explique ; ma grand-mère est malade, qui

produisent la phrase complexe par subordination. Cette façon d'appréhender la grammaire s'avère, dans une certaine mesure, utile dans l'appropriation de différentes structures phrastiques d'une langue. Aussi, Harris en propose une typologie de douze transformations possibles (transformation passive, subordination, substitution pronominale, réduction par ellipse, etc.).

Ce travail, nous avertit Harris, ne peut se faire sur toutes les phrases de la langue et il n'est pas question de proposer une description exhaustive des phrases d'une langue, et encore moins un modèle abstrait de génération des phrases (projet qui sera ultérieurement celui de Chomsky) ; il s'agit de ramener la diversité et la complexité apparente des phrases à, des combinaisons de phrases simples qui elles, sont en nombre fini :

"On peut rendre compte du fait que discours et phrases sont des séquences d'éléments discrets par une combinaison sur leur nombre. L'ensemble des éléments grammaticaux, de caractère arbitraire (qu'il s'agisse de sons, d'éléments de vocabulaire, ou de règles de classification et de composition), doit être fini ou engendrabable récursivement à partir d'un nombre fini de générateurs ; dans l'hypothèse contraire, cet ensemble ne pourrait être composé d'éléments discrets et préétablis, à la disposition commune du locuteur et de l'auditeur. Il s'ensuit qu'au moins une des formes de la grammaire et de nature finie" (1972 :12.).

Pour Harris donc, la transformation est un outil d'ordonnement de la langue. Or, même si elle est plus rigoureuse en apparence que la théorie distributionnelle, la théorie transformationnelle appelle certaines réserves. En effet, cette théorie qui se veut formelle se trouve confronter, comme sa précédente au problème de sens. C'est-à-dire que le recours à la signification que l'on cherche à bannir de cette analyse syntaxique formelle représentée par ce courant ne peut manifestement pas se faire et s'impose d'emblée à chaque fois que l'on cherche à l'escamoter. Par conséquent, la validité de toute transformation doit obligatoirement être, à chaque fois, vérifiée sur le plan sémantique. Harris, même s'il s'est rendu compte de ce travail de compatibilité à réaliser entre les différents constituants, considère qu'établir d'hypothétiques listes de compatibilité entre les différentes structures phrastiques d'une langue, est un travail sans fin et qu'il faut recourir, à chaque fois, à cette notion de signification.

2-3. La théorie générative et transformationnelle

La grammaire générative dont le précurseur est Chomsky, disciple de Harris n'est, en quelque sorte, que la généralisation, formalisable à l'absolu, de la grammaire transformationnelle. Il s'agit, pour Chomsky, de construire le modèle d'un ensemble fini de règles qui, à partir d'un nombre fini d'unités, et grâce à des transformations successives en nombre fini, rend compte de la formation de l'infinité des phrases correctes d'une langue, et de celles-là seules. Par conséquent, et alors que Harris parle de travail sans fin à propos de l'étude de toutes les structures phrastiques d'une langue, Chomsky pense que son modèle génératif doit pouvoir rendre compte de la manière dont un locuteur- qui n'a pas entendu d'abord toutes les phrases qu'il emploie- se constitue la syntaxe qui lui permettra progressivement de produire et de comprendre l'infinité des phrases de sa langue. De plus, Chomsky pense que sa théorie jette une lumière nouvelle, logico métaphysique sur l'origine du langage, en ce sens qu'elle expliquerait " pourquoi les gens les plus stupides apprennent à parler, tandis que les singes les plus brillants n'y parviennent jamais ". Cette démarche, bien évidemment, nous renvoie à sa fameuse théorie sur l'innéisme qui développe cette approche selon laquelle l'homme viendrait au monde avec les mécanismes cérébraux qui lui permettent d'engendrer formellement toutes les phrases possibles à partir du plus petit nombre de kernels élémentaires. Toute la notion de grammaticalité qui fonde la théorie chomskyenne repose sur cette approche.

Pour Chomsky, un énoncé est grammatical quand un locuteur natif le considère comme appartenant à la langue, et respectant les règles de celle-ci. Chomsky fonde son jugement sur le caractère "introspectif", subjectif qui, d'ailleurs, est à la source de sa conception innéiste. Aussi, Jusqu'à un point donné, cette notion de grammaticalité peut servir comme paramètre d'évaluation même si elle n'a pas manqué d'être critiquée comme manquant d'objectivité et se fondant uniquement sur l'intuition des sujets parlants et, à ce titre de donner lieu à tous les abus.

N. RUWET³³ élucide davantage ce concept qu'il définit ainsi : " Le concept de grammaticalité ne vise à rien d'autre qu'à cerner avec précision une notion avec laquelle les linguistes ont toujours opéré implicitement. Il permet d'éviter les confusions qui résultent de l'emploi de notions vagues comme celles de "phrases possibles" (ou

³³ Nicolas Ruwet, Introduction à la grammaire générative, Plon, Paris 1967.

"impossibles"), "correctes" (ou "incorrectes"), "existantes" (ou "inexistantes"); il permet aussi de résister à l'illusion d'objectivité que donne le recours aux considérations de probabilité".

Pour expliciter davantage ce concept, il recourt aux paramètres suivant :

1. Phrase grammaticale ne veut pas dire dotée de sens.

Cela signifie qu'une phrase se définit avant tout par sa structure. Ce qui la rend grammaticale. Si la phrase n'en possède pas, elle correspondra à un tas de mots seulement et sera jugée comme agrammaticale.

2. Phrase grammaticale ne veut pas dire réelle (relevée dans un corpus)³⁴

Cela renvoie au fait que quelque soit le corpus de phrases à étudier, il ne peut contenir qu'un nombre limité de phrases. Nul corpus ne peut donc prétendre fixer la liste des phrases grammaticales. D'autre part, un corpus, dans la mesure où il est l'expression de la performance et non de la compétence, est toujours "plus ou moins accidentel" et comporte des éléments extralinguistiques : variations stylistiques, dialectales, "ratés" à mettre en relation avec la situation d'émission (variations de l'attention, émotions, troubles divers...).

3. Phrase grammaticale ne veut pas dire correcte

Comme il a été mentionné au-préalable, un énoncé est grammatical quand un locuteur natif le considère comme appartenant à la langue, et respectant les règles de celle-ci. Ainsi, un énoncé comme "j'ai vu rien " sera considéré comme agrammatical contrairement à "j'ai rien vu" qui sera considéré comme grammatical dans la perspective d'une langue parlée courante.

Cette cohérence grammaticale dépend donc de l'idiolecte considéré ou d'un idiome circonscrit situationnellement (emploi de tel niveau de langue ou de telle forme discursive dans telle situation).

A côté du concept d'agrammaticalité, Chomsky use aussi du concept d'acceptabilité qui, d'ailleurs, présente les mêmes caractéristiques, soit d'introspection et de subjectivité, soit de référence à un emploi précis de la langue, en fonctions de multiples paramètres : dire qu'un énoncé est acceptable/inacceptable implique 1) qu'on le repère dans son énonciation 2) qu'on le repère dans son contexte linguistique et situationnel). Aussi, c'est un concept

³⁴ Le concept de corpus est fondamental en grammaire générative et transformationnelle.

qui relève de la performance (alors que la grammaticalité appartient pour Chomsky, à la compétence).

Dans le sillage de cette approche des concepts d'agrammaticalité et d'acceptabilité, A. COIANIZ³⁵ apporte un éclairage sur ces concepts en introduisant certains paramètres comme le repérage situationnel, le repérage contextuel ou encore les présupposés de l'explicitation.

Le repérage situationnel, selon lui, se caractérise par des éléments qui préfigurent ses contours. Ils peuvent être tout d'abord d'ordre socioculturel et ont pour rôle d'assurer l'homogénéité de la situation.

Dans le cadre, de la pratique de la langue, le choix des structures dépend, pour une grande part, de l'environnement immédiat et également des partenaires en présence. Ainsi, par exemple, l'utilisation d'un imparfait du subjonctif est inconcevable au milieu d'un groupe de fermiers à la campagne comme le sera une expression du type (malgré que j'te l'aie dit) dans un conseil d'université. L'autre facteur qui permet ce repérage est représenté par les conventions relationnelles. Ceux-ci traduisent les relations qui s'instaurent entre différents individus. Ces relations doivent être fondées sur un langage qui tient compte des spécificités de chaque individu à travers l'acte de communication. Par exemple, il est inconcevable de s'adresser à son professeur de la même manière qu'on le fait avec un ami. Ce qui pose d'ailleurs la question des images que l'on donne à prendre. Toutes les sociétés humaines sont, d'ailleurs régies par ces règles, ses lois, ses conventions qui fondent les rapports entre les hommes. Bien évidemment, dans la réalité, on peut tout aussi bien respecter ces conventions ou pas. Si on le fait, cela apparaîtra comme une convenance à l'égard de notre interlocuteur autrement ce sera une déviance par rapport à celle-ci.

A ce propos d'ailleurs, Ruwet³⁶ donne l'exemple du berger dans sa montagne dont la performance n'équivaut pas à celle d'un professeur dans une faculté ou encore de ce professeur dont la performance est totalement différente qu'il se trouve avec des étudiants ou avec ses camarades de l'armée !...

Le troisième et dernier facteur qui préfigure le repérage situationnel est représenté par ce qui est appelé les conventions discursives que l'on retrouve dans les rapports entre administrateur et administré par exemple. Demandé un poste de travail, solliciter l'aide de

³⁵ A. COIANIZ, 1983, L'enseignement de la grammaire française aux étrangers.

³⁶ Ibid, p12.

l'administration exige le respect de certaines règles discursives représentent ce type de conventions.

Pour ce qui est du deuxième facteur, à savoir le repérage contextuel appelé encore homogénéité contextuelle (lexicale et grammaticale), nous le retrouvons traduit, dans la pratique, par une performance marquée par un plus ou moins grand relâchement dans le discours, par des répétitions, des interruptions, par un respect excessif ou un non-respect des règles normatives, par le choix non seulement d'un vocabulaire adapté à la situation, mais aussi d'une syntaxe particulière, etc...."

Comme on peut le constater, ce repérage contextuel se réalise dans des contextes linguistiques dans lesquels les structures de la langue prennent forme tant au niveau syntagmatique qu'au niveau paradigmatique (choix du vocabulaire ou des structures).

Il y a enfin le facteur de l'homogénéité socioculturelle dans lequel les conventions relationnelles et discursives trouvent leur place et s'avèrent utiles dans le cadre de l'appropriation des faits de langue notamment au niveau des présupposés de l'explicitation. A ce propos d'ailleurs, COIANIZ³⁷, les définit, à partir des unités grammaticales et selon trois dimensions : la linéarité, la discontinuité et le sémantisme. La discontinuité, par exemple, impose des contigüités linéaires non superposables aux rapports syntaxiques, eux-mêmes différents des relations sémantiques. C'est le cas, par exemple, de la langue parlée et de la langue écrite, et des distorsions que l'on peut noter entre l'oral et l'écrit et auxquelles viennent interférer, dans le cas d'un enseignement du français langue étrangère, les habitudes perceptives de nos apprenants. Nous avons eu l'occasion de traiter ces cas dans notre travail de magistère et les avons caractérisés en tant que savoirs spécifiques par des cas d'erreurs à dominante phonique, phonogrammique et morphogrammique.

Comme l'activité de réflexion grammaticale opère sur des unités écrites, elle impose donc la transformation du continu de l'oral en discontinu de l'écrit. Se pose alors le problème de la perception d'unités différentes de celles de l'oral et, le repérage peut, dans une langue totalement inconnue pour des élèves, apparaître comme difficile compte tenu du phénomène de préperception. Nous avons eu à étudier beaucoup de cas, dans notre travail de magistère, qui avaient pour origine une mauvaise perception et discrimination auditives en dehors du phénomène des interférences et aussi des analogies.

³⁷COIANIZ, Idem.

Il est utile de savoir aussi que ces phénomènes qui nous engagent dans une réflexion implicite sur les faits grammaticaux sont des constructions théoriques et donc difficilement décelables au niveau de la linéarité du discours. Ce qui entraîne parfois des constructions erronées au niveau des productions des élèves.

Nous voyons bien en fin de compte que ce facteur d'acquisition d'une langue étrangère n'est pas aussi simple qu'on se l'imagine. Il est plutôt complexe. Néanmoins, le problème fondamental réside dans le fait de savoir ce qu'il faut enseigner à l'élève et ce qu'il faut donc garder. Certains diront ce qui assure, le caractère grammatical ou non d'un énoncé. C'est-à-dire les jugements intuitifs émis par les mêmes membres d'une même collectivité linguistique. Aussi, nous dirons que le concept d'acceptabilité dépend, en grande partie, de ce jugement. L'emprise d'une telle démarche grammaticale a eu son impact au milieu des chercheurs, didacticiens, pédagogues et autres.

Du point de vue méthodologique, cela s'est traduit par l'élaboration de nouvelles méthodes d'apprentissage (skinnériennes par exemple) des langues aussi bien maternelle qu'étrangère. Cette grammaire qui est, par sa conception, très ambitieuse et peut-être la plus importante des théories récentes sur le langage a fait l'objet de certaines remarques qui n'ont pas manqué de susciter l'intérêt des chercheurs et autres linguistes.

En effet, disent certains, puisque le sujet parlant peut porter un jugement de grammaticalité (ou être amené à un tel jugement) sur un ensemble infini de phrases, même s'il ne les a jamais entendues auparavant, c'est que cette appréciation est peut-être fondée, non pas sur la mémoire et sur l'expérience, mais sur un système de règles générales qui ont été intériorisées au cours de l'apprentissage de la langue. En construisant donc une grammaire générative qui engendre les phrases grammaticales et elles seules, le linguiste formule une hypothèse sur les mécanismes utilisés inconsciemment par le sujet parlant. A chaque type d'agrammaticalité va alors correspondre un composant de la grammaire. Ce sont les règles du composant syntaxique qui vont ainsi interdire l'énoncé syntaxiquement agrammatical. Par conséquent, si tout jugement d'agrammaticalité se fonde sur une règle de grammaire, la plupart du temps inconsciente, le linguiste devra chercher à faire un inventaire systématique des agrammaticalités dans la perspective d'aider le praticien enseignant à voir clair au niveau du système linguistique. Ce travail peut se faire à partir de questions contraignantes du type: Pourquoi est-on gêné par un tel énoncé ? Cette conception générativiste de l'agrammaticalité a cependant donné lieu à des critiques. Parmi celles-ci le

fait, par exemple, que la notion de grammaticalité/agrammaticalité pourrait impliquer ni plus ni moins qu'un retour à la conception normative de la grammaire dans la mesure où les jugements d'agrammaticalité portés par les sujets parlants ne seraient que l'effet des règles apprises en classe, et qui se fondent, elles, sur une grammaire clairement normative. A ce niveau, il est certain que l'on ne peut dissocier un enseignement en situation FLM et un enseignement en situation FLE, en ce qui concerne cette discipline qu'est la grammaire.

Ensuite, est-ce que ce sont les sujets parlants qui déterminent d'eux-mêmes les différents types d'agrammaticalité, ou bien cette distinction n'est-elle pas le simple reflet de la division de la grammaire générative en trois composants : phonologique, syntaxique et sémantique ? Existe-t-il vraiment une équivalence, sous forme d'explication, entre les phrases grammaticales et agrammaticales qui ne prêterait pas à équivoque du point de vue des interprétations ? En effet, réduire toute interprétation des phénomènes du système de la langue à cette dichotomie grammaticale/agrammaticale est, en soi, réducteur même si pour nuancer leurs propos, les "chomskystes" ont introduit par la suite la notion de degré³⁸ d'agrammaticalité et de marginalité des règles qui, à l'état actuelle, sont perçues comme très rigoureuses et très formelles. Aussi, ce qui est reproché à cette grammaire, d'une manière générale, c'est à la fois sa rigueur formelle traduite par ses modifications terminologiques par exemple et aussi ses recours les plus arbitraires aux intuitions les moins acceptables. D'ailleurs, au début des années 1970, un sociolinguiste américain, Dell Hymes³⁹, réagit contre la conception idéaliste de Chomsky pour qui la compétence linguistique et la capacité innée que possède un locuteur auditeur de comprendre et de produire des énoncés jamais entendus auparavant. Hymes reprochait ainsi à Chomsky de ne pas tenir compte des situations de communication concrètes dans lesquelles toute langue s'utilise, c'est-à-dire des règles d'emploi de la langue qui varient précisément selon les situations. Ce concept de situation tel qu'évoqué par Hymes n'est pas dénué de fondement dans la mesure où il occupe une place prépondérante en didactique des langues. Il fut l'objet d'un traitement particulier aussi bien en linguistique énonciative⁴⁰ qu'en didactique des langues. Afin de bien mettre en évidence cette perspective

³⁸ Cette notion est aussi bien en usage chez les générativistes que chez les transformationnalistes tels Maurice Gross.

³⁹ Hymes, D. (1972). « On communicative compétence ». Dans Sociolinguistics. Harmondsworth, Penguin Books.

⁴⁰ E, Benveniste (1976), Problèmes de linguistique générale, T2, chap. xv « La forme et le sens dans le Langage ».

sociolinguistique, Hymes propose de recourir au concept de compétence de communication, comprenant non seulement les connaissances d'ordre proprement grammatical, mais également la connaissance des règles d'emploi que possède une langue donnée.

3. Grammaire et linguistique énonciative

A côté de ces approches strictement formelles représentées par la grammaire structurale et qui ont manifestement marqué l'évolution des études de la langue s'est développé un courant qui a pris forme à partir des années soixante. Ce courant dont se revendiquent certains linguistes⁴¹ a mis en exergue le rôle de l'énonciation à l'intérieur de la linguistique moderne ou scientifique. Les apports d'un linguiste comme Emile Benveniste (1966) dans ce domaine sont assez significatifs dans la mesure où il définit l'énonciation comme " l'acte individuel de création par lequel un locuteur met en fonctionnement la langue" : un échange linguistique met en jeu des individus (locuteur et allocutaire), dans une situation particulière. Si cet acte est individuel en soi, il ne manque pas de référer à certains schémas inscrits dans le système de la langue. Il y a lieu donc de distinguer entre l'énoncé, matériel linguistique abstrait, et les possibilités qui lui seraient offertes de se réaliser, dans différentes situations, en actes de discours. Cela nous fait penser, par exemple, au rapport qu'entretient un locuteur avec son propre discours à travers l'étude des modalités variées (positive, négative, dubitative) et d'autres procédés (guillemets, style direct, glose). Elle s'intéresse également à l'idée qu'un énoncé ne peut avoir un sens que par rapport à d'autres énoncés prononcés lors des échanges entre interlocuteurs ou par la même personne est parfaitement située dans le temps et dans un espace parfaitement déterminé.

Certains procédés comme l'ironie, le mot d'esprit, la citation, le discours rapporté relèvent de ce type d'approche, qui porte généralement sur la langue elle-même. C'est à ce niveau là d'ailleurs que s'inscrit la problématique de l'énonciation. L'étude de celle-ci est donc tributaire des marques ou traces qui la caractérisent, à chaque fois, dans l'énoncé de l'acte de production ; si le grammairien s'y intéresse à cela c'est parce qu'assez souvent un certain nombre de faits grammaticaux ne peuvent être correctement décrits en dehors de

⁴¹Idem.

cette référence et que par conséquent on ne peut réduire le principe de l'étude de l'énoncé à une combinatoire formelle. Nous noterons singulièrement ici le rapprochement que l'on pourrait instaurer en terme de situation entre l'approche de Hymes et des ethnographes de la communication comme lui, à savoir E. Goffman, E.T. Hull, Sachs, J.J. Gumpers, etc et celle développée ici par Benveniste.

Néanmoins, et comme nous aurons à le distinguer un peu plus tard⁴², ce terme "d'énonciation" couvre un espace assez vaste en traduisant des réalités fort différentes. Si au sens large, l'énonciation s'intéresse au langage en tant qu'acte de production à propos d'un certain référent par des sujets dans des situations données, cela pourrait signifier qu'un tel projet déborde le champ de la linguistique : le problème donc entre des productions langagières, leurs producteurs et l'environnement intéresse bien évidemment d'autres disciplines telles la psychologie, la psychanalyse, l'ethnologie de la communication, la sociologie, les théories de la littérature, etc. Une linguistique de l'énonciation pose que nombre de formes grammaticales, de mots du lexique, de tournures, de constructions ont pour caractéristiques régulières le fait qu'en les employant on instaure ou en contribue à instaurer, entre les interlocuteurs, des relations spécifiques qui tiennent compte de plusieurs facteurs telles les situations de communication, les facteurs socioculturels, les implicites, les explicites, les relations habituelles entre les interlocuteurs, s'il y en a,...

La langue devient ainsi un moyen qui traduit des comportements sociaux, qui exprime des actes de parole.

⁴² Dans le cadre du nouveau programme en usage au collège(les types de discours), le concept d'énonciation trouve pleinement sa place (voir chap." Le français au collège").

**De l'utilité des concepts de la linguistique
pour une grammaire du français langue étrangère**

Le chapitre qui précède a servi à préciser, dans une large mesure, la relation qui unit les réflexions théoriques à l'avènement d'une ère nouvelle représentée par différents courants structuralistes. Bien évidemment, tout au long de cette réflexion, nous avons été amenés à nuancer ces rapports du fait que chaque approche, qui s'est intéressée à la langue en tant que système, a opéré à partir des insuffisances constatées chez d'autres approches. Néanmoins, et dans tous les cas de figure, il serait exagéré de nier l'importance et l'utilité des nouveaux concepts introduits par l'apport de ces différentes théories ainsi qu'aux sciences du langage en général, pour la conception d'une nouvelle approche en matière d'enseignement de la grammaire en français langue étrangère. Ceux-ci ayant fourni- ou ayant encore à fournir- une base formelle intéressante. Ce dont, d'ailleurs, a profité (et en profitera encore) notre système éducatif à une époque donnée (durant les années quatre vingt exactement). Il n'en demeure pas moins qu'une maîtrise d'un système défini comme objectif implique la mise en place chez l'apprenant d'un ensemble de relations structurales entre les termes de la langue. Cela se traduit, au niveau formel par un certain nombre de notions essentielles que la linguistique moderne a explicité en les mettant ainsi à la portée des praticiens pour une éventuelle rentabilité pédagogique. Nous pensons plus spécialement, à l'instar de COIANIZ ⁴³ à des notions telles que 1) la hiérarchie des éléments, 2) la nature des éléments, 3) la distribution, 4) la substitution, 5) la translation.

1/ La hiérarchie des éléments

En opérant une classification des relations syntagmatiques, La première notion, à savoir la hiérarchie des éléments et les relations dans l'énoncé a permis de distinguer trois grandes parties dans ces relations selon TOGEBY (Structure immanente de la langue française, LAROUSSE, Paris, 1965) : sélection, solidarité et combinaison. Ce qui pourrait être traduit au niveau du système par l'association de la coordination à la combinaison, la subordination à la sélection et la prédication à la solidarité.

Ces concepts ont eu une rentabilité avérée au niveau de l'enseignement. En effet, la combinaison traduit l'idée d'une relation qui s'instaure entre les unités linguistiques sur

⁴³ COIANIZ. A. (1983), L'enseignement de la grammaire française aux étrangers, Université Paul Valéry, Montpellier III.

l'axe syntagmatique en s'opposant à sélection ou opposition qui renvoient à l'axe paradigmatique.

Pour ces cas de figure, nous pouvons citer la relation de solidarité qui existe entre le sujet pronominal et le verbe en langue française, ce qui n'est pas le cas dans d'autres langues ou encore la classification habituelle des verbes en transitif/intransitif utile dans le cas de l'application d'une opération comme la transformation passive, etc. Toujours à propos de hiérarchie des éléments, il y a lieu de distinguer aussi la hiérarchie des syntagmes et celle des relations.

L'analyse en constituants immédiats telle que proposer par BLOOMFIELD (in *Le LANGAGE*, p.153) apparaît comme un progrès par rapport à l'analyse distributionnelle, ce que d'ailleurs ne manque pas de souligner PICABIA (*Eléments de grammaire générative, applications au français*, A. Colin, Paris, 1975, p.13) et Chomsky note ce progrès par rapport aux chaînes de Markov :

" La description en termes de structure syntagmatique est fondamentalement plus puissante que la théorie élémentaire (ici : les chaînes de Markov.)" (In *Structures syntaxiques*, Seuil, Paris, 1969, p.33)

Alors que l'analyse distributionnelle établit l'inventaire des formes linguistiques (comme nous l'avons vu précédemment) appartenant à un même paradigme dans la chaîne parlée, sans notion de hiérarchie, l'analyse en constituants immédiats a cet avantage de regrouper les termes en ensembles emboîtés. Ainsi, si l'analyse distributionnelle notera une structure :

P Act+ Postact+Adj+N+Aux+PP+Act+Adj₁+Adj₂+N
(Les trois petits cochons ont vu le grand méchant loup)

1-1 La hiérarchie syntagmatique

L'analyse en constituants immédiats fera apparaître les relations hiérarchisées entre ces éléments :

P → SN + SV	SV → Aux+ GV
SN → N°+ GN	AUX → PP
N° → Plur.	GV → V+ GN
GN → D + GN	GN → D+GN

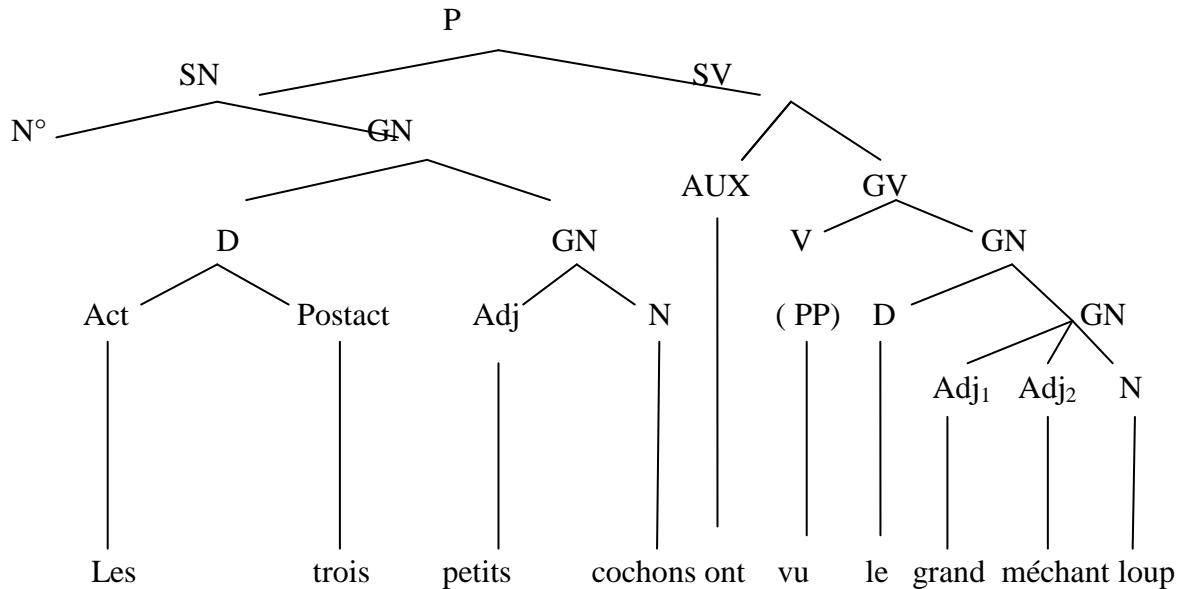
D → Act + Post act

D → ACT (ART)

GN → Adj+ N

GN → ADJ₁+ADJ₂+N

Cette figuration apparaît le plus souvent en forme d'"arbres" afin de faciliter la lecture de la phrase représentée :



Etant d'une grande utilité pédagogique dans la mesure où elle met en évidence les relations entre groupes hiérarchisés, l'analyse en constituants immédiats a été intégrée comme modèle grammatical à inculquer dans les programmes des collèges algériens dans les années quatre vingt.

1.2 La visualisation ou représentation syntagmatique

L'analyse structurale s'est étendue, par la suite à d'autres formes d'approches aussi pertinentes du point de vue de l'analyse de la phrase que les précédentes. Nous citerons à ce propos, la boîte de HOCKETT, le schéma de FRIES et le stemma de TESNIERE. Les deux premières sont des méthodes d'analyse qui consistent à structurer la phrase par tranches successivement supplémentaire, à l'image des exemples suivants :

A/ La boîte de Hockett

	abord - (10)	ait (11)	un (6)	problème (8)	délicat (9)
Elle (3)	abordait (4)		un	problème (5)	délicat
	abordait		un	problème	délicat(2)
Elle	abordait		un	problème	délicat (1)

Avec cette méthode, chaque case numérotée indique les tranches successivement commutées, et chaque ligne horizontale un niveau de structuration supplémentaire.

B/ Le schéma de FRIES

			La	menthe
			à	la menthe
			sirop	à la menthe
buv		aient	un	sirop à la menthe
Les	enfants	buvaient	un sirop à la menthe	
Les enfants		buvaient un sirop à la menthe		
Les enfants buvaient un sirop à la menthe				

Avec ce schéma, chaque niveau est marqué par une nouvelle couche d'angles.

C/ Le "stemma" de Tesnière

Pour élaborer sa syntaxe, Tesnière a commencé par reconnaître un fait ignoré ou négligé dans la grammaire traditionnelle : il s'agit de l'importance des connexions entre les mots pour la compréhension du fonctionnement du langage : "Tout mot qui fait partie d'une phrase cesse par lui-même d'être isolé dans le dictionnaire. Entre lui et ses voisins, l'esprit aperçoit des connexions, dont l'ensemble forme la charpente de la phrase..."(p.11, in *Eléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris, 1965)

Donc ? Ce qui fait la différence essentielle entre une phrase et une liste de mots tirés du dictionnaire, c'est un ensemble de connexions.

Tesnière reconnaît aussi dans toute connexion syntaxique un élément dominant et un élément dépendant et ceci, du fait que c'est la présence de l'élément dominant qui rend possible celle d'un élément dépendant de lui. Toute cette connexion est représentée par un schéma que Tesnière appelle le Stemma.

A propos donc de la représentation visuelle, le stemma a pour rôle de montrer de manière claire la hiérarchie des connexions, en faisant apparaître schématiquement les différents nœuds qui les nouent en faisceau, et matérialise ainsi visuellement la structure de la phrase."

TESNIERE propose donc, dans sa théorie, une figuration différente de la représentation "en arbres" des constituants immédiats en s'appuyant sur la distinction de l'ordre linéaire et de l'ordre structural.

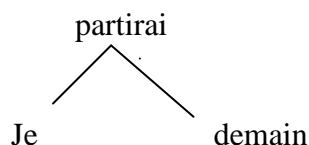
"Toute la syntaxe structurale repose sur les rapports qui existent entre l'ordre structural et l'ordre linéaire. Construire, ou établir le stemma d'une phrase, c'est en transformer l'ordre linéaire en ordre structural (...) Inversement, relever un stemma, ou en faire la mise en phrase, c'est transformer l'ordre structural en ordre linéaire en disposant sur la chaîne parlée les mots qui le constituent."(p.19).

Cela permet de mettre à jour les différentes combinatoires linéaires, souvent trompeuses pour un élève en situation d'apprentissage du FLE.

Nous aurons à établir un certain ordre dans une structure du type ("Maître Corbeau sur un arbre perché) pour pouvoir en saisir le sens. Car, autrement, c'est-à-dire au niveau littéral (linéaire) que peut bien signifier un arbre perché...En abordant la "lecture" d'une phrase de

ce type, de cette manière, l'élève particulièrement au collège, sera soumis à certaines difficultés au niveau interprétatif qui risquent de l'induire en erreur.

Ainsi, une phrase comme "Je partirai demain" sera représentée :



et se lira "Je partirai demain" ou "Demain, je partirai" mais non pas "Je demain partirai", le passage de l'ordre structural à l'ordre linéaire permettant de mettre en lumière les limites de cette combinatoire.

Dans le même ordre d'idées, Bonnard (Grammaire des lycées et collèges, Sudel) place sur une même ligne le groupe du sujet et le groupe du verbe dans le but de conserver une certaine harmonie à la phrase :

"Encore faudrait-il qu'il vienne"

SN_s

SV

Il

faudrait encore qu'il vienne

Ou, dans le cas de la transformation interrogative directe, le recours à plusieurs transformations qui imposent une restructuration du schéma de la phrase :

"Viendra-t-il ?"

SN

SV

Il

viendra ? (avec seulement l'application de l'intonation inter.)

ou SV

SN

Viendra-t-

il ? (application de l'intonation inter. + Inversion)

"Rachid viendra ?"

SN

SV

Rachid

viendra ? (application de l'intonation inter.)

Mais non SV

SN

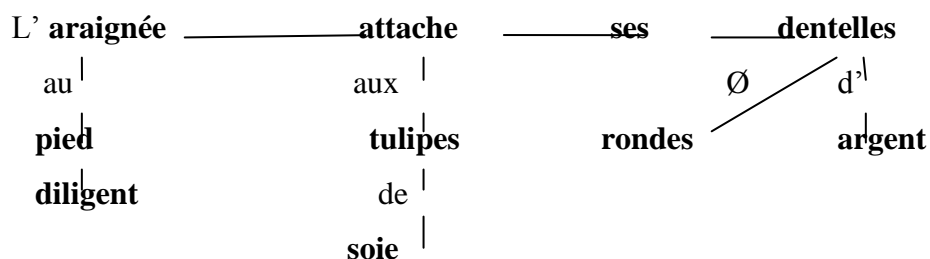
*Viendra

Rachid

Ce qui signifie que le français n'accepte pas l'inversion si le sujet est un SN, il faut envisager dans ce cas un pronom de reprise si l'interrogation est organisée autour d'un nom :

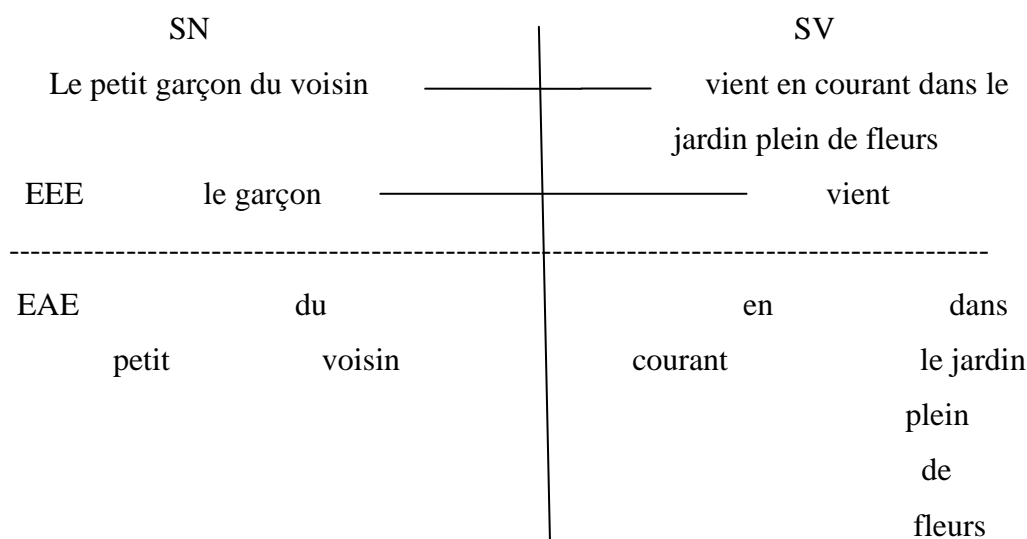
Rachid viendra-t-il + intonation inter.

En se fondant sur un aspect plutôt fonctionnel, BONNARD met également en évidence d'autres éléments qui assurent la jonction entre les différentes parties de la phrase en situant les différents compléments. Il les appelle "les pivots grammaticaux". A l'exemple de la phrase suivante :



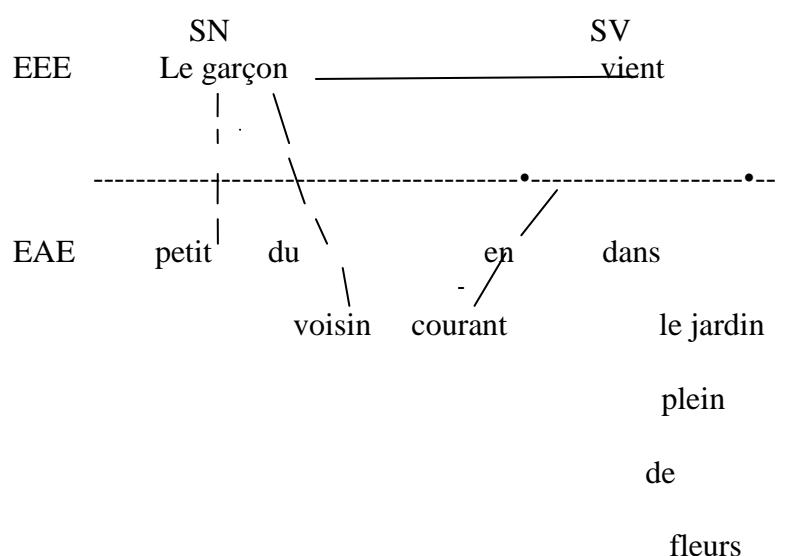
Cette représentation, comme nous pouvons le constater, met en évidence les relations entre le niveau des éléments essentiels 1 (l'araignée attacha ses dentelles) et celui des éléments de second niveau qui eux-mêmes sont hiérarchisés puisque pied est essentiel par rapport à diligent, tulipes par rapport à de soies.

Cette approche n'a pas manqué de susciter l'intérêt chez certains chercheurs qui ont pu lui donner une nouvelle dimension. C'est le cas de COIANIZ, par exemple, qui a proposé dans Grammaire du français langue étrangère, CFP, Université Paul Valéry, 1979) de visualiser 1) la hiérarchie des éléments 2) le type de relation qui les unit. L'exemple suivant en est une parfaite illustration :



La relation de solidarité est marquée par un trait plein, les relations de sélection par un trait pointillé. Cela permet donc de distinguer des niveaux successifs de détermination. Ces niveaux correspondent hiérarchiquement parlant à des Eléments essentiels de l'énoncé (EEE) à l'image de "le garçon vient". Ces éléments ne peuvent disparaître autrement l'énoncé disparaîtra lui-même. Quant au deuxième niveau, il correspond aux éléments accessoires (EAE) qui peuvent être supprimés.

COIANIZ a affiné son analyse en l'étendant aux éléments accessoires ayant une place fixe dans l'énoncé à l'image des déterminants adjectifs appartenant au groupe du nom, ou suivant le verbe attributif et les circonstants (éléments ayant une mobilité relative dans l'énoncé, à l'image des adverbes. L'exemple suivant en est une parfaite illustration :



Les éléments mobiles représentés par des circonstants sont rattachés directement à la barre de séparation des EEE et des EAE.

2/ La nature des éléments

En termes d'analyse grammaticale, cet aspect fut le centre d'intérêt de la grammaire traditionnelle. En effet, en tant que grammaire du mot, celle-ci devait avoir recours à la

nature de ces mots pour pouvoir les nomenclaturer, les catégoriser en leur attribuant des étiquettes qui les spécifiaient. Or, même si le procédé n'est pas toujours fiable du point de vue de l'analyse, et que l'intérêt primordial de l'activité de compréhension grammaticale ne se situait pas à ce niveau là ; il n'en demeure pas moins que cela (la nature des éléments) peut aider à la conceptualisation de micro-systèmes grammaticaux et à la systématisation des points de langue.

3/ La distribution

Une analyse distributionnelle, en dehors du fait qu'elle permet de mettre en évidence les différentes parties du discours grâce au procédé de la commutation, n'a pas manqué de répartir les termes en sous-ensembles compte tenu de leur degré d'intégration aussi bien dans le syntagme que dans l'énoncé.

Ainsi, du point de vue distributionnel, les termes peuvent avoir des distributions fixes du type (le petit chat et non *le chat petit), semi-fixes (un accident terrible ou un terrible accident) ou libres (Demain, le temps sera meilleur, Le temps, demain, sera meilleur ; Le temps sera meilleur demain)

4/ La substitution

Selon le DDL, c'est une "opération qui consiste à remplacer un élément présent dans un énoncé par un élément absent de cet énoncé, mais appartenant au même paradigme que l'élément présent. (...) Alors que la permutation s'effectue sur l'axe syntagmatique, la substitution s'effectue sur l'axe paradigmatique."

Le problème de la constitution des classes paradigmatiques est apparu comme l'une des difficultés majeures de l'apprentissage. En effet, aucun inventaire exhaustif n'a été établi jusqu'à l'heure actuelle pour savoir dans quel cas de figure (en termes de position) emploie-t-on tel ou tel terme et surtout quelle place doit-il occuper sur un plan distributionnel...

Pour ce faire, certaines grammaires, à l'instar de Dubois-Lagane (*La nouvelle grammaire du français*, Larousse) utilisent, à propos de la classe des adjectifs qualificatifs, le critère de

suppression pour définir l'adjectif comme constituant secondaire du SN, par opposition au N, constituant central :

"De la phrase : Ce chat gris ronronne, on peut ôter le mot gris (Ce chat ronronne) alors qu'on ne peut pas ôter le mot chat (*Ce gris ronronne n'est pas normal, sauf quand le mot chat a déjà été exprimé auparavant. (p.104)

Aussi, du point de vue de la distribution des adjectifs épithètes, ils sont arrivés à la conclusion suivante :

"Un petit nombre d'adjectifs se placent normalement avant le nom (et après le déterminant). Ils n'ont généralement qu'une syllabe, parfois deux. Il s'agit des adjectifs du type : bon, beau, grand, gros, joli, petit, etc."

Mais compte tenu des hésitations qui ont marqué différents emplois, les grammairiens ont nuancé leurs propos en affirmant par la suite que : " La plupart des adjectifs peuvent se placer soit avant, soit après le nom (ce qui n'est pas fait pour en faciliter l'usage)-parfois avec un changement complet de sens(...) : Mon cher ami/ du tissu cher.

5 /La translation

Le travail que Tesnière a fourni, à travers le concept de translation aurait pu avoir des retombées pédagogiques significatives s'il avait été exploité dans ce but et trouvé sa place dans les manuels à l'usage des apprenants. Malheureusement, il n'en est pas le cas.

Partant de la carence des explications traditionnelles dans certains cas, à l'exemple des compléments déterminatifs de certains syntagmes nominaux du type " Le livre de mon ami" : "de" manifesterait la possession, ce qui peut être contredit par "le chien du maître", le maître n'appartient pas au chien, Tesnière observe :

" C'est qu'on s'entête à vouloir lui (= à "de") prêter une valeur sémantique définie, alors qu'elle n'a en fait qu'une valeur structurale beaucoup plus générale (...). L'élément introduit par "de" est toujours le subordonné du substantif (ou de l'adjectif substantivé) régissant." (p.363).

Il définit donc la translation :

"Dans son essence, la translation consiste donc à transférer un mot plein d'une catégorie grammaticale dans une autre catégorie grammaticale, c'est-à-dire à transformer une espèce de mot en une autre espèce de mot." (p.364)

Pour lui, il s'agit de mettre en place un système susceptible de rendre compte de structures du français, certes, mais aussi les éléments d'une syntaxe générale :

"...ceux qui apprennent les langues étrangères au lieu de se voir contraints à aller chercher l'exposé des faits syntaxiquement semblables à des endroits différents de la grammaire et souvent même sous des noms différents, selon la langue dont il s'agit, verraient leur étude facilitée, s'ils pouvaient retrouver les mêmes faits aux mêmes endroits que dans la grammaire de leur langue maternelle, quelle que soit la langue étudiée.

D'autre part, le rapprochement des faits qui, sous la diversité de leur apparence morphologique, sont de même nature syntaxique, faciliterait l'édification d'une syntaxe générale, car il permettrait d'établir ces faits sur une base véritablement syntaxique, au lieu d'être toujours en porte à faux sur le plan morphologique, lequel ne peut avoir pour effet que d'en fausser compréhension et classement."(p.361)

Ce travail reflète donc l'importance accordée tant à l'élucidation de certains aspects théoriques propres à la syntaxe structurale, qu'à la mise en place d'une démarche pédagogique qui simplifierait ces aspects. Tesnière a donc étendu sa réflexion à toutes les catégories grammaticales tendant par là à en dégager une structure commune pour expliciter au mieux ce concept.

Conclusion partielle

Comme nous pouvons le constater, les progrès réalisés en matière de didactique des langues, grâce à l'apport de ces nouvelles théories et approches ont permis de mieux comprendre le fonctionnement du système de la langue et d'en saisir les moindres nuances, en jetant les bases d'une nouvelle réflexion. Cette réflexion a permis de définir les notions et concepts grammaticaux de manière plus systématique et rigoureuse. Une notion est abordée selon toutes ses caractéristiques : sémantiques, morphologiques, mais surtout syntaxiques. En s'appuyant sur les grandes régularités de la langue, elle est arrivée à dégager la base de son fonctionnement. Cette réflexion a permis aussi de faire appel à la compétence du locuteur et à sa connaissance de la langue orale, en lui demandant de concentrer ses efforts sur des faits de langue. Elle exige donc de la part de l'apprenant un véritable engagement en faisant appel à sa conscience métalinguistique. Engagé sur cette voie, l'effort consenti est louable en soi puisque la maîtrise de cette langue ne peut se réaliser que grâce à une compréhension approfondie des mécanismes qui la régissent. Celle-ci ouvre dès l'abord de véritables discussions sur le système grammatical en permettant à l'apprenant de mieux le percevoir.

Donc, même si nous devons nuancer les rapports des structuralismes avec l'enseignement de la grammaire à partir de la relation qui unit les réflexions théoriques à la pratique grammaticale, il ne faut pas nier l'importance et l'utilité des concepts que ces théories et d'autres encore ont amené pour la conception d'une grammaire du français langue étrangère. Ceux-ci ont fourni- ou ayant encore à fournir-une base formelle intéressante. Toutefois, n'oublions surtout pas que l'on se situe sur le plan de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et particulièrement de la grammaire, et qu'à ce titre, il serait vain de changer de grammaire, même au niveau de sa conception, sans changer son mode d'enseignement et surtout de bien comprendre les phénomènes d'acquisition/apprentissage en situation scolaire. Or, c'est à ce niveau là que des conflits ont surgi entre une réflexion théorique qui prétend au statut scientifique (le structuralisme) et refuse de se définir par rapport à des finalités extérieures à son domaine (finalités logiques, philosophiques ou pédagogiques) et les exigences globalistes des didacticiens. Cela se justifie tout d'abord par le fait que le linguiste construit sa description en s'appuyant sur les faits de parole, indépendamment des mécanismes psychologiques de

production et de réception⁴⁴, ce sur quoi le didacticien prend des options. Ensuite, il le fait en dehors de la problématique de l'utilisation du langage, des effets, conventionnels ou conversationnels. Enfin, le linguiste ne s'attache qu'au dit, renvoyant, sinon le processus de signification, du moins son aspect d'implicite à d'autres disciplines. Nous pouvons rajouter à ces caractéristiques le fait aussi que la dimension discursive n'est pas prise en compte par la linguistique au sens strict, celle-ci restant résolument phrastique ou tentant d'étendre ses méthodes d'analyse de la phrase au texte, sans grand succès, ce qui a conduit à l'apparition d'une "linguistique de l'énonciation" que nous avons caractérisée au préalable et dont on reprendra les grandes axes car elle a été choisie pour faire partie du programme destiné à nos collégiens.

⁴⁴ Voir le chapitre suivant " Acquisition/apprentissage : des concepts à nuancer"

Chapitre 5
Acquisition et apprentissage
des concepts à nuancer

1. Que sait-on aujourd'hui sur l'acquisition ?

1-1. Le contrôle linguistique et les jugements intuitifs

Dans le chapitre IV intitulé, acquisition, apprentissage et description grammaticale,⁴⁵ Krashen instaure une dichotomie entre ce qu'il appelle l'acquisition des langues et ce qu'il appelle leur apprentissage. Il y aurait là, selon lui, deux processus, clairement distincts et en partie exclusifs l'un de l'autre, qui permettraient de rendre compte de l'appropriation des langues, par les enfants ou par les adultes, en situation naturelle ou institutionnelle.

Ainsi, il définit l'acquisition comme étant " un processus subconscient (l'intériorisation des régularités se fait à l'insu de l'apprenant), implicite (l'apprenant n'acquiert pas un savoir sur la langue), et orienté vers la signification plus que vers les formes qui la véhiculent. " Il ajoute, " l'acquisition se développe, en contexte naturel ou institutionnel, à travers de multiples interactions verbales et donne à l'apprenant un certain sentiment (feel) de ce qui est grammaticalement acceptable et de ce qui ne l'est pas dans la langue. Ce processus qui aboutit à une intuition grammaticale comparable à celle d'un natif, existe chez tout être humain, quel que soit son âge, sa classe ou sa race, mais il est plus particulièrement observable chez les jeunes enfants qui s'approprient la (ou les) langues de leur entourage immédiat. Nous voyons bien ici, qu'à travers cette approche, l'acquisition tend beaucoup plus vers la langue maternelle ou L1 puisque l'appropriation se fait tout à la fois d'une manière inconsciente et naturelle en s'orientant vers le sens plutôt que vers la forme.

L'apprentissage, à l'opposé, est conscient (il suppose chez l'apprenant une connaissance réflexive de ce qu'il fait), explicite (en ce qu'il fait appel à des savoirs constitués sur la langue ou sur ses emplois), et plus orienté vers les formes que vers les significations qu'il véhicule ou qu'il permet de reconstruire. L'apprentissage développe une capacité de jugement grammatical par référence à des règles enseignées par le professeur ou élaborées par l'apprenant lui-même. Cette démarche permet à l'apprenant, dans certaines conditions de temps (qu'il ait le temps de le faire), d'attention (qu'il s'attache plus aux formes qu'aux significations), et de savoir (qu'il possède des règles relatives au problème posé) d'exercer un contrôle plus ou moins normatif sur ses productions verbales et sur celles de ses

⁴⁵ H.Besse-R. Porquier (1984), Grammaire et didactique des langues, Chap. IV, Acquisition ? apprentissage et description grammaticale.

partenaires. C'est ce mécanisme correctif appris, ce contrôle linguistique conscient, que S.D. Krashen appelle le Moniteur (Monitor), lequel s'enclenche, évidemment, plus aisément à l'écrit qu'à l'oral, trop rapide, trop spontané et trop mouvant pour réaliser les conditions requises à sa mise en train. Ce processus est valable, beaucoup plus, dans le cadre d'un apprentissage institutionnel.

On retrouve aisément sous cette dichotomie les deux convictions antagonistes anciennes de la didactique des langues. L'acquisition relevant d'un enseignement/ apprentissage aussi " naturel " que possible, l'apprentissage d'un enseignement/apprentissage plus " artificiel ". Du point de vue didactique, ce qui nous paraît intéressant dans cette dichotomie, c'est que, tout en affirmant que ces deux processus sont distincts, Krashen n'en soutient pas moins qu'ils peuvent coexister, à des moments différents, chez une majorité d'apprenants, même si, selon lui, l'apprentissage ne joue qu'un rôle relativement marginal et intermittent par rapport à l'acquisition. Aussi, si l'on considère le cas du sujet qui nous préoccupe dans ce travail de recherche, la grammaire ne serait qu'une activité formelle de " faible " intérêt pour qui l'on accorde qu'un temps relativement réduit à partir d'un apprentissage marginal. Cette approche dans laquelle, selon Krashen, un apprenant peut connaître une règle et ne pas savoir en faire un usage approprié, ou encore, qu'il peut produire des énoncés corrects et de faire un usage efficace sans pouvoir en rendre compte explicitement nous paraît pas tout à fait évidente qu'elle en a l'air.

En effet, un apprenant, en situation FLE, milieu institutionnel, ne sera en mesure de produire des énoncés que s'il s'est approprié le matériau nécessaire à cet effet, entre autres choses, l'élément grammatical. Et ce n'est qu'à partir de cet acquis qu'il peut, en situation, faire usage de telle ou telle structure linguistique, de tel ou tel matériau. Et ce sera aux situations envisagées de déterminer le choix du matériau approprié. L'apprenant est appelé à se préparer en conséquence. Il n'y a pas d'apprentissage marginal encore moins de situations naturelles et/ou artificielles. L'enseignement/apprentissage s'exprime en terme de besoins et d'objectifs qui définissent les stratégies à adopter dans le cadre d'un enseignement/apprentissage des langues étrangères.

La spontanéité et l'aisance dans la pratique d'une langue étrangère dépendent plutôt du temps consacré aux apprentissages et à la pratique, selon les besoins et les usages de chaque milieu et de chaque communauté. Le statut de la langue est, à notre connaissance, un élément déterminant dans ce cas. Ainsi, cette dichotomie, acquisition/apprentissage,

conçue sous le modèle de Krashen, même si elle paraît tout à fait évidente à traduire certaines réalités et expliquer certains concepts en didactique des langues étrangères, n'a pas manqué de susciter certaines remarques qui ne permettent pas, par conséquent, d'aboutir à des conclusions tranchées. Cela a été, d'ailleurs, à l'origine de débats assez vifs.

1-2. Le contrôle linguistique et les jugements par référence à la norme

Dans la conception de son Monitor, Krashen part du constat qu'il faut faire la distinction de deux types de jugements grammaticaux : les uns intuitifs, les autres par référence à des règles explicites. Il en déduit donc qu'il existe deux processus différents d'appropriation de ces jugements. A ce propos, certains n'ont pas manqué de faire remarquer qu'un natif, par exemple, porte souvent des jugements à la fois intuitifs et plus ou moins normatifs.

De plus, certaines expériences ont démontré que les jugements intuitifs sont parfois incertains. Il en est ainsi de certaines phrases "douteuses", pouvant être considérées comme grammaticales dans certains contextes et comme agrammaticales dans d'autres. Cela entraîne, bien évidemment, à faire appel à des connaissances diverses sur la langue, à des raisonnements sur son fonctionnement, à des souvenirs d'autres jugements afin de lever toute incertitude. Dans cette perspective, W. Labov (1976)⁴⁶, en observant la façon dont les gens se servent du langage, a vu apparaître un principe très général : ceux qui usent d'une forme déviante (un trait "incorrect", pas admis par les interlocuteurs) sont les mêmes qui s'y montrent les plus sensibles chez les autres. En d'autres termes, on pratique une langue selon certaines normes et qu'on en juge selon d'autres. Les normes objectivement pratiquées, souvent de manière non consciente, sont loin de coïncider avec les normes subjectivement admises et reconnues. Et ce sont ces dernières inculquées socialement et scolairement, qui constituent, selon W. Labov, beaucoup plus la communauté linguistique que celles effectivement pratiquées, parce que les unes sont partagées par tous, alors que les autres sont soumises à de nombreuses variations individuelles et sociales. C'est la communauté des jugements par référence à des normes reçues qui crée le sentiment linguistique, et c'est par rapport à ces normes subjectives que sont presque toujours évaluées les productions d'autrui, parce que les attitudes manifestées au discours d'autrui ne s'assortit d'aucune lucidité quand il s'agit de percevoir sa propre performance. Cela conduit

⁴⁶ LABOV(W) 1976. Sociolinguistique. Paris : Minuit [trad.fr. 1^{ère} public. 1973]

automatiquement certains sujets à identifier leurs discours aux normes subjectives qui seraient liées à la place que ces sujets occupent dans la stratification sociale. Au niveau de la classe, les enseignants et leurs apprenants, par exemple, agissent en s'observant mutuellement à partir de ces normes subjectives ou jugements grammaticaux.

Dans cette optique, l'enseignant évalue souvent les productions de ses élèves en fonction de ce qu'il sait de la langue que de la manière dont il la pratique réellement. De même, un apprenant peut avoir le sentiment que telle phrase est grammaticale, simplement parce qu'elle s'inscrit parfaitement dans le système par lequel il a intériorisé ce qu'il a acquis de la langue étrangère (la grammaire de son inter langue), et savoir qu'elle n'est pas admise dans la langue cible. Pour justifier cette attitude, l'apprenant ne voit son salut que dans le recours aux jugements par référence à ce que dit le professeur. Ce qui, en situation d'enseignement/ apprentissage en FLE, nous paraît tout à fait normal. Aussi, les jugements du professeur constituent les normes auxquelles se réfère l'enseigné. Il est donc rare de voir enseignant et apprenants portés des jugements intuitifs, parce que la référence à la norme donc à la description grammaticale est constamment présente dans les manuels et dans les diverses activités métalinguistiques des apprenants.

1-3. Les apprenants et l'acquisition des connaissances

L'enseignement et l'apprentissage sont deux phénomènes étroitement liés et, dans l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement ainsi que de la qualité et de la quantité des apprentissages, comme éléments fondamentaux des apprentissages, il est très important de concevoir ces deux éléments en union continue. L'enseignant a deux grandes responsabilités, par exemple, dans la planification de ses activités de classe et dans le rôle de soutien qu'il joue auprès des apprenants. L'apprenant aussi a des responsabilités fort importantes. Selon Tardif⁴⁷, " il lui incombe de gérer sa participation et sa persistance dans la tâche, de contrôler son attention et sa motivation. Il lui appartient aussi de planifier des stratégies de réalisation de la tâche demandée, de les mettre en application et de les évaluer." En accord avec les principes de la psychologie cognitive, il est reconnu que le but essentiel de la prise de conscience des stratégies d'apprentissage tant chez l'enseignant que

⁴⁷ Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Les Éditions Logiques.

chez les apprenants et de son intégration dans les pratiques de classe est de rendre l'élève conscient de son rôle dans le processus d'apprentissage et de l'amener à une plus grande autonomie. Par conséquent, l'apprenant doit être amené à clarifier, à raffiner, et à élargir ses perceptions de ce qu'est la langue et de ce qui implique son apprentissage. Si ce point est acquis, toute la réflexion de Krashen inhérente à l'enseignement/apprentissage n'aurait pas raison d'exister. Parmi les stratégies d'apprentissage que doit adopter l'apprenant dans le cadre de l'acquisition des connaissances, nous citerons les stratégies métacognitives et particulièrement la réflexion sur les processus d'apprentissage. En effet, pour trouver les moyens adéquats qui favorisent ce processus, l'apprenant doit apprendre à organiser ou à planifier ses activités, à s'auto évaluer et à s'auto corriger. Agir de la sorte, c'est trouver la plénitude de ses moyens pour réaliser ses objectifs tout en étant " conscient" de ce qu'on a à faire. Et c'est ce qui est attendu des enseignants qui doivent l'inculquer à leurs élèves. Cette attitude développera chez l'apprenant successivement l'anticipation ou la planification de ses activités à venir. Par exemple, étudier, en grammaire, un point de langue qui n'a pas encore été étudié en classe, c'est permettre, à l'apprenant, de prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement de cette activité. La réflexion, dans le cadre de la préparation de l'activité classe, emmène l'apprenant à être attentif à tout élément pouvant favoriser cet apprentissage, et ce, en maintenant son attention au cours de l'exécution d'une tâche. Cela, comme on peut le constater, contredit l'approche de Krashen selon laquelle, l'apprenant apprend sans savoir ce qu'il apprend et limite ses activités à des réactions mécaniques. L'attention engendre, à son tour, tout aussi bien, l'autogestion et l'autorégulation. La première permettra à l'apprenant de comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage de la langue (consultation de tel ouvrage, de telle démarche, etc.) La seconde lui permettra par le biais d'exercices appropriés ou autres, de vérifier et corriger sa performance dans le cadre de l'acquisition d'un point de langue par exemple. De l'une et l'autre de ses stratégies l'apprenant devrait aboutir à l'identification du problème qu'il avait à résoudre ou de la tâche qu'il avait à accomplir. C'est-à-dire, il s'engagera toujours et à tout moment dans cette réflexion qui consiste à se poser la question du pourquoi de cette tâche.

Enfin, il ne terminera pas sa tâche sans l'engagement d'un processus d'auto évaluation qui est l'élément régulateur des apprentissages. Ce processus lui permettra bien évidemment d'évaluer ses habiletés langagières et par la même de se corriger s'il faut qu'il le fasse. Or,

ces stratégies métacognitives ne sont que le prélude à l'attitude que doit adopter l'apprenant dans le cadre de l'acquisition des connaissances. Aussi, ne devrait-il pas adopter d'autres stratégies en relation directe avec le savoir, à savoir les stratégies de type cognitives. En effet, ce type de stratégies implique une interaction directe entre l'apprenant et la matière à l'étude. Cela suppose une manipulation mentale " consciente " et physique de cette matière et par conséquent l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre le problème auquel il est confronté ou d'exécuter une tâche qu'on attend de lui. Dans l'acquisition des points de langue, par exemple, l'apprenant saisira toutes les occasions qui lui permettront de pratiquer la langue comme la réutilisation dans des communications authentiques, qu'on ne lui aurait pas proposé, des mots, des phrases ou des règles appris en situation classe. Ce qui stimulera davantage ses apprentissages. En effet, parmi les stratégies cognitives, et aussi paradoxal que cela puisse paraître, la pratique de la langue, c'est-à-dire l'aspect grammatical, est celui que les apprenants ont tendance à mentionner et à rebuter le plus. La pratique de la langue, en terme de stratégie implique de faire appel de la part de l'apprenant à sa mémoire en adoptant, si les situations l'exigent, diverses techniques mnémoniques. Il est bien entendu que la mémorisation implique des processus cognitifs fort complexes et que cette dimension est fondamentale dans l'acquisition d'une compétence en langue étrangère ou tout autre savoir. Cette stratégie, si elle est bien mise en place, serait une réponse fort intéressante à l'approche telle que définie par Krashen, car elle renvoie inéluctablement à d'autres stratégies telles que répéter, grouper, se ressourcer (chercher dans le dictionnaire), prendre des notes, mettre en contexte...où il n'y aura place à la supposition ou l'improvisation. Si, l'on rajoute à cette suite de stratégies cognitives, l'élaboration comme terme, nous aurons tous les éléments inhérents à une bonne maîtrise de la langue.

Enfin, l'acquisition des connaissances de la part de l'apprenant ne peut être complétée sans le recours aux stratégies de type socio affectif. Ces stratégies impliquent une interaction de l'apprenant avec les autres en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage. La recherche sur l'acquisition d'une langue en général et d'une langue étrangère en particulier insiste sur la dimension affective chez l'apprenant de même que sur le rôle social de la langue. Par exemple, les questions de clarification et de vérification posées par l'apprenant à son professeur les engagent tous les deux dans une sorte

d'échange qui ne fera que raffermir leurs rapports. L'enseignant, par exemple, sera très heureux de répondre à ces questions et il pourra par la même, reconnaître le bon apprenant ; celui chez qui il dénotera une envie d'approfondir sa connaissance de la langue. Nous noterons également comme stratégie socio affective, la coopération qui consiste à interagir dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage. La pédagogie de la coopération est bien connue des enseignants en général. L'approche communicative, qui actuellement est à la base de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans notre pays, l'a incorporée dans ses démarches en intégrant une gamme variée d'activités où les élèves sont invités à travailler ensemble (cas du projet pédagogique) en sous- groupes en vue d'un objectif d'apprentissage commun. La recherche a montré, à cet effet que, les activités de coopération, outre qu'elles fournissent d'excellentes occasions de pratique fonctionnelle et significative en classe, encouragent l'apprenant à adopter des attitudes appropriées face à lui-même et aux autres, et contribuent de façon appréciable à son rendement.

Ainsi, les stratégies cognitives, métacognitives et socio affectives peuvent être développées consciemment en réponse à un problème d'apprentissage que l'élève aurait clairement perçu et analysé. Elles peuvent aussi devenir automatisées. La décision de les utiliser se trouve alors au niveau de l'inconscient. Il s'agit de solutions ou de comportements que l'élève a appris et qu'il devrait redéployer dans des situations d'apprentissage familières. Il y a lieu d'ajouter aussi que parce qu'elles sont orientées vers la résolution de problèmes, les stratégies peuvent s'adapter en se modifiant en fonction des situations de communication ainsi qu'aux objectifs assignés aux apprentissages. C'est parce qu'elles sont orientées vers la résolution de ces problèmes que l'élève peut les utiliser en réponse à différents besoins ou problème d'apprentissage.

1-4. Des autres apports de la psycholinguistique à l'acquisition du langage

L'approche psycholinguistique qui donne le primat aux faits de performance est centrée soit sur les processus d'acquisition soit sur les processus de traitement de l'information linguistique. Dans le cadre des apprentissages, cette approche a, de façon pertinente, posé

le problème du rapport entre langage (et plus particulièrement usage du langage) et cognition.

Grâce à cette "science" on a tenté de mieux cerner la manière dont l'apprenant-enfant s'investit pleinement dans des stratégies d'apprentissage. Les recherches entreprises jusqu'à présent ont permis de faire évoluer de manière significative les problématiques relatives à cette acquisition. Dans le domaine de la cognition, il a été ainsi possible de savoir et de comprendre successivement les phénomènes mis en jeu dans la perception du langage, dans la compréhension des discours et de leur mémorisation, de la relation entre le langage et le cerveau et de la production et l'acquisition du langage. Ainsi, si la perception du langage se caractérisait par un ensemble de mécanismes intervenant entre la réception du signal (qu'il soit verbal ou graphique) et l'attribution à celui-ci d'une signification, la compréhension des discours et leur mémorisation se réalisent grâce à des processus inférentiels complexes à partir desquels locuteur et interlocuteur partagent un ensemble de connaissances d'ordre général linguistiques et pragmatiques. L'étude de la relation entre le langage et le cerveau a pu se faire grâce aux travaux menés sur certaines pathologies du langage comme l'aphasie. Enfin la production et l'acquisition du langage n'a pas été du reste et a bénéficié des mêmes recherches que celles menées sur la perception du langage. Néanmoins, si pour cette dernière les données sont de nature sensorielle, au niveau de la production elles sont de nature cognitive : le locuteur est obligé de parler, de s'exprimer en fonction de ses besoins.

En ce qui concerne ce dernier point, à savoir la production du langage, les recherches sont arrivées à dégager deux grandes phases dans cette production : une phase de planification du discours et une autre de réalisation. Et c'est à partir de l'analyse assez pointue des différentes sortes d' " erreurs" commises par des sujets aussi bien normaux qu'aphasiques, que l'on a pu formuler des hypothèses précises sur les mécanismes psychologiques qui sous-tendent cette production. Ainsi, à partir de deux séries de mots appelés classe ouverte (noms, verbes, adjectifs) et classe fermée (prépositions, conjonctions, etc.), il a été établi que ces deux séries n'interviennent pas de la même manière dans la planification et la production mais plutôt à des moments bien distincts. Les mots des classes "ouvertes" tels les noms, les verbes, les adjectifs,...servent à établir des relations grammaticales de base alors que les mots des classes "fermées" servent à créer des liens entre les différentes parties dans le discours, à organiser celui-ci d'une certaine façon. La structure séquentielle

se caractérisera alors par des sous-composantes particulières (syntaxique, lexicale, phonologique) à qui on attribuera un rôle, une fonction à l'image des approches fonctionnelles⁴⁸ où chaque élément a un rôle particulier à remplir...

Ces recherches ont donc permis de mieux comprendre les "unités" qui servent à élaborer le discours aux différentes dimensions linguistiques. Elles ont permis également de déboucher sur un fait d'une importance capitale, à savoir que la perception de l'enfant est "catégorielle" car elle lui permet d'ignorer les variations acoustiques n'ayant pas valeur linguistique. C'est-à-dire dès son très jeune âge, l'enfant est capable d'effectuer des discriminations très fines à partir de signaux verbaux émis. Grâce donc à ces travaux, on sait aujourd'hui beaucoup de choses sur la manière dont le jeune enfant perçoit et représente les sons verbaux, ainsi que sur les modifications subies par ces capacités au cours du développement.

Il faut noter aussi, à ce propos, que la rapidité du développement du langage chez l'enfant se traduit par le fait que successivement l'enfant devient capable de comprendre des consignes simples à neuf mois environ ; que vers un an, il est capable de prononcer ses "premiers mots" ; que vers quinze mois, il organise ses premières combinaisons ; qu'enfin vers trois ans, il utilise les principaux modèles de phrases et les principaux outils grammaticaux (déterminants, prépositions, conjonctions). Cette évolution dans l'acquisition des connaissances s'accompagne d'une croissance rapide du vocabulaire reconnu et émis excluant tout enseignement explicite. Aussi, nous voyons bien qu'à un certain âge déjà l'enfant acquiert une certaine somme de connaissances dues à une certaine organisation perceptivo-pratique du monde par l'action (J. Piaget : 1959, 1975)⁴⁹. La langue contribue donc à faire acquérir ces connaissances à travers les liens que l'enfant tisse avec l'adulte. Si cette langue donc est apprise dès un âge avancé, il a été prouvé que cela tenait à la fois à des raisons extérieures au système linguistique mais aussi à des considérations inhérentes à la langue elle-même. En effet, au fur et à mesure qu'il grandit, l'enfant acquiert graduellement des connaissances de son système linguistique. Cela peut aller du plus simple au plus complexe selon l'âge et la pratique de cette langue ; d'où la

⁴⁸ La théorie fonctionnelle désigne, sous une dénomination particulière, ces classes (monèmes/syntagmes fonctionnels, autonomes, dépendants)

⁴⁹ PIAGET. J. (1959) La formation du symbole chez l'enfant, imitation, jeu, rêve, image et représentation. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé (1^{ère} éd) ; PIAGET (J.) & INHELDER (B.) 1975. La psychologie de l'enfant. Paris : P.U.F.

prise en considération dans les apprentissages de l'âge (voir les apprenants et l'âge d'apprentissage) et des capacités d'assimilation et de compréhension. Ce qui n'est pas souvent le cas dans le choix des programmes par exemple (voir le français au collège), car ce choix ne se fait jamais en fonction de ces paramètres mais est plutôt tributaire de la cohérence propre à l'enseignant, à l'institution école et donc à certains choix de théories⁵⁰. Les observations et expériences ont démontré à ce sujet que l'acquisition d'une langue dépend pour une part de ses caractères propres (système plus ou moins complexe du point de vue des opérations à accomplir), mais aussi de la manière dont s'effectue l'acquisition. En effet, aux caractères inhérents à chaque langue, se dégage l'idée que toutes les langues ou presque sont organisées sur la base d'un certain nombre de relations représentées par des structures de base de la grammaire en général (agent/action/patient/bénéficiaire). Ces catégories de base se combinent avec des modalités afin de nuancer le discours en fonction des besoins exprimés (ordre/défense) ou (nomination/énonciation). Toute une stratégie se mettra alors en place qui va permettre à l'enfant d'utiliser ce système pour communiquer avec autrui. Or, il faut savoir faire que ce système représentant sa "grammaire implicite" est assez éloigné de la pure grammaire des espèces et des mots, que l'on trouve dans les manuels. Cela pourrait expliquer donc pourquoi l'enfant n'est que tardivement capable d'"analyse grammaticale". S'il n'arrive pas, assez souvent à faire la différence, sur le plan formel, entre différentes catégories de mots, il a déjà acquis, à un âge, avancé une certaine conscience qui lui permet d'user d'un certain nombre de mots, de combinaison pour former des messages divers et variés sans pour autant être conscient des règles qu'il applique. Certains expliquent cela, pour une large part, par le fait qu'il vaut mieux penser à ce qu'on veut dire qu'aux moyens qu'on utilise pour parler, mais, surtout, comme on l'a remarqué, à ce que la quasi-totalité de la grammaire scolaire n'apprend pas à parler ni à organiser des textes, puisqu'elle fonctionne (même si le programme au collège prétend le contraire), pour l'essentiel, au niveau de la phrase (voir la partie : analyse des items) se contentant de faire passer des leçons qui consistent à orthographier des mots du genre homonymie verbale, nominale...L'enfant, à ce titre, devient, en quelque sorte, une mécanique qui sert à enregistrer seulement alors qu'il est beaucoup plus un esprit à faire fructifier.

⁵⁰ FRANCOIS (F.) 1978. *Éléments de linguistique appliquée à l'étude de la langue des enfants*. Paris : Baillière.

1-5. Monolinguisme, plurilinguisme, pluriculturalisme et acquisition

des langues

Comme nous l'avons évoqué dans notre problématique, l'acquisition des savoirs en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères a pris une dimension telle qu'elle constitue actuellement l'une des véritables innovations de la recherche contemporaine, particulièrement dans une discipline comme la grammaire. Ainsi, des thématiques comme le mono/plurilinguisme et pluriculturalisme sont devenues le centre d'intérêt en matière de didactique des langues étrangères. Il s'avère que depuis quelques années déjà les attitudes à l'égard du plurilinguisme ont beaucoup évolué. En effet, il était considéré que le plurilinguisme constituait un danger pour le l'acquisition des langues (phénomènes de mélange ou d'interférences), voire même pour le développement intellectuel et affectif du sujet (troubles de l'identité culturelle,...). Cela s'est accentué par les attitudes adoptées par les institutions de certains pays, le nôtre par exemple, à l'égard de ce phénomène⁵¹.

Le monolinguisme était donc considéré comme la situation normale. Or, il a été prouvé, à cet effet, que c'est le plurilinguisme qui est plutôt la situation normale, dans la mesure où il est plus répandu sur la surface du globe que le monolinguisme, du fait même de l'existence de nations plurilingues comme la nôtre, et surtout du fait qu'il s'est avéré primordial, pour les nations, d'acquérir plusieurs langues de grande communication dans le cadre de la mondialisation et partant des échanges en tous genres. A bien y réfléchir, le phénomène du bilinguisme revêt, très souvent, des formes particulières à l'intérieur d'une même langue. C'est ce qui est communément appelé "dialectes sociaux" représentés par différents codes.

Chaque membre ou groupe de cette communauté a un code ou des codes d'émetteur différents, très souvent, de ses codes de récepteur.⁵² On ne peut s'empêcher de noter à cet égard des risques d'interférences, phonologiques surtout, qui pourraient surgir et altérer plus ou moins la communication, donc la langue. Néanmoins, les structures grammaticales

⁵¹Ce n'est que tout récemment qu'une langue comme le tamazight a été admise à l'école après avoir revêtu le statut de langue nationale

⁵²LABOV.(W), 1978. Le parler ordinaire, la langue dans les guettos noirs américains. Paris : Minuit (2vol.).

de base restent les mêmes et sont parfois communes à différentes langues.⁵³ Les différences, en ce qui concerne les usages, se situent surtout au niveau lexical où les membres d'une même communauté sont obligés d'innover de trouver des concepts pour traduire une certaine réalité. Par conséquent, il ne peut y avoir un même lexique pour des gens qui partagent la même langue. En langue française, nous pensons particulièrement aux Belges, Ivoiriens, Québécois et à degré moindre à nous Algériens⁵⁴.

Pour illustrer ce cas de figure, voici à titre d'exemples des expressions tirées du français québécois et leurs équivalents en français courant :

Québécois	Français
Aller aux vues	Aller au cinéma
Ambitionner sul'pain béni	Abuser d'une situation
Arrêter de tataouiner	Arrêter de tourner en rond
Avoir de la misère	Avoir de la difficulté
Avoir des yeux d'chat	Avoir de beaux yeux
Avoir du chiendent	Avoir beaucoup de caractère
Avoir juste le cul et les dents	N'avoir aucune personnalité
Avoir le taquet bas	Etre triste
C'est pas si pire	Ca va bien
C'est tiguidou	C'est super
Cassé comme un clou	Etre fauché
Changer son capot de bord	Changer d'idée
Chanter la pomme	Faire la cour
Char	Voiture, automobile
Chic and swell	Etre chic
Coûter un bras	Coûter très cher
Donner une grappe de bêtises	Engueuler vivement
En criant lapin	En un rien de temps
Etre fripé	Avoir du mal a se réveiller

⁵³ Nous pensons ici aux regroupements des langues par affinités.

⁵⁴ Pour nous Algériens, notre français n'est pas imprégné par un usage typiquement local à l'image des autres pays francophones cités. Peut-être que cela est dû au fait que le français n'est ni une langue maternelle (cas des Québécois ou des Belges) ni une langue seconde (cas des pays de l'Afrique francophone).

Fa d'lair

Je n'ai plus une tôle

Mouiller à boire debout

Partir pour la famille

S'exciter le poil des jambes

Va jouer dans le trafic

Déguerpis

Je n'ai plus un rond

Une bonne averse

Etre enceinte

S'énerver, s'impatienter

Va-t-en

Il faut avant tout savoir que ce genre d'expressions ne peut se rencontrer que lorsque la langue en usage a le statut de langue première ou seconde ; ce qui n'est pas le cas en milieu algérien. Les élèves, dans ce cas, n'apprennent le français qu'en milieu scolaire avec des usages limités. Rares sont les cas où la langue est pratiquée en milieu familiale ou extrascolaire. Ces élèves ne traduisant donc leur réalité quotidienne qu'à travers leur langue maternelle (arabe ou tamazight). Si particularités il y a dans ce cas, elles sont propres au système phonologique, parfois même à l'emploi d'un lexique spécifique mais limité dans son usage à des termes administratifs du type : wilaya, daïra...Ce que l'on désigne communément sous le vocable de français algérianisé.

Par conséquent le français chez nous dont le "statut" et l'usage ne sont pas toujours en parfaite harmonie, a connu des échecs successifs que les différentes réformes engagées (voir le français au collège) tentent de corriger. La raison relève tout bonnement du bon sens et aussi de politique linguistique envisagée. Cette politique doit répondre au préalable à la question toute simple mais combien stratégique dans le choix des orientations en matière d'enseignement des langues étrangères : s'agit-il d'émettre ou de recevoir ? De connaître l'oral ou l'écrit ? De savoir une langue pour se débrouiller⁵⁵ dans la vie ou pour lire des ouvrages savants ? De viser ou non une certaine autonomie par rapport au discours censé servir de modèle ?

C'est toute la problématique de l'enseignement des langues vivantes qui est posée à travers ces questions qui ont connu une foultitude de réponses traduites par l'application de réformes, comme nous l'avons souligné, engagées dans le cadre de l'enseignement du français dans notre système éducatif.⁵⁶

⁵⁵ Voir nos propositions dans la conclusion à propos du français à enseigner.

⁵⁶. Voir à ce sujet, la troisième partie "Le français au collège", objectifs et contenus

2. Que sait-on aujourd'hui sur l'apprentissage ?

L'apprenant n'est plus considéré, de nos jours, comme seulement un pur récepteur dont on remplissait la boîte de connaissances, vide au départ, en les compilant les unes après les autres. La construction du savoir et le rôle des interactions sociales dans cette construction semblent bien établis grâce aux diverses théories d'apprentissage qui semblent leur avoir donné une nouvelle dimension dans le cadre de la pratique de la classe.

2-1. La construction du savoir

A propos de la construction du savoir, la nouveauté réside dans le fait que les élèves, en situation d'apprentissage, ne sont pas censés nécessairement comprendre ce qu'on veut qu'ils comprennent. Ils devraient plutôt construire leurs savoirs et savoir faire à partir de connaissances antérieures. Au niveau de la grammaire, par exemple, il est important de se pencher sur les représentations de certaines notions grammaticales et sur les procédures que les élèves utilisent réellement lorsqu'ils écrivent.

Ces représentations résultent souvent du savoir grammatical que les élèves construisent à partir de données multiples : compréhension de cours de grammaire et des exercices antérieurs, expérience d'écriture, etc.

Donc, comme l'on démontré les observations, c'est "dans un jeu constant de conflits, de déséquilibres-rééquilibres, de déstructurations-restructurations," que les élèves apprennent. En grammaire par exemple, l'élève doit prendre conscience de la différence entre ses conceptions et ce qu'il observe ou ce qu'on lui donne à observer. Il doit se rendre compte, par exemple que le sujet grammatical, dans une phrase, ne se trouve pas toujours immédiatement à gauche du verbe (Voir accord du verbe). Ce "conflit" cognitif, que l'enseignant peut stimuler chez l'élève, déclenchera, dit-on, l'ouverture à un nouvel apprentissage.

2-2. Les apprenants et les styles d'apprentissage

Parmi les autres facteurs qui influent également sur le choix des stratégies, certains didacticiens⁵⁷, qui se sont intéressés au problème, les définissent successivement en commençant par la notion de style d'apprentissage.

Le style d'apprentissage est habituellement défini comme le mode préféré d'apprentissage de l'individu, sa façon globale d'approcher une tâche d'apprentissage. Il s'agit d'un concept très vaste qui peut englober de nombreux facteurs cognitifs ou socio affectifs comme nous avons pu le constater précédemment. Parmi les déterminants probables du style d'apprentissage, celui qui a fait l'objet du plus grand nombre de travaux est le style cognitif. Par exemple, si la majorité des apprenants d'une classe et, par la même d'une école, paraît, à l'expérience, fonctionner de façon plutôt holistique qu'analytique, il convient alors d'accorder un peu moins d'importance aux aspects formels ou analytiques de la langue enseignée et vice versa. Sommes-nous en mesure de répondre à cette exigence dans notre propre système éducatif ?...

2-3. Les apprenants et la tolérance à l'ambiguïté

Le deuxième facteur que les didacticiens considèrent comme important et qui prend une place prépondérante au niveau des apprentissages, est la tolérance à l'ambiguïté considérée par divers chercheurs⁵⁸ comme un trait de personnalité, un aspect du style cognitif ou les deux à la fois. Elle fait partie des variables affectives et a souvent été associée au succès dans l'apprentissage des langues. Essentiellement, la tolérance à l'ambiguïté consiste à ne pas se sentir gêné, mal à l'aise ou même menacé face à des informations vagues, incomplètes, fragmentaires, incertaines, inconsistantes, contraires ou apparemment contradictoires. L'apprenant doit à ce niveau adopter vis-à-vis des apprentissages, une attitude réflexive.

⁵⁷ Desmarais, L., Duplantie, M. (1986) « Approche communicative et grammaire ». Dans *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes* (p. 41-56). Boucher, A.M. et coll. Montréal, Centre éducatif et culturel/CEPCEL.

⁵⁸ Ely, C. M. (1989). « Tolérance of ambiguity and used of second langage learning strategies », *Foreign Langage Annals*.p. 437-445.

Tout praticien en didactique des langues, particulièrement seconde ou étrangère, reconnaîtra facilement qu'il en faut une bonne dose à l'apprenant qui se propose d'apprendre une nouvelle langue. La tolérance à l'ambiguïté affirmant certains, est une habileté qui prédispose au succès dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans la mesure où on peut l'associer à une utilisation judicieuse des stratégies d'apprentissage. C'est un élément fondamental à prendre en considération dans l'analyse d'un système, des jugements et des prises de décisions.

2-4. Les apprenants et l'âge d'apprentissage

En plus des facteurs que nous venons de voir et qui influent sur la personnalité de l'apprenant quant aux stratégies à adopter dans le cadre des apprentissages, les chercheurs se sont également interrogés sur les liens possibles entre les choix des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère et un certain nombre de variables que l'on pourrait qualifier de biographiques, parmi lesquelles nous citerons l'âge.

A ce propos, la plupart des études recensées ont démontré qu'il ne saurait être question d'enseignement grammatical pour des apprenants en très bas âge (le problème ne se pose pas pour notre public car celui-ci est prédisposé donc à recevoir un enseignement grammatical même de type formel puisque son âge et ses capacités mentales le lui permettent) . Pourtant, même si cela paraît aller de soi, dans les écrits sur la grammaire, la question est le plus souvent abordée de manière absolue, comme si l'âge des apprenants n'entraîne nullement en ligne de compte. Il est possible qu'il faille accorder de plus en plus d'importance à la grammaire à mesure que les apprenants avancent en âge bien qu'il faille considérer, en pareil cas, d'autres facteurs. Il est fort probable que l'apprentissage de la grammaire en termes de règles abstraites-décontextualisées- soit une question reliée avant tout à l'âge des apprenants : plus l'apprenant est jeune, moins il est en mesure de comprendre les règles ou de vraiment les intérioriser. Par exemple, il semble que les jeunes en phase pré pubertaire qui ont des contacts fréquents et réels avec des locuteurs natifs puissent en arriver, sans enseignement formel de la grammaire, à un niveau acceptable d'apprentissage de L3 en terme de précision (accuracy) et d'aisance (fluency) .

Par ailleurs, les adolescents en phase post pubertaire, ainsi que les adultes, ont besoin, en règle générale, d'accorder de l'importance aux aspects formels de la langue ; sinon, il en résulte une inter langue incomplète et imprécise, faite de transferts venant de la L1, de simplifications, de sur généralisations et de règles de formation erronées.

2-5. Les demandes et les besoins grammaticaux

Un des problèmes majeurs qui se pose dès qu'il est question de grammaire et celui de la place que doit occuper celle-ci dans un programme ou dans un cours de langue étrangère. Dans le sillage des changements qui affectent aujourd'hui la didactique des langues étrangères particulièrement le français en ce qui nous concerne, il est dit que la langue ne constituant plus un bloc homogène, associé au seul enseignement grammatical, constitué par une progression autonome comprenant un ensemble de notions, de règles, de batteries d'exercices, doit être interrogée à travers la diversité de ses réalisations, dans des situations de résolution de problèmes qui concernent " les trois domaines de l'activité langagière, selon que l'apprenant parle, écrit ou lit ". Qu'en est-il des choix adoptés dans notre système éducatif ?

La réforme de notre système éducatif ayant entraîné dans son sillage une refonte du programme (contenus et stratégies), quels impact cela a-t-il eu sur l'enseignement/apprentissage du français. Nous essayerons de comprendre cela en s'appuyant sur les perspectives envisagées. Ces perspectives étant multiples, notre intérêt portera sur l'importance qu'il faut accorder à la grammaire d'une langue étrangère en milieu scolaire. Il apparaît évident qu'un certain nombre de facteurs déterminent ce choix et ces perspectives. Parmi les facteurs qui doivent entrer en ligne de compte, il y a le niveau de connaissance des apprenants. Il va de soi que plus les apprenants ont un degré élevé de scolarité, ce qui est le cas des élèves de phase intermédiaire (collège), plus ils réclament eux-mêmes de grammaire et vice-versa. La question est d'ailleurs, dit-on, liée au type de scolarité reçue : avec des apprenants qui, au cours de leur scolarisation en L1, ont été entraînés à un enseignement de type analytique, il convient vraisemblablement d'accorder plus d'importance aux aspects formels de la langue. Par conséquent, les pré requis, en

matière d'enseignement/ apprentissage de la langue sont de nature à déterminer le type d'enseignement à envisager et par la même à se fixer des objectifs clairs et précis.

Or, Il n'y a pas que la variable apprenant qu'il faut prendre en ligne de compte, il faut également examiner lucidement et rationnellement les objectifs du cours ou du programme en se posant des questions du type, quelles sont les habiletés à développer ?

Quelles sont les connaissances à faire apprendre ? A titre d'exemple, l'importance accordée aux aspects formels de la langue cible pourra être plus grande s'il s'agit de développer des habiletés de production, tant à l'oral qu'à l'écrit, plutôt que de compréhension. L'une entraînant l'autre, il convient, à ce niveau et en même temps, de se pencher sur le type de registre de langue à développer. S'agit-il, par exemple, de travailler un registre soutenu (ce qui serait très difficilement réalisable au sein de nos classes et donc pas du tout recommandable) auquel cas il faudrait certainement accorder plus d'importance à la grammaire-ou s'agit-il, à l'inverse, de s'attarder davantage à un registre informel de langue, surtout à l'oral ?

Comme le suggère certains didacticiens, une prise en compte des besoins langagiers des apprenants s'impose également. Le traitement grammatical, en classe de langue, sera fonction du type de besoins langagiers identifiés au préalable : l'importance ne saurait être la même, selon qu'il s'agit de viser à répondre à des besoins immédiats pour un niveau-seuil de communication ou, à l'extrême, à des besoins professionnels à long terme. A cette double catégorie de variables, les apprenants et les objectifs, il convient d'ajouter une troisième catégorie : les caractéristiques de l'institution, liées à une certaine tradition scolaire. Quoi qu'il en soit, s'il n'y pas de réponse absolue à la question de l'importance ou de la place de la grammaire, c'est qu'il s'agit d'une question à plusieurs facettes. La réponse ne peut que varier en fonction de la prise en compte d'un ensemble de facteurs. Mais, ce qui complique davantage le problème, c'est que les chercheurs ne savent toujours pas, parmi l'ensemble des facteurs qui viennent d'être examinés (âge, niveau de scolarité, etc.), quels sont ceux qui sont les plus importants. Quel est le poids relatif de chacun ? Les besoins langagiers sont-ils plus importants, moins importants ou aussi importants que l'âge des apprenants par exemple, ou que leur niveau de scolarité ? Lequel ou lesquels faut-il favoriser ? La recherche en didactique des langues est encore au stade de la réflexion, surtout en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage en milieu scolaire. Et c'est pourquoi, elle ne cesse de se poser des questions à ce propos.

2-6. Les apprenants et les variables situationnelles

En plus des facteurs reliés à la personnalité et des facteurs d'ordre biographique que nous venons d'évoquer, les chercheurs ont tenté de découvrir les liens possibles entre le choix des stratégies d'apprentissage d'une L3 et ce qui est qualifié de variables situationnelles comme le degré de compétence de l'apprenant, les approches pédagogiques, la langue cible et l'usage et l'emploi de la langue

2-6-1. Le degré de compétence

En ce qui concerne la première variable évoquée, les recherches ont démontré à plusieurs reprises qu'il y a un lien entre le degré de compétence de l'apprenant et le choix de ses stratégies. Ainsi, il s'est avéré que l'utilisation des stratégies cognitives diminue proportionnellement avec le temps alors que les stratégies métacognitives augmentent. De même, le type spécifique de stratégie change avec le temps. Ainsi, les débutants mentionnent plus souvent la répétition, la traduction et le transfert de la L1 alors que les apprenants de niveau intermédiaire, tels les apprenants du troisième palier (collège), s'appuient davantage sur l'inférence tout en conservant les premières. Ce facteur serait un indicateur du degré de compétence atteint surtout lorsqu'il s'agit de connaissances graduelles et progressives à assimiler telles ceux de la grammaire. Néanmoins, le degré de compétence atteint par l'apprenant ne garantit pas une utilisation plus rentable ou plus judicieuse des stratégies, mais en général, dit-on, les apprenants avancés font un choix plus approprié à la tâche d'apprentissage.

2-6-2. Les approches pédagogiques

Quant à la deuxième variable, à savoir les approches pédagogiques, il n'est pas assez évident, selon les chercheurs, de dégager le lien entre le choix de stratégies et l'approche pédagogique ainsi que les tâches pédagogiques qui en découlent. Certains, par exemple, notent que le choix des stratégies utilisées par les apprenants reflète les approches analytiques et grammaticales qui caractérisent l'enseignement de la langue, généralement à

un niveau avancé. D'autres constatent que l'approche communicative employée par les apprenants en situation d'apprentissage de L3 se reflète parfois dans le choix de stratégies orientées vers la communication authentique. D'autres encore affirment qu'à la longue, les apprenants adoptent les stratégies qui leur sont " subtilement suggérées " par l'approche pédagogique du programme d'enseignement ou encore, qu'ils utilisent des stratégies qui sont probablement enseignées par le professeur. Enfin, il y a ceux qui croient, qu'en général, les enseignants sont peu conscients des stratégies employées par les apprenants, de leur effet sur l'apprentissage et des procédés qui pourraient en favoriser l'utilisation.

2-6-3. La langue cible

Pour ce qui est de la langue cible, les différentes recherches ont permis d'observer un lien entre la langue à l'étude et le choix des stratégies d'apprentissage. Ce lien dépendrait de plusieurs paramètres nous citerons la langue cible elle-même et les méthodes utilisées pour son enseignement. Ainsi, plus la langue est perçue comme une langue difficile, plus les apprenants utilisent un plus grand nombre de stratégies.

La langue française, réputée pour ne pas être d'un abord facile par ses nombreux écueils, nécessite la prise en considération d'autres facteurs en relation avec le choix des stratégies. Il s'agit de facteurs affectifs comme les attitudes et la motivation qui sont sans doute les plus difficiles à jauger avec précision. Les nombreux travaux réalisés jusqu'à présent ont amplement illustré l'importance du facteur de la motivation par exemple dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il a été prouvé que la motivation entraînait l'utilisation de stratégies dont on a parlé au préalable et que l'utilisation judicieuse de ces stratégies entraîne, à son tour, une meilleure image de soi, qui contribue à la motivation, qui déterminera le choix des stratégies et ainsi de suite dans un mouvement de spirale. Cette motivation ne doit pas être considérée comme un phénomène interne ou personnel, ni même statique. Elle est affectée par toute une série de facteurs externes : les approches pédagogiques, les pratiques d'évaluation, l'interaction avec les pairs, les exigences de l'environnement ou de l'institution, etc.

2-6-4. L'usage et l'emploi en langue

L'enseignement de la grammaire, qu'il s'agisse de français "courant"(on propose à nos élèves aux collèges, par exemple, des exercices sur les registres de langue dès la première année) de niveau standard ou de français plus relevé, offre généralement un traitement très explicite des structures linguistiques sur le plan morphosyntaxique-ce que Widdowson (1980) nomme les règles d'usage- mais reste encore en deçà du niveau discursif, à travers des formes d'exercices qui neutralisent les distinctions entre types de discours. Cela tend à faire de la connaissance de la grammaire une compétence en soi, et à masquer quelque peu le fait que l'objectif de l'enseignement grammatical est avant tout la pratique de la langue (V. chapitre suivant). La mise en oeuvre pragmatico discursive-l'acquisition des règles d'emploi- serait envisagée du point de vue de l'apprenant dans le cadre de la recherche de l'autonomie vers laquelle il tend avec plus ou moins de succès. Ces procédures d'enseignement ont des effets souvent négatifs sur le plan de l'apprentissage. Nombreux en effet sont les apprenants du collège (1, 2, 3 et 4ème AM) qui réussissent des exercices morphosyntaxiques mais peinent à mettre ses connaissances en œuvre de façon pertinente au moment des activités de pratique de la langue. Il semble, à première vue, qu'il y ait une sorte très souvent de chaînon manquant entre ce qui est appris en cours de grammaire (en classe) et ce qui doit être réalisé ensuite en discours (dans la pratique courante de la langue).

Analyse de cas

Pour illustrer ce manque de lien didactique entre grammaire et discours, nous proposons ici un exemple de traitement de deux formes linguistiques mentionnées dans l'organisation grammaticale citée précédemment. Il s'agit, dans un premier temps, de la nominalisation répertoriée dans la catégorie des processus, mais que l'on peut envisager aussi bien dans les catégories des structures ou des éléments. Ce point de langue est un type de discours "distancié" relevant de l'écrit par opposition au discours plus spontané. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à l'expression des différentes modalités spécifiques *au* discours prescriptif. Même s'il n'est pas explicitement répertorié dans la description de

l'organisation grammaticale comme catégorie à part, ce point de langue pourrait figurer tout aussi bien dans la catégorie classes que dans celle des relations. Ces deux formes font partie du programme destiné aux apprenants du collège de 1^{ère} et de 2^{ème}s années et aussi dûment répertoriées dans les manuels de français langue étrangère, tels Libre échange ou Panorama.

-Un exemple de traitement de la nominalisation⁵⁹

Cet exemple s'attache à illustrer le processus que l'on pourrait concevoir en situation d'enseignement depuis l'usage d'une structure donnée, ici la nominalisation jusqu'à son emploi. Elle a été intégrée comme point de langue et proposée à des élèves de 2^{ème} dans l'étude des phrases nominale et verbale. Elle figure dans le manuel scolaire de deuxième année moyenne, respectivement aux pages 25 et 26. Du point de vue du mode de travail adopté, il a été choisi une démarche de type déductif. Ce traitement repose sur trois principes qui d'apparence nous apparaissent complémentaires⁶⁰ :

j'observe, j'analyse et je retiens.

Le point de langue a été intégré, en phase d'observation dans le texte suivant, très court (six lignes) d'ailleurs.

⁵⁹ Selon les théories syntaxiques, le terme "nominalisation" peut recouvrir un ensemble variable de phénomènes. Nous nous intéresserons uniquement ici aux syntagmes nominaux correspondant sémantiquement aux verbes d'action et indiquant donc un processus : chant/chanter, grincement/grincer, revenir/retour, etc., conformément à l'acception majoritairement adoptée en didactique du FLE et proposée pour étude dans le manuel scolaire, de 2^{ème} AM, p26.

⁶⁰ La complémentarité ici ne se limite pas au fait de passer d'une étape à une autre, mais plutôt d'adopter une progression complète allant de la maîtrise des règles d'usage aux règles d'emploi en discours.

Texte :

Chant des coqs. Une truie racle un toit. Des chevaux passent dans la ruelle. Grincement d'une faux qui coupe le gazon. Chocs. Rumeurs. Des couvreurs marchent sur la maison. Bruit du port. Sifflement des machines chauffées. Musique militaire arrivant par bouffées.

1-Situe le moment.

2-Où se trouve le narrateur ? Que fait-il ?

3-Fais l'inventaire de tous les bruits qu'il entend.

Il apparaît, de prime abord, assez clair que ce texte ne respecte pas la notion de cohérence⁶¹ telle que définie théoriquement. Il ne présente dans son développement aucun élément à récurrence stricte. Sa progression s'apparente davantage à des phrases déposées les unes à côté des autres sans lien apparent. Par conséquent, pour des élèves de cet âge et de ce niveau, il n'est pas du tout aisé d'imaginer la situation d'énonciation. Aussi, si la phase d'observation telle qu'elle est énoncée consiste à familiariser les collégiens avec une démarche qui fait apparaître clairement le lien entre l'emploi de la structure, ici nominale (chant, grincement, sifflement bruit, etc.) et certains types de discours, cela est loin d'être évident (absence de référents textuels ou même situationnels) ; même si le type de discours dont il est question au niveau de ces quelques lignes fait penser à un récit par l'apport d'indices tels l'expression de la localisation dans la première question et surtout l'emploi du mot "narrateur" dans la deuxième. Par conséquent, cette démarche ne permet pas d'envisager l'adoption d'une progression complète de la maîtrise des règles d'usage aux règles d'emploi du discours. Aussi, si l'on cherchait par là à familiariser les apprenants avec une démarche qui ferait apparaître clairement le lien entre l'emploi de cette structure et certains types de discours, il serait vain de croire que l'on y arriverait aisément. Cet écart s'accroît avec la phase d'analyse, phase morphosyntaxique/ et morpho lexicale par excellence où les difficultés deviennent ardues pour les apprenants qui risquent de confondre entre phrase et syntagme selon l'approche choisie. En effet, il n'est pas aisé

⁶¹ M. Charolles, Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, in Langue française n°38, pp.7-41.

d'opérer un classement, comme il est demandé, en ce qui concerne une structure telle que "Chant de coq". Faut-il la classer dans la catégorie des syntagmes (groupes) ou dans celle des phrases ?... Des mots tels "Chocs", "rumeurs" doivent-ils être considérés comme tels ou classés comme phrases ?... Nous nous trouvons ici confronter à un choix de grammaire (grammaire du mot ou grammaire "interprétative", par exemple). Par conséquent, et en se référant au tableau sur l'organisation grammaticale, il y a une distinction à opérer entre un processus représenté ici par la nominalisation, et une structure où doivent figurer syntagmes et phrases. L'identification des paramètres grammaticaux doit être un élément fondamental à prendre en considération dans l'élaboration d'un contenu en vue de l'acquisition d'une compétence grammaticale. Etant entendu que la compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant, au niveau du discours, des phrases bien formées selon des principes. Ce qui n'est pas clairement envisagé dans la démarche précédente. Cela s'accroît dans la phase d'application, phase de mémorisation par excellence qui touche au point de langue traité, à savoir la nominalisation. Il s'agit, par un processus de transformation, de passer du syntagme verbal au syntagme nominal et inversement. Cette partie met l'accent sur la diversité des formes avec absence de toute règle de prévisibilité. Rien en effet ne permet de prédire qu'à partir de la phrase proposée dans l'exercice trois de la page vingt à savoir, " L'avion arrivera à 16 heures, le verbe "arriver" donnera "arrivée" et non "arrivage", ce qui peut prêter à confusion du point de vue de l'emploi. Cette phase d'application clôture la manipulation de ce point de langue. Elle n'est malheureusement pas suivie d'une étape qui correspondrait à un niveau discursif étant entendu que l'objectif est d'amener les collégiens à prendre conscience des types de discours dans lesquels la nominalisation intervient de façon privilégiée. Le choix entre structure nominale et structure verbale est en effet fortement lié au type de discours mis en œuvre, lequel est lui-même fonction d'une situation de communication qui n'est pas clairement définie. Par conséquent, ce traitement grammatical n'amène pas à faire la distinction entre discours spontané spécifique à l'emploi, et discours distancié relatif à l'usage, entre grammaire d'usage et grammaire d'emploi. Dans le cadre d'une activité grammaticale, on sait en effet que les explications données oralement, en face à face avec un apprenant proche –dans une salle de classe par exemple, dans le cadre d'un échange que l'on veut peu formel-, sont construites syntaxiquement de manière différentes de celles données par écrit (comme les exercices figurant dans le livre), ou dans

un discours oral distancié c'est-à-dire préparé à l'avance. L'un a tendance à l'économie en privilégiant l'enchaînement des syntagmes verbaux alors que le second a plutôt recours à des systèmes de compléments nominaux plus longs autour d'un nombre plus restreint de syntagmes verbaux. Aussi, dans le cadre d'un enseignement/apprentissage fondé spécifiquement sur l'écrit, comme c'est le cas dans notre système, le jeune collégien n'est pas mis en situation de simulation de discours qui lui permet de tenir étroitement compte des paramètres de la communication alors que les modalités de travail spécifiques à cette activité de langue doivent obligatoirement être en adéquation avec ce type de discours.

-Les différentes modalités spécifiques au discours prescriptif

Dans ce deuxième exemple, la démarche consiste à découvrir, à partir d'un texte conçu sous forme de consignes, les différentes marques du prescriptif, à dégager leurs caractéristiques et à produire ce type de texte selon un modèle discursif particulier: la recette de cuisine⁶². L'aspect discursif envisagé dans le cadre de la production écrite ici réfère à un modèle prescriptif où le conseil prédomine même si les consignes, les recommandations et à un degré moindre l'ordre peuvent être envisagés. Cette modalisation se manifeste, au niveau du texte proposé, par l'emploi de marques morphologiques, syntaxiques et lexicales diverses. Cela peut être un verbe modalisateur à valeur atténuante (consoler) ou l'expression de l'ordre grâce à l'emploi de verbes performatifs (trouver, insister, choisir); ou un adverbe à valeur de réfutation (ne dis pas) ou encore des adverbes renforçant une attitude, un comportement dans des formules exprimant le regret telles : "je suis sincèrement navré", "c'est vraiment dommage". Ces marques manifestent une diversité de degrés dans l'emploi du prescriptif. Aussi, la gamme des postures énonciatives du locuteur sera, dans ce cas, assez étendue. En termes d'enseignement, cela implique une attention particulière à cet aspect à partir des différentes activités proposées dans le manuel et présentées sous forme de consignes telles que : -observe, lis le texte, relis le texte, à ton tour de t'exprimer, retiens, entraîne-toi. On voit le lien étroit qu'entretient ici le cours de grammaire mais, à vrai dire, s'agit-il de grammaire ou de lexique ?- avec le fonctionnement pragmatico-discursif et le contenu sémantique du "texte" proposé intitulé "une question de savoir-vivre " (comment refuser une invitation ?) Les deux exemples présentés ici amènent

⁶² Manuel scolaire en usage au collège en première année de l'enseignement moyen, le prescriptif, p111, ENAG, Editions, 2004.

à repréciser les frontières entre deux termes, à savoir le terme de grammaire et l'enseignement du FLE ainsi que les relations qu'ils entretiennent. Tout d'abord, derrière le terme de grammaire, on voit qu'une diversité d'objets se dessine⁶³: ce peut être une forme comme la nominalisation, ou une notion actualisée sous des formes diverses, telle le prescriptif. Par ailleurs, sur le plan didactique, nous remarquons que la grammaire gagnerait à être élargie pour englober le niveau du discours,- qui est toujours loin d'être acquis par nos apprenants collégiens,- de manière à établir un cheminement cohérent entre les parties d'enseignement fréquemment identifiées comme des ensembles (la grammaire d'une part, l'expression écrite ou orale, de l'autre) et donc traitées séparément. Ce principe, depuis longtemps mis en avant par la didactique des langues-en particulier par l'approche communicative, n'est pas aussi largement mis en œuvre comme on aurait souhaité qu'il le soit dans la pratique enseignante quotidienne. Il suffit pour s'en convaincre de faire une lecture des manuels en usage au collège dans notre système scolaire, de s'intéresser de plus aux propositions concernant les points de langue, à leur traitement et aux différentes activités proposées aux élèves dans le but de les assimiler. Bien évidemment la tâche n'est pas simple à réaliser mais revêt un caractère important pour susciter l'intérêt. En effet, étant donné que le but recherché en situation d'enseignement/apprentissage FLE et de pouvoir pratiquer la langue dans des situations de communication authentiques, sur le plan didactique, cette pratique devrait être beaucoup plus opératoire plutôt qu'une simple référence à la notion de langue dans la mesure où cette dernière ne fait que focaliser l'attention des apprenants sur ce point et non sur la pratique du discours. Le traitement de l'aspect discursif conduit à mettre l'élève en situation de simulation de discours et pourrait supposer également de tenir étroitement compte des paramètres de la communication.

⁶³ Cf. les ouvrages de J.P. Cuq (1996) ou C. Germain et H. Seguin (1998)

Deuxième partie

Représentation grammaticale et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

Chapitre 7

Objectifs de l'enseignement de la grammaire

et son apprentissage

Un des grands axes qui a toujours suscité l'intérêt des chercheurs (linguistes, didacticiens que pédagogues) et qui le suscitera encore pour longtemps est celui de la place qu'occupe la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères, particulièrement dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). La tradition grammaticale ajoutée aux différentes théories linguistiques nous permettent, comme nous avons pu le constater, de mieux saisir la diversité des approches ainsi que certaines constantes méthodologiques⁶⁴. Cela ne signifie en aucun cas qu'une description soit meilleure qu'une autre, mais plutôt qu'à tel moment d'enseignement/apprentissage de la langue une description soit perçue par les acteurs présents comme étant meilleure qu'une autre. Cela explique pour beaucoup l'évolution des approches où, d'ailleurs pour chaque époque, on privilégiait une approche plutôt qu'une autre même si l'adhésion chez les adeptes de telle ou telle démarche n'était pas totale. Ceci n'enlève rien à l'intérêt que l'on peut porter à ce que l'on appelle l'actualité grammaticale spécificité du linguiste et du chercheur et qui est à séparer des représentations que l'on peut avoir d'une langue en action (sélectionnée à partir de corpus réel), dans des contextes particuliers (la classe de langue) avec des acteurs spécifiques que sont les apprenants et l'enseignant de langue. Pour ce faire, interrogeons-nous, tout d'abord, sur les objectifs assignés à l'enseignement de cette discipline.

1. Un enseignement grammatical, pourquoi faire ?

Si l'on veut arriver à des pratiques innovantes en matière d'enseignement/apprentissage de la grammaire, il nous semble important si ce n'est indispensable de déterminer en premier lieu la finalité de cet enseignement, le pourquoi avant de le faire pour les notions à enseigner et à faire acquérir. C'est donc à cette question qu'il nous faut répondre en premier. A la question " pourquoi ? ", R. Vives (1989, p. 95) au même titre d'ailleurs que certains pédagogues et didacticiens adeptes des approches communicatives, répondent " Pour permettre à l'apprenant de construire une compétence de communication ajustée à ses besoins, tels qu'il peut les exprimer ou, le plus souvent, tels qu'on peut les appréhender à sa place ". Il est évident qu'à l'heure actuelle c'est la seule réponse que l'on puisse fournir puisque tout enseignement d'une langue vivante étrangère a comme finalité de faire

⁶⁴ Consulter à ce propos, en annexe, le tableau mentionné en annexe de Christine Tagliante "La classe de langue", CLE International.

acquérir une compétence de communication. Cependant, si l'on pose cette même question, en se référant non plus à la " nouvelle grammaire " mais à l'apprentissage de la communication en langue étrangère (le passage de l'enseignement à l'apprentissage est très significatif et revêt une importance capitale en ce sens qu'il diffère par les stratégies à adopter dans l'un et l'autre cas), la réponse sera rigoureusement identique. Cela signifie qu'au plan pédagogique dans une classe de langue, l'enseignement ne doit pas constituer un apprentissage séparé, mais intégré à l'apprentissage de la communication. Néanmoins, pour réaliser cela, une première difficulté doit être surmontée. Elle consiste à bien déterminer au préalable ce qui relève de ce qu'on a l'habitude d'appeler " la grammaire " dans ce qui compose la compétence de communication. Une bonne appréhension du concept à ce niveau précis éviterait bien des déboires à l'enseignant et permettrait une intégration facile, une osmose entre l'acte d'enseigner et celui d'apprendre.

1-2. Les types de connaissances à acquérir

Au niveau grammatical, il s'agit de développer chez l'apprenant des aptitudes à pouvoir utiliser des connaissances, à acquérir une compétence linguistique, dans un but approprié. Pour ce faire, il existe plusieurs types de connaissances, et l'enseignant doit en tenir compte puisqu'elles ne fonctionnent pas de la même façon et qu'ainsi leur rôle est différent. Selon Tardif (1992), il en existe trois types.

1-2-1. Les connaissances déclaratives

Ce sont celles que l'on apprend par cœur. Dans le domaine de la grammaire, il s'agit, par exemple, de la connaissance de la forme des mots (noms, adjectifs) selon le genre et le nombre. Au niveau de la conjugaison des verbes, ce sont le temps, le mode et la personne. Réciter la règle d'accord du participe passé employé avec avoir relève aussi des connaissances déclaratives.

Dans nos classes, l'enseignant se concentre, en général, uniquement, sur la transmission de ce type de connaissances considérant que c'est à ce niveau que réside la clé de la réussite.

1-2-2. Les connaissances procédurales

Ce sont, comme leur nom l'indique, des procédures appelées plus communément savoir-faire. A force d'être exécutées, ces procédures requièrent de moins en moins l'attention de la personne qui les exécute, elles se font presque inconsciemment en ayant cette possibilité de s'automatiser. Par contre, une fois automatisées, elles deviennent plus difficiles à changer. C'est le cas en grammaire de l'accord des adjectifs ou autres dans une phrase. Néanmoins et dans le cadre de la pratique de classe, l'enseignant doit veiller à faire transmettre à ses élèves des procédures en insistant sur leurs limites pour que la "procédure" s'automatise de la meilleure manière possible.

1-2-3. Les connaissances conditionnelles

Selon Tardif, les connaissances conditionnelles sont responsables du transfert des apprentissages. Comme leur nom l'indique, il s'agit des connaissances liées aux conditions d'application des autres connaissances : "Elles soutiennent la réutilisation des connaissances des autres catégories dans des contextes différents de l'apprentissage initial" (Tardif, 1999, p.39). En grammaire, par exemple, ce qui déclenchera l'application de la procédure d'accord du verbe avec son sujet sera la reconnaissance même d'un verbe conjugué dans la phrase. Ainsi, dans l'application des règles d'accord à l'écrit, les connaissances conditionnelles correspondent à l'identification des catégories de mots impliquées dans l'accord.

Certains préfèrent parler de gestion de connaissances plutôt que de connaissances conditionnelles car la compétence ne consiste pas chez l'élève, à ne posséder que les connaissances, encore faut-il savoir récupérer les bonnes au bon moment.

1-3. Les types de connaissances et l'enseignement de la grammaire

Il est dit que dans l'enseignement de la grammaire, il faut tenir compte à la fois des types de connaissances et de l'étape d'apprentissage. Et c'est dans ce sens que ce distingue l'enseignement des notions nouvelles des nécessaires activités de suivi. Cet enseignement

qui s'inscrit, à chaque fois, dans de nouvelles démarches, a pour but de développer chez l'élève-apprenant une activité cognitive en s'adaptant au type de connaissances à enseigner. Nous verrons, un peu plus tard, qu'à chaque type de connaissances correspond une démarche d'apprentissage conçue sous la forme de méthode. Des connaissances déclaratives du type reconnaissance des verbes à partir de leur finale nécessitent, par exemple, le choix d'une méthode inductive qui convient mieux dans les cas visant l'appropriation de notions grammaticales même si des difficultés, qui pourraient entraver cette appropriation, ne sont pas à écarter au cours des apprentissages. Aussi, l'élève est-il appelé, à chaque fois qu'il manipule des énoncés dans des processus d'apprentissage, à émettre des jugements qui consistent à dire si oui ou non les énoncés obtenus sont corrects. Ces jugements sont donc nécessaires pour orienter les activités et choisir les bons procédés, la bonne démarche et les bonnes méthodes...

1-4. Les méthodologies développées et les méthodes d'apprentissage

Il n'est un secret pour personne de savoir que les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont énormément varié depuis la méthodologie traditionnelle.

En effet, si au début (XIX^{ème}) l'objectif culturel était prioritaire car on étudiait une langue étrangère pour sa littérature, ses proverbes, sa culture en général ; dès 1950, on l'a remplacé par un objectif pratique qui privilégiait un enseignement de la langue considérée comme un outil de communication destiné à engager efficacement une conversation avec des personnes parlant une autre langue.

Les différentes méthodologies, qui se sont succédé depuis cette date, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci, cherchaient toutes à répondre aux nouveaux besoins de la société. Même s'il s'avère toujours difficile de définir de manière précise la succession chronologique des méthodologies, dans la mesure où certaines d'entre elles ont cohabité pour ne pas dire fusionné avant de céder la place à d'autres, les différentes époques ont été nettement marquées par certaines méthodologies qui, à travers les temps n'ont guère perdu de leur "efficacité" et continuent à servir au besoin lorsque les méthodologies en usage actuellement s'avèrent inefficaces.

Au niveau de la méthodologie traditionnelle qui a marqué le début de cette grande épopée et s'est avérée, à certains moments, efficace, donnant lieu à des variations méthodologiques assez importantes, la grammaire était enseignée de manière déductive (on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases). C'est d'ailleurs par le biais de cette méthodologie que s'est répandue l'utilisation d'un métalangage grammatical dans l'enseignement des langues ; un métalangage dont l'héritage persiste encore aujourd'hui surmontant toutes les critiques d'où qu'elles viennent. Le temps aidant, cette méthodologie a connu une évolution provoquée par l'introduction de la version grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot à la langue maternelle. La traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire, qui n'occupait plus une place de choix dans l'apprentissage et ne pouvait donc plus être graduée par difficultés. Par conséquent, les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base. Le faible degré d'intégration didactique de cette méthodologie (la didactique des langues étrangères était encore à ses premiers balbutiements) faisait en sorte que le professeur n'avait pas de manuel et qu'il devait choisir lui-même les textes en fonction de leur valeur littéraire (un choix plutôt subjectif) sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales. Il était ainsi le seul à détenir le savoir et l'autorité. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique (professeur/élève). L'erreur n'était pas admise et le professeur se faisait un devoir de la corriger systématiquement comme s'il s'agissait d'un outrage à la langue "normée".

Parce qu'elle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de la part de l'élève et qui, par conséquent a abouti à des résultats décevants, cette méthodologie a disparu au profit de théories plus attrayantes pour l'élève. Il faut aussi ajouter le fait qu'elle ne pouvait résister par sa démarche à une demande sociale d'apprentissage des langues en perpétuelle évolution.

D'après Henri Besse, cette méthodologie ne pouvait être considérée comme efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles.

En contrepartie de cette apprentissage artificielle, F. Gouin proposait de fonder l'apprentissage d'une langue étrangère à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on

prétend qu'il ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant. Il faut, dit-il, s'inspirer des faits réels que l'enfant a tendance à faire par un principe "d'ordre" dans sa langue maternelle. Pour ce faire, il a créé la méthode des séries. Une série linguistique pour Gouin, est une suite enchaînée de récits, de descriptions, de thèmes qui reproduisent dans l'ordre chronologique tous les moments et phénomènes connus de ce thème. C'est ainsi qu'il dresse une "série" de phrases qui représentent dans l'ordre chronologique toutes les actions nécessaires pour s'acquitter d'une tâche⁶⁵. Cette méthode fit l'objet de critique et, surtout, ne trouva pas sa place dans le système scolaire parce que limitée qu'elle était dans la proposition de séries possibles à soumettre comme activités d'apprentissage.

Or, en dépit des critiques auxquelles elle était soumise, la méthode naturelle de Gouin provoqua une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle.

La méthodologie directe qui lui succéda était considérée par C. Puren⁶⁶ comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle faite suite aux méthodologies précédentes. Elle fut imposée comme méthodologie unique dans l'enseignement des langues en France. Ce qui n'a pas manqué de susciter une forte polémique entre partisans et opposants de ce nouveau système d'enseignement. Ce qu'il nous faut retenir de cette approche, c'est que l'enseignement de la grammaire étrangère se faisait de manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant. Même si elle a bien marqué son époque par le fait qu'elle se fondait sur une diversité de méthodes (méthode directe, active et orale), cette méthodologie connut son déclin du fait de l'accumulation d'un certain nombre de problèmes auxquels elle n'a pu résister. Parmi ces derniers, il faut noter successivement l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle et surtout le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée par une instruction officielle et l'ambition excessive de cette méthodologie à exiger des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale. Raison pour laquelle L. Marchand la qualifie de "véritable gaspillage d'énergie".

⁶⁵ Le principe a été repris par C. Germain & H. Séguin comme exemple de pratique grammaticale en classe de F.L.E. en tant que type de tâche à envisager.

⁶⁶ Puren, C. (1988), Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE.

Les enseignants durent, la plupart du temps, contourner cette méthodologie en se lançant dans une période d'éclectisme durant laquelle ils utilisèrent le manuel direct d'une manière traditionnelle répondant ainsi à un manque d'identification avec une méthodologie trop innovante. Cette période où la "méthodologie éclectique" a été adoptée par les enseignants fut caractérisée par une certaine confusion en ce qui concerne sa dénomination. En effet, elle était appelée aussi bien méthodologie éclectique, méthodologie orale, méthodologie directe que méthodologie mixte. Certains même l'appelaient méthodologie de synthèse, considérant qu'elle représentait un compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle. A travers cet éclectisme, l'enseignement de la grammaire s'est assoupli par rapport à la méthodologie précédente. On a privilégié un apprentissage raisonné en prenant en compte le fait que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On tentait par là d'éviter l'empirisme dans l'enseignement de cette discipline et on utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe. Avec cette méthodologie, l'enseignement de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive, on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures. De même la méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

Une rupture s'est amorcée, par la suite, et a vu l'avènement de la méthodologie audio-orale dont l'objectif était la cohérence maximale dans l'enseignement des langues étrangères et qui, pour ce faire, a bénéficié, pour la première fois, de l'apport de certaines théories de référence et de nouvelles techniques également telles le distributionalisme, le béhaviorisme, le laboratoire de langues, le magnétophone et le projecteur de vues fixes, entre autres.

La méthode audio-orale constituait un mélange de la psychologie béhavioriste et du structuralisme linguistique qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire ouvrant ainsi la voie à l'intégration du concept de "cadre syntaxique".

D'un point de vue linguistique, la méthodologie audio-orale s'appuyait principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle. Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment(en termes de théorie distributionnelle), ce type d'approche considérait la langue dans ses deux axes : paradigmatique et syntagmatique. Ceci explique donc que les exercices

structuraux proposaient aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe les deux manipulations de base : la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Il s'agissait donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques. La première réforme de l'enseignement des langues étrangères qui a été introduite dans notre système éducatif s'est inspirée de cette démarche connaissant, par la suite, très peu de succès d'ailleurs tant les résultats n'ont pas suivi.

Néanmoins, il reste qu'au travers de cette méthodologie, on a commencé à assister à une grande influence de la linguistique sur la didactique du F.L.E. par le biais de la linguistique appliquée qui s'est ainsi substituée à la "pédagogie des langues."

Mais comme il a été constaté, cette méthodologie n'a eu qu'une influence limitée du point de vue de l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire. Elle fut donc supplantée en France par les méthodologies du C.R.E.D.I.F dont les objectifs consistaient, dans un premier temps, à jeter les fondements d'un français fondamental considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du F.L.E pour des élèves en situation scolaire. Le français fondamental leur proposait une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser. Ce français a fait l'objet de beaucoup de critiques surtout d'ordre linguistique. Ces critiques portaient principalement sur les dialogues que l'on considérait comme "fabriqués" et qui présentaient une langue peu vraisemblable donc peu motivante. On leur reprochait de ne peut tenir compte aussi des besoins langagiers et des motivations du public visé. Ce que tentera de rectifier plus tard le C.R.E.D.I.F avec un Niveau Seuil.

Conjointement au français fondamental qui a marqué les années cinquante en France, P. Guberina donna les premières formulations théoriques de la méthode S.G.A.V. (structuro-globale audio visuelle). C'est aussi pendant cette période que le C.R.E.D.I.F publia son premier cours élaboré suivant la méthode audiovisuelle. La méthode fut connu sous "voix et images de France". La cohérence de cette méthode était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Selon C. Puren⁶⁷, la méthode audio visuelle est une méthode originale, parce qu'elle constitue une synthèse inédite entre l'héritage direct, la

⁶⁷PUREN. C. (1988) : Op. cit., p.44

méthodologie induite par les moyens audiovisuels et une psychologie de l'apprentissage spécifique, le structuro globalisme. Les didacticiens français ont également reconnu l'influence décisive américaine dans les débuts de l'élaboration de la M.A.V française, cependant c'est Chomsky qui influencera la suite de son élaboration et la méthodologie finie. A travers ce type de méthode, l'élève devait apprendre la grammaire de manière intuitive sans l'intermédiaire de la règle. La méthode audio visuelle se différencie ainsi de la méthodologie directe en ce sens qu'elle interdit toute explication grammaticale. Les exercices structuraux sur lesquels nous reviendrons plus tard fonctionnent comme une technique d'application de la méthode intuitive intégrale en enseignement grammatical et c'est le professeur qui tentera de faciliter à l'élève au cours des exercices l'analyse implicite des structures.

Et finalement les méthodes imitative et répétitive que l'on retrouve dans les exercices de mémorisation et dramatisation du dialogue de base, et dans les exercices structuraux réalisés au laboratoire ou dans les exercices écrits.

D'après H.Besse⁶⁸, la méthodologie Structuro-globale-audiovisuelle serait plus proche de la méthodologie directe européenne que de l'audio-orale américaine et présenterait également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise dont la particularité était de présenter et de pratiquer les structures syntaxiques en situation. En effet les structures devaient être associées aux situations dans lesquelles elles étaient censées être utilisées.

La SGAV aurait aussi le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

L'une des principales raisons du succès des méthodes audiovisuelles semble, selon les spécialistes, correspondre au faible investissement qu'elles requièrent pour être pratiquées. Cependant, et au même titre que les précédentes, la méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative fondée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme). Cette démarche est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe, etc.).

⁶⁸ BESSE, H. et GALISSON, R. (1980), *Polémique en didactique : du renouveau en question*, Paris, Clé International.

La différence entre cette approche et les méthodes qui l'ont précédée se situe au niveau de la compétence : pour les structuralistes, par exemple, l'important est la compétence linguistique tandis que pour les adeptes de cette méthode tels les fonctionnalistes, il faut privilégier la compétence de communication, c'est-à-dire l'emploi de la langue.

Alors qu'elle s'orientait spécifiquement vers un public composé d'adultes (migrants principalement) pour des besoins précis, l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire a cherché à s'approprier le système d'enseignement des langues étrangères pour adultes insérés dans le monde du travail, ce qui a produit une brusque inversion du modèle éducatif de référence. Or, jusque là en enseignement scolaire les besoins langagiers étaient inconnus. L'enseignant fixait les contenus d'apprentissage à partir d'objectifs généraux. D'après Richterich l'enseignement des langues est étroitement lié au type de public auquel il s'adresse, il est donc indispensable de faire une description minutieuse du public visé. Pour certains didacticiens, même si la notion de besoin est ambiguë et se confond parfois avec intérêt, but, etc., l'élève demande d'autant plus de formation qu'il a lui-même une formation plus large. Néanmoins, il existe de nombreux facteurs de diversification (V. propositions dans l'enseignement FLE et les approches communicatives) des besoins des apprenants selon le pays où il habite et les contacts que ce pays entretient avec les pays où l'on parle la langue étrangère, ses connaissances culturelles ou autres, la filière choisie dans ses études et les propres différences entre individus.

Or, reconnaissons que l'évaluation des besoins des apprenants en milieu scolaire reste difficile à établir étant donné que les élèves sont souvent incapables de les exprimer clairement et surtout qu'ils restent tributaires, dans leurs réalisations, des objectifs fixés par l'institution.

Il faut savoir aussi que pour certain tel D. Coste⁶⁹, cette notion de besoin n'aurait pas d'existence réelle. En effet, il n'y aurait que des besoins d'être et de se réaliser à travers le langage. De même, pour H. Besse, l'approche fonctionnelle se préoccupait trop des besoins de l'apprenant et pas assez de ce qu'il a appelé "ses potentialités d'apprentissage", c'est-à-dire ses propres stratégies d'apprentissage et les "savoir-apprendre" qu'il a déjà assimilés dans sa langue maternelle.

⁶⁹COSTE, D.(1980) : Lignes de force du renouveau actuel en DLE. Remembrement de la pensée méthodologique, Paris, Clé International.

Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexicale, etc.) constituent la compétence grammaticale qui n'est en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer. Il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (V. règles d'usage/règles d'emploi). L'objectif est d'arriver à une communication efficace.

Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consisterait pas, comme le croyaient les béhavioristes et la méthode audio-orale, à créer des habitudes, des réflexes. Pour les psychologues cognitivistes, l'apprentissage est un processus beaucoup plus créateur, plus soumis à des influences internes qu'externes.

Dans l'approche communicative, par exemple, on prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établis entre des énoncés et la situation extralinguistique).

Selon D. Coste,⁷⁰ l'acte de parole dans l'approche communicative est un outil d'analyse encore trop statique et manque de réalité psychologique. Les listes de structures morphosyntaxiques et de mots ont fait place aux listes d'actes de parole et de notions : on n'aurait alors pas dépassé le stade de la description-inventaire. Il continue en critiquant le fonctionnalisme pur et dur parce qu'il vise, selon lui, un public idéal et des enseignants surdoués, évoluant dans des situations d'enseignement-apprentissage débarrassées des contraintes matérielles et des programmes scolaires classiques. Il estime donc que les apprenants en milieu scolaire ne sont pas en mesure d'assumer leur éducation et que les enseignants sont insuffisamment formés pour appliquer correctement cette méthode.

Néanmoins, l'approche fonctionnelle a eu le mérite de montrer qu'il n'est pas nécessaire de disposer d'un bon cours pour réaliser un bon enseignement, que l'apprenant devait être

⁷⁰ COSTE, D. (1998) : "1940 à nos jours : consolidations et ajustements", *Le français dans le monde* (recherches et applications), Numéro spécial : "La didactique au quotidien", janvier, pp. 71-95.

situé au premier plan, que l'écrit devait récupérer son statut et qu'il n'est pas nécessaire de suivre un cours général de langue pour atteindre un objectif spécifique.

Actuellement, aucune approche ou méthodologie d'enseignement des langues étrangères ne semble émerger en didactique des langues étrangères. Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale est universelle sur laquelle tout le monde serait d'accord. Parallèlement à l'approche communicative qui reste encore d'usage, nous assistons, depuis quelque temps déjà, à la montée d'un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposés.

Comme nous avons pu le constater dans notre analyse des pratiques de classe, à travers les techniques d'enseignement mises en œuvre, le type d'enseignement actuellement a une forte tendance à l'éclectisme. Les enseignants n'adoptent plus les manuels ou les techniques proposés dans leur intégralité, ils cherchent plutôt à les adapter en allant parfois jusqu'à les transgresser. Cela a d'ailleurs son explication. Bien évidemment, les méthodologues rigoureux critiquent cet éclectisme qui s'écarte des démarches en usage et laisse libre cours à l'improvisation et au bricolage, selon eux.

Cependant pour J.C. Beacco⁷¹ le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection raisonnée et non un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement (nous aurons à le vérifier). D'après lui, les enseignants savent qu'il est nécessaire de rendre cohérente des techniques empruntées çà et là, de manière à permettre aux apprenants de participer activement au processus d'enseignement-apprentissage en leur faisant comprendre les différentes étapes du parcours méthodologique.

Par conséquent, J. C. Beacco considère qu'il existe une méthodologie circulante sur laquelle les méthodologies constituées viennent se greffer ou se diluer. Elle se caractérise essentiellement par une stratégie de polyvalence, c'est-à-dire de souplesse et d'adaptabilité. Cette méthodologie, qui n'est pas en usage encore dans nos classes, s'articule autour d'un dialogue principal qui sert de base à l'essentiel des activités de systématisation qui exploitent ce support au niveau du lexique, de la grammaire, de la graphie, de la correction phonétique, des dimensions culturelles, etc. Les activités sont présentées dans un ordre aléatoire et la cohésion entre le support souvent authentique et les activités proposées est faible. L'acquisition des compétences formelles est privilégiée (morphologie et syntaxe),

⁷¹ BEACCO, J.C.(1995) : "La méthode circulante et les méthodologie constituées", *Le Français dans le monde*(recherches et applications), Numéro spécial «Méthodes et méthodologies», janvier, pp.36-41

les compétences culturelles par contre sont abordées en fin d'unité didactique. D'autre part, l'exercice à trous est largement utilisé.

La tendance actuelle veut réduire le décalage excessif de l'écrit par rapport à l'oral et ainsi éviter le phénomène d'oralisation de l'écrit. C'est pour cette raison que l'on propose une progression d'exercices de compréhension et d'expression écrites dès les premiers moments du passage à l'écrit. L'écrit authentique est privilégié dans la pratique de la classe, mais on le propose de façon progressive afin que l'écrit artificiel serve dès le début de filtre à l'authentique pour en arriver à une étape où tout l'enseignement reposerait sur des textes réels de la communication entre Français.

D'après G. Vigner dans les démarches actuelles, le moteur de l'apprentissage est l'interactivité en classe à partir de supports variés qui déclenchent des prises de parole. Cependant le traitement de l'apprentissage n'est pas si différent de celui des méthodes antérieures, car le schéma des leçons ne varie pas : une situation de départ qui propose une première approche globale de la langue sur laquelle on réalise un travail d'analyse par le moyen d'exercices (souvent structuraux) pour en finir par un travail de synthèse et de réintégration à travers des activités écrites. En matière d'apprentissage, selon cet auteur, on assiste à un éclectisme de surface sur fond de classicisme. (V. à ce propos la partie, analyse des items). Comme l'approche est de type éclectique, les contenus grammaticaux proposés à l'usage ne sont pas présentés d'une manière cohérente mais mélangent les procédés inductifs et déductifs. Le métalangage est utilisé de manière légère et les points de grammaire sont abordés hors situation. L'objectif est de ne pas "gaver" les élèves d'un métalangage grammatical encombrant (ce qui est le cas actuellement au collège), ni de leur expliquer de nouvelles théories linguistiques qui ne rendront pas plus aisée l'acquisition de la langue étrangère. Bien évidemment, cela ne doit pas empêcher de faire fructifier les acquis des élèves en ce qui concerne le métalangage grammatical de leur langue maternelle. C'est, d'ailleurs, pour cette raison que ce métalangage doit constituer un ensemble cohérent mais également simple, accessible, qui aura pour but d'aider l'apprenant dans l'acquisition de nouveaux phénomènes linguistiques.

Selon J. P. Cuq, les apprenants de Français langue étrangère n'ayant pas la possibilité de réemployer la langue en dehors de la salle de classe accordent à la grammaire une place de choix dans leur apprentissage. Par contre les apprenants de Français langue seconde ayant

l'occasion d'utiliser la langue en situation réelle tendent à considérer l'enseignement de la grammaire comme un obstacle.

Par conséquent, il est évident que l'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères exige que l'enseignant possède de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne, des différentes manières d'enseigner, et qu'il puisse établir en détail les besoins de ses élèves en étant constamment à leur écoute. Plus l'enseignant est formé, plus il revendique son autonomie et moins il a besoin de méthode, se sentant capable d'adapter son enseignement à sa situation particulière de classe. L'institution éducative doit encourager et aider les enseignants à développer leurs aptitudes pour acquérir l'autonomie allant dans ce sens.

Ce parcours concernant la méthodologie en général traduit des changements de méthodologies d'enseignement des langues étrangères qui vont d'un changement radical (c'est le cas de la méthodologie directe par rapport à la méthodologie traditionnelle) à la reformulation plus profonde faisant appel à d'autres théories de référence comme la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pédagogie, la politique, etc. (c'est le cas des méthodes audiovisuelle et communicative).

Cependant les didacticiens sont partagés sur l'évolution méthodologique : les uns la conçoivent comme un phénomène récurrent, comme si elle tournait en rond, alors que d'autres la voient comme un mouvement de progression en spirale. Ce qui ne fait aucun doute est que la didactique a constamment évolué, parfois timidement mais souvent d'une manière radicale dans un souci de modernisation et d'efficacité.

En effet, l'objectif de la didactique est toujours d'enseigner mieux, plus vite et donc plus efficacement. La didactique doit donc régulièrement se livrer à une autoévaluation en remettant en cause les acquis de la méthodologie en place, afin d'améliorer le processus d'apprentissage. C'est en effet l'échec partiel ou total des stratégies mises en place qui déclenche le besoin de changement méthodologique, même si d'autres facteurs de l'acte pédagogique à l'image de l'enseignant ont un rôle très important à jouer et constituent le point fort de toute méthodologie.

1-5. Le rôle de l'enseignant dans la construction du savoir

Il a été constaté et l'expérience l'a démontré que les élèves ont cette aptitude à se concentrer davantage sur les actions concrètes, les gestes et les attitudes dans le cadre des activités de la classe, autrement dit, l'application et non la théorie. L'écart entre l'une et l'autre de ces situations peut être plus ou moins grand. Le transfert de la théorie à la pratique peut parfois s'avérer compliquer pour l'enseignant ! Aussi, son rôle dans la construction du savoir n'est-il pas aussi facile qu'on puisse l'imaginer.

Il se dégage alors la recherche d'une osmose entre les trois pôles qui représentent le fondement de toute situation d'enseignement/apprentissage (enseignant/ apprenant/ savoir) Les relations entre ces trois pôles, même s'ils ont engendré dans leur sillage une lecture abondante en terme de didactique, se définissent à partir de méthodes d'appropriation qui sont réparties de la façon suivante :

- les méthodes d'hétéro structuration cognitive qui privilégient le processus "enseigner",
- les méthodes d'auto structuration cognitive qui mettent l'accent sur la relation maître-élève,
- les méthodes d'inter structuration cognitive qui privilégient le processus d'apprendre.

1-5-1. Les méthodes d'hétéro structuration cognitive

Dans ce processus, le savoir arrive organisé, à l'avance, à l'élève par l'enseignant. Les élèves, dans ce cas, ne construisent rien puisqu'ils reçoivent un savoir "prémâché" même si ce savoir s'avère être juste. Cette démarche reste prépondérante actuellement dans notre système éducatif et intègre ce qu'on peut désigner sous le vocable de pédagogie traditionnelle.

L'enseignant, dans ce cas, est le seul détenteur du savoir. Nos enseignants du collège ont tendance actuellement, dans leur grande majorité, à adopter une démarche traditionnelle de ce type même s'ils tentent à enseigner, en parallèle, un contenu de la nouvelle grammaire. C'est la conséquence d'une démarche traditionnelle à laquelle appartient cette pédagogie de la bonne réponse qui n'exige pas beaucoup de réflexions.

1-5-2. Les méthodes d'auto structuration cognitive

A ce niveau, c'est la relation enseignant-élève qui est privilégiée. Aussi, l'enseignant s'interdit-il d'imposer d'emblée un savoir. L'apprenant devient totalement responsable de ses apprentissages. Cette méthode fait appel à la pédagogie de la question que se pose l'élève.

Celui-ci se réalise à travers son propre engagement dans les apprentissages et aussi des expériences qu'il aura accumulées au fur et à mesure du travail réalisé en classe. Donc, il s'agit, à travers cette méthode, de se réaliser par soi-même, selon son expérience de la vie. Cette construction du savoir chez l'élève est, en quelque sorte, reléguée au hasard, selon ses champs d'intérêt et sa propre curiosité. Nous pouvons envisager, dans ce cas, une pratique grammaticale fondée sur la production de textes écrits et à partir desquels sont travaillées l'orthographe et la grammaire. Au lieu d'envisager un apprentissage grammatical fondé sur des textes de littérature, les textes élaborés par les élèves en classe sont privilégiés.

1-5-3. Les méthodes d'inter structuration cognitive

Lorsque la méthode d'enseignement donne priorité au processus d'apprentissage de l'élève, Lenoir (1991) la classe parmi les méthodes d'inter structuration cognitive parce que l'élève, dit-il, construit lui-même son savoir, mais grâce à la médiation de son enseignant. Ces méthodes puisent dans les acquis récents de la psychologie cognitive : d'une part, on considère qu'il y a apprentissage seulement dans la mesure où les nouvelles connaissances modifient les représentations initiales ; d'autre part, on laisse une large place à la métacognition puisque la démarche d'apprentissage s'y trouve elle-même objet d'apprentissage. Dans la recherche d'un certain équilibre dans l'acquisition du savoir, l'enseignant oscille souvent d'un pôle à l'autre du triangle pédagogique et doit ajuster constamment en se posant un certain nombre de questions relatives à ses relations avec ses élèves (autorité, régulation, laxisme,...)

1-6. L'enseignement FLE et les approches communicatives

Comme il a été dit auparavant, tout enseignement en situation FLE, à l'heure actuelle a pour finalité de faire doter l'apprenant d'une compétence de communication. Aussi, les approches, en termes méthodologiques, privilégient dans ce sens ce qui est communément appelé les approches communicatives. Quelle place occupe donc la grammaire au sein de ces approches ?

L'un des maîtres mots, dans le renouveau de la didactique, en ce qui concerne la pratique des approches communicatives, est l'analyse des besoins. Toutes les finalités de l'apprentissage FLE qui se fondent sur ces approches l'explicitent clairement. Nous retrouvons cela exprimer dans des objectifs communicatifs affichés et figurant souvent au niveau des manuels⁷² destinés à cet apprentissage ("Voici ce que vous apprendrez à faire dans cette unité (...)"). La détermination de ces besoins langagiers amène aussi la définition d'une progression notionnelle-fonctionnelle.

Cette détermination concilie, assez souvent, la démarche linguistique, fondée sur un classement des éléments, et celle de l'urgence communicative, où des formes complexes peuvent être prioritaires. Il en est ainsi, par exemple, le cas de la démarche adoptée au niveau de "Libre Echange" où à partir de trois modes de communication conçues sous forme de situations réparties successivement en plusieurs activités (grammaticales, fonctionnelles et culturelles), ce manuel se fixe comme objectif d'offrir aux apprenants une prise de contact avec les différentes manières de parler des Français (niveaux de langue, variations linguistique, etc.) Cet objectif qui caractérise l'enseignement apprentissage du FLE à partir d'outils didactiques envisagés pour cela, Libre Echange par exemple, n'est pas conforme à l'objectif assigné à l'enseignement apprentissage de cette langue dans les manuels en usage au troisième palier.

Ce qui nous fait dire qu'il existe deux orientations dans la démarche tracée pour acquérir ce français langue étrangère : une démarche qui privilégie les valeurs intrinsèques de cette langue représentées par les aspects culturels et civilisationnels (niveaux de langue, variations linguistiques,...) et une autre où les valeurs universelles sont prédominantes. Nous pensons aux objectifs d'enseignement apprentissage de cette langue au collège, en

⁷² C'est le cas du manuel "Libre Echange conçu conjointement par Courtillon J et De Salins G, 1995, Hatier/Didier

milieu scolaire algérien. Au niveau de la première démarche, chaque unité didactique du manuel, Libre Echange, par exemple, offre des rubriques dont les intitulés ("Le cinéma de la vie", "La France au quotidien",...) reflètent l'authenticité des activités de communications inhérentes à différents milieux français bien évidemment. Par cette démarche, on cherche à mettre l'apprenant en situation d'être l'acteur autonome de son apprentissage. Ainsi, il acquerra sûrement une sensibilisation et surtout un éveil à l'attention à la langue, une sorte de conscientisation qui est l'objectif recherché. L'expression personnelle et le "vécu", pour reprendre le leitmotiv des didacticiens en FLE, auront leur place dans des situations qui tendent à adopter un sens social acceptable : mise en scène de jeux de rôle, simulations visant à la résolution d'un problème, etc.

Dans le cadre de ces apprentissages, le fonctionnement des réseaux de communication dans la classe et la dynamique du groupe sont inscrits dans le discours du communicatif sur lui-même. Ce qui ressort des apprentissages qui s'inscrivent dans cette méthodologie, c'est qu'il y a acceptation des variétés idiomatiques spécifiques à la langue cible (inter langue, variétés régionales ou propres à un milieu social, etc.) Il y a, d'une certaine façon, acceptation du bien fondé de ce type de communication en situation d'enseignement/apprentissage. Les tâches et activités sont liées à l'acquisition d'un contenu notionnel/fonctionnel immédiatement réutilisable pour les quatre habiletés de base, et le développement de savoir-faire et de savoir être prend le pas sur les savoirs. Dans ce cadre là, les outils et documents sont eux-mêmes "authentiques". De tels documents, articles de journaux, schémas, photos publicitaires, bandes dessinées, etc., sont souvent perçus comme plus motivants, plus propres à faire naître l'expression personnelle et l'autonomie. Ils sont aussi plus proches de l'usage langagier réel, donc de nature à susciter connaissance et réflexion chez l'apprenant sur les conditions sociales et culturelles de leur production (E. Bérard : 1991).⁷³

1-6-1. L'enseignement et le rôle de l'enseignant

De type classique, l'enseignement ainsi que l'enseignant doivent donc s'adapter à la nouvelle configuration. Par conséquent, Le rôle de l'enseignant de langue devrait être

⁷³ BERARD. E (1991). L'approche communicative -Théories et pratiques. Paris: Nathan ; Coll. "CLE International".

profondément modifié. Il doit devenir la référence linguistique "majeure" en prenant conscience du "paradigme" général, de l'arrière-plan de son enseignement. S'il doit définir, organiser et faire accepter, grâce à ses interventions, les tâches et le mode de fonctionnement, il lui sera également demandé d'instaurer un climat de travail, et surtout être à l'écoute du groupe classe, des groupes lors des activités autonomes, et des apprenants qui ont leur style et leur parcours d'apprentissage propre. En somme, l'approche communicative sera envisagée comme un système voué à intégrer des dispositifs diversifiés et ceci ont pour finalité d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée. Cela signifiera successivement lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments, etc.

Nous trouvons, par exemple, cette démarche méthodologique adoptée dans les manuels qui prônent ces approches tels "Libre Echange" ou "Panorama"⁷⁴. Celle-ci aura la configuration suivante :

1-6-2. La démarche méthodologique

Activité d'écoute et prise de parole

La pratique de la langue maternelle est tolérée à ce niveau avec un passage rapide à la pratique de la langue cible. L'intervention de l'enseignant pour corriger les "fautes" commises n'est pas souhaitée; et ce, dans le but d'encourager l'élève à intervenir plus fréquemment.

Observation et découverte du fonctionnement de la langue

Le travail de groupe à partir des interactions est privilégié à ce stade. L'activité de découverte des règles est considérée comme essentielle pour l'apprentissage dans la mesure où elle développe chez l'élève les facultés de déduction et permet une meilleure mémorisation de la règle. Cette démarche repose sur le principe qui dit que toutes les stratégies qui facilitent les apprentissages ne se développent pas lorsque l'on donne *des* règles toutes faites. Cette démarche n'a pas eu que des adeptes mais également des

⁷⁴ "Panorama" est une méthode FLE conçue, dans le cadre des approches communicatives, par Jacky GIRARDET et Jean-Marie CRIDLIG, CLE international, Paris 1996.

contradicteurs comme Philippe Meirieu⁷⁵ qui voyait en elle l'impossibilité pour l'élève de concrétiser dans la réalité ce qu'il aura appris.

Manières de dire

L'activité recherchée ici est de type fonctionnel. Elle doit inciter les apprenants à repérer, à relever et à classer différentes formulations des actes de parole. Ces activités doivent être accompagnées d'une réflexion sur l'emploi des registres de langue.

Canevas de jeu de rôle

C'est une phase de consolidation de la partie précédente. Les élèves pratiqueront largement la langue par le biais des interactions naturelles, ce qui leur donne la possibilité de structurer leurs connaissances grammaticales.

Les exercices

Plutôt que d'être séparée et traitée indépendamment des autres activités de langue comme c'est le cas, par exemple, dans les manuels de deuxième année moyenne de nos collèges, la pratique de la langue ici réfère à des situations bien précises avec comme prédominantes l'observation et la découverte du fonctionnement de la langue. L'objectif recherché ici est de permettre aux élèves tout à la fois de s'approprier de nouvelles connaissances par la pratique de la langue écrite, et aussi de stimuler les interactions en les motivant à s'impliquer pleinement dans leur apprentissage pour éviter de faire "tourner" la langue dans le vide.

Cela se fait sous forme de contextualisation et de thématisation de ces situations d'apprentissage. A ces différentes phases viennent s'ajouter des référents culturels et civilisationnels à travers lesquels on procèdera au moyen d'échanges authentiques qui stimuleront les élèves grâce à leur aspect non scolaire étant donné que leurs expressions linguistiques dépassent, la plupart du temps, les connaissances grammaticales acquises par les élèves dans le contexte classe.

L'évaluation

L'évaluation est réalisée en fonction des différentes activités d'apprentissage pratiquées en classe. De type tout à fait classique où il serait question d'évaluer la compréhension orale et

⁷⁵ In Apprendre oui, mais comment?, ESF, 1987.

écrite autant que la production orale et écrite, les acquis grammaticaux de l'élève sont évalués alors dans chaque unité sous une rubrique (vérifier vos connaissances) où l'incitation de celui-ci à s'impliquer est nettement formulée.

La production écrite, qui est la synthèse de l'unité, réserve une bonne part de cette évaluation à la valorisation des productions personnelles en mettant l'accent sur leurs aspects positifs plutôt que de se contenter d'un relevé des fautes commises. Les aspects positifs tiennent à la fois à l'enchaînement des idées, l'organisation logique, la complexité de la syntaxe, ainsi que la variation du lexique et de la phonologie.

Cette démarche évaluative, nettement mise en évidence au niveau des approches communicatives, nous la retrouvons, quelque peu énoncée aux niveaux des orientations dans les programmes du collège. Il est dit au niveau de ces orientations que "les activités d'évaluation formative doivent permettre aux apprenants de détecter leurs insuffisances et de les corriger"⁷⁶. Elles sont suivies de grilles d'autoévaluation qui devraient apprendre petit à petit à l'apprenant l'autonomie. Ce terme, est à la source des orientations édictées pour la pratique de cette langue au collège. Nous retrouvons également, dans le cadre de ces orientations, deux autres types d'évaluation, une évaluation certificative (évaluation bilan) dans laquelle l'apprenant est censé pouvoir intégrer l'ensemble de ses acquisitions et une auto évaluation dont la conception, d'ailleurs, nous paraît loin d'être efficiente en terme de stratégies d'apprentissage envisagées à l'image de celles proposées dans le manuel de troisième année moyenne sous la démarche suivante (p19) :

"Evalue ton travail en mettant une croix dans la colonne " oui " ou dans la colonne " non " face à chaque proposition énoncée. Trois grands paramètres délimitent les items proposés :

1/Ce que l'élève fait facilement

-donner la définition exacte d'un objet étudié,

-organiser ses informations selon un modèle étudié,

-réutiliser les outils de langue étudiés pendant cette séquence.

2/Ce qui l'a gêné

-ne pas avoir su exploiter une information,

-avoir trouver des difficultés à travailler à partir d'un modèle.

3/Ce qui l'aiderait à s'améliorer

⁷⁶ Manuels de 3^{ème} A.M, Avant-propos, p3.

- refaire ce type d'activité,
- travailler en groupes plus souvent pour pouvoir comparer sa façon de travailler avec celles des autres élèves,
- avoir plus de temps pour réaliser le travail.

Ce genre d'items à réponses fermées dont les paramètres sont définis au préalable ne peuvent pas être efficaces dans la mesure où les réponses obtenues sont orientées d'emblée. L'élève n'aura pas toute la latitude pour cerner et exprimer les difficultés auxquelles il peut faire face dans le cadre de ces apprentissages alors qu'au fur et à mesure qu'il avance dans ses apprentissages, il devient important qu'il mesure lui-même ses progrès. Or, il se peut que les critères arrêtés et sur lesquels se fonde cette auto évaluation ne soient pas les mêmes que ceux envisagés par l'élève. Dans ce cas, il devient clair que l'auto évaluation s'écarte de l'objectif réel qui permet de noter ou non les progrès réalisés. Aussi, les progrès ne pourraient être évalués qu'en spécifiant la stratégie ciblée et les habiletés recherchées : écouter, lire, parler et écrire.

Des activités typiquement grammaticales ne peuvent ainsi être évaluées efficacement qu'à partir d'une habileté d'écriture, car c'est à ce niveau là que se traduisent le plus les aptitudes de l'élève à maîtriser correctement ou non ces points de langue ; la langue écrite étant par essence plus difficile à maîtriser que la langue parlée.

Par conséquent, au lieu d'items de type fermée, une séance d'autoévaluation portant sur des points de langue à partir d'une habileté d'écriture, doit pousser l'élève à exprimer ses besoins de manière exhaustive et sans restriction à partir d'items à réponses ouvertes qui vont du général au particulier. Ce n'est que de cette façon que des résultats probants pourraient être envisagés. La démarche à adopter devrait être la suivante, selon les propositions formulées en termes de stratégies d'apprentissage⁷⁷ :

Quand vous écrivez en classe, les autres comprennent-ils ce que vous écrivez ?

Le contexte classe peut s'envisager en hors classe pour traduire concrètement la pratique réelle de la langue en situation authentique. Ce qui en soi est l'objectif recherché au niveau des approches communicatives. Nous formulerons, dès lors, une question qui traduit cela : Quand vous avez à écrire en français à l'extérieur de la classe, est-ce que les gens comprennent ce que vous écrivez ?

⁷⁷P.CYR, C.GERMAIN(1998), Les stratégies d'apprentissage, Appendice F, Questionnaire d'autoévaluation, p 172, CLE international

Nous ne pouvons pas envisager ici une réponse à sens unique ou tout au moins simple, de la part de l'élève. Il manifestera concrètement ses aptitudes et ses limites que nous pourrons cerner au mieux par un item qui pourrait traduire la part de progression réalisée. Cet item sera formulé ainsi :

Est-ce que votre français s'est amélioré depuis le mois dernier ?

Une somme de connaissances acquises pendant toute une période pourraient être "revisitées" à partir de la formulation de cet item et, le cas échéant, traitées. Cela correspond à ce qui est communément appelé pédagogiquement : "piqûres de rappel". Ce procédé pourrait susciter chez l'apprenant cette envie à vouloir exprimer davantage ses aptitudes intrinsèques et son désir à vouloir les partager surtout. Pour ce faire, l'item doit être formulé de la manière suivante :

Est-ce que vous trouvez des façons de vous exprimer par écrit même si vous ne connaissez pas tous les mots dont vous avez besoins ?

A partir des réponses obtenues, qui représentent déjà en soi tout un programme, l'élève pourra évaluer de façon globale son français écrit selon les critères suivants :

- (1) Ça va très bien. Mes progrès sont satisfaisants.
- (2) Pas si mal. Je n'ai pas à m'inquiéter.
- (3) J'ai des problèmes.

Si la réponse est (3), par exemple, nous demanderons à l'élève ce qu'il pense pouvoir faire. Quelles techniques ou stratégies d'apprentissage, formulées de manière simple, pourrait-il utiliser pour améliorer ses performances ?

Les réponses obtenues pourraient définir au mieux les concepts à traiter autant que les contenus. Elles engendreront peut-être une harmonie entre enseignement et apprentissage puisqu'elles se fondent sur une discussion ouverte, à partir de résultats, entre le professeur et l'élève ou un camarade de classe. Nous voyons bien qu'à partir de cette approche peuvent se démultiplier les approches à propos du concept de grammaire, surtout lorsqu'il s'agit de l'enseignement/apprentissage de cette discipline. Cette démarche expliquerait aussi la classification évoquée antérieurement par Dirven (V. annexe) qui est, à ce titre, assez révélatrice de l'effort qui reste à fournir dans le but d'élaborer un contenu curriculaire pertinent qui tient à la fois aux objectifs assignés en termes d'enseignement, à la tâche ou aux tâches envisagées en termes d'apprentissage; ainsi qu'aux profils des

apprenants et à leur désir de vouloir confronter et surmonter l'obstacle ou les obstacles qu'il ont à affronter.

Conclusion partielle

Dans le cadre d'un enseignement en situation FLE tel que le nôtre, l'enseignement de la grammaire n'a de sens que dans une perspective d'amélioration des compétences de nos élèves en écriture et en lecture, (on privilégie la pratique de l'écrit plutôt que celle de l'oral pour des raisons évidentes) donc de transfert des apprentissages dans le domaine de la langue écrite. De nombreuses composantes y contribuent, et ce, dès le début de l'enseignement à amener l'élève à une compréhension approfondie de notions de grammaire, tenir compte de tous les types de connaissances, se préoccuper, de leur organisation, rapprocher les situations d'apprentissage et d'exercices des situations de production de textes, tout en agissant sur les facteurs qui peuvent influencer le désir des élèves d'apprendre, c'est-à-dire leur motivation ainsi que leur attitude à l'égard de l'écrit et de la grammaire. De plus, il est primordiale pour l'enseignant d'avoir accès aux connaissances antérieures des élèves, non pas en leur rappelant simplement les notions déjà enseignées, mais en s'intéressant plutôt à ce qu'ils ont vraiment appris : leurs représentations et procédures en grammaire.

Dans cette lourde tâche, point de recette miracle. Diverses interventions qui découlent des recherches et théories de l'apprentissage et dans lesquelles l'enseignant est un médiateur agissant dans la construction du savoir de l'élève, restent difficiles à mettre en œuvre. Elles exigent de l'enseignant une constante réflexion sur sa pratique pour que les gestes qu'il pose en classe soient bien en lien avec les principes qu'il veut appliquer et que cela soit également perçu des élèves.

Il faut donc, savoir choisir les moyens appropriés qui permettent de développer davantage les capacités de nos élèves à pouvoir acquérir l'usage d'une langue de manière fonctionnelle et surtout autonome. Une méthodologie comme celle que nous venons de dérouler préalablement pourra-t-elle être intégrée dans le circuit institutionnelle, c'est-à-dire scolaire et donner l'occasion aussi bien au professeur qu'à l'élève de sortir du carcan méthodologique imposé par l'institution. En effet, il faut savoir que l'acquisition d'une compétence communicative telle que préconisaient par les textes officiels, pour se concrétiser, devra aller au-delà d'une simple configuration d'un programme préalablement préétabli. Pour acquérir un savoir aussi large, il faut chercher à développer chez l'élève plusieurs aptitudes non seulement en termes de besoins langagiers mais également en

termes de découverte donc de niveaux de langue, de variations linguistiques de culture et de civilisation qui puissent refléter l'authenticité des activités de communication inhérentes à différents milieux, différentes couches sociales.

Chapitre 8

Le discours linguistique et ses applications

1. Des difficultés d'appropriation des concepts grammaticaux

Dans un article intitulé " Du discours linguistique au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux"⁷⁸, Jean Pierre Cuq montre, à travers l'étude de quelques concepts grammaticaux dans les grammaires de référence récentes du français et dans quelques grammaires d'apprentissage, comment chemine le savoir savant vers le savoir proposé à la réflexion des apprenants de FLE. Souvent, note-t-il, " les grammaires de référence modernes invitent à une véritable réorganisation des savoirs, et souvent les grammaires d'apprentissage sont bien informées des apports de la linguistique moderne. Mais, les grammaires continuent malgré cela à accorder la vie sauve à des catégories ou des approches pourtant dès longtemps condamnées par les linguistiques, ou au contraire, accordent un crédit rapide à certains concepts parfois encore bien controversés...". Cela s'expliquerait, selon lui, par le fait que les grammairiens, au détriment des recherches atteintes dans le domaine de la linguistique et par la même de la grammaire, ne veulent pas rompre un certain consensus bien établi. Ce qui expliquerait les disparités qui existent entre les ouvrages de référence et les ouvrages pédagogiques. Dans les uns et les autres, les priorités ne sont pas toujours les mêmes, et le discours grammatical s'organise différemment.

Néanmoins, disposant des uns et des autres, les enseignants ne doivent pas s'empêcher de les consulter , particulièrement les grammaires de référence, pour pouvoir être informés de l'évolution des recherches en linguistique moderne ; ce qui ne manquera pas d'avoir des répercussions positives sur leurs activités. Certains ouvrages⁷⁹ de référence, par exemple, tout en renouant avec la vieille tradition grammaticale française qui accorde la priorité au sens, renouvelle leur contenu avec les apports des linguistes du discours et de la pragmatique. En privilégiant la communication dans le cadre de la réforme du système éducatif, notre système éducatif, par exemple, en a fait son cheval de bataille parce que cette démarche paraissait la mieux adapter à ses préoccupations méthodologiques modernes d'enseignement du français (voir à ce propos la troisième partie de notre travail : le français au collège).

⁷⁸ Cuq.J.P (2002) Du discours linguistique au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux, in revue de didactologie des langues-cultures, n°25, p83-95.

⁷⁹ Charaudeau P (1992), Grammaire du sens et de l'expression, Paris, Hachette.

Ces grammaires malheureusement n'ont pas recueilli beaucoup d'avis favorables parmi les enseignants. Elles furent moins appréciées à cause de l'aspect déroutant, paraît-il, de leurs structures et des concepts grammaticaux utilisés. Nous pensons, par exemple ici, au traitement de la coordination, qui est proposée aux élèves de la troisième année moyenne. Le traitement de cette catégorie grammaticale (entrée catégorielle, ou entrée par le sens) paraît un bon exemple des difficultés qu'il y a à traiter pédagogiquement un problème dont le moins que l'on puisse dire est qu'il laisse, à la source, une large impression de flottement dans les grammaires de référence.

Certaines de ces grammaires⁸⁰ se contentent de donner la liste traditionnelle assortie d'une forme de critique de leurs valeurs sémantiques, Charaudeau (p.497-498) : "...d'une part chacune de ces conjonctions exprime un type d'opération logico-sémantique particulier (à part ni qui est une variante de et), d'autre part certaines de ces opérations comme car, donc, mais établissent plutôt un lien de subordination sémantique qu'un lien de coordination." Nous voyons bien qu'au niveau de l'approche il y a un manque de rigueur.

D'autres grammaires de référence⁸¹, dans la rubrique termes coordonnants, consacrent une bonne partie aux conjonctions de coordination et adverbess de liaison. La distinction qu'ils établissent entre ces deux sous-ensembles de termes est quelque peu habituelle : les adverbess sont cumulables entre eux (ex. : puis, ensuite), peuvent se combiner avec une conjonction antéposée (ex. : et ensuite), jouissent d'une certaine mobilité dans la phrase. D'autres grammaires⁸², par contre, n'ont aucun mal à montrer la faiblesse de ces critères : "ou est couplable à bien [...] et ou sont répétables [...], ni généralement répété, est combinable aux autres [...], donc est combinable et déplaçable [...]".

Ce manque de lucidité ne peut que s'accroître quand on sait que ces cas ne sont pas traités dans notre système, de grammaires destinées à nos apprenants en situation FLE. Les quelques grammaires scolaires qui existent et sont à leur portée ne font pas cas de ces problèmes de frontière ou plutôt rajoute aux difficultés existantes des difficultés supplémentaires. Ainsi, dans le manuel scolaire "Outils de la langue" destiné aux élèves de deuxième A.M, il est proposé de retenir comme règle à inclure dans le texte descriptif, en page 29, la règle suivante :

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Riegel, M, Pellat, J.C, Rioul, R, (1994), Grammaire méthodique du français, Paris, PUF.

⁸² Wilmet. M,(1997), Grammaire critique du français Paris, Duculot-Hachette.

" Dans une description, on utilise deux possibilités pour réunir plusieurs propositions, groupes nominaux ou mots : la juxtaposition ou la coordination [...], on parle de coordination lorsque deux mots ou deux groupes de même fonction sont reliés par des conjonctions de coordination (mais, ou, et, donc, or, ni, car) ou des adverbes de coordination (alors, puis, enfin, ainsi, aussi...)"

La règle des coordonnants présentée ainsi est perfectible pour au moins deux raisons : elle élude la subordination qui est un élément fondamental dans le descriptif. Elle ne fait pas la distinction entre des adverbes de liaison dont la particularité est d'être parfois cumulables entre eux ou avec d'autres conjonctions. La terminologie utilisée prête aussi à équivoque : adverbes de coordination est une expression peu usitée alors pourquoi pas adverbes de liaison...

Par conséquent, si l'on considère que ce choix qui figure dans les grammaires d'apprentissage (manuels scolaires pour ce qui est de notre système éducatif) a été puisé de grammaires de référence, quelle est la portée de ces grammaires dans le cadre d'un travail adopté pour les collégiens et quelles attitudes les enseignants adoptent-ils devant ce choix ? Ce que l'on peut tirer comme leçon à partir de cet exemple, c'est qu'une catégorie comme celle des conjonctions de coordination, quoique, comme nous venons de le constater est assez contestée, survit assez bien dans les grammaires de référence et survit même, en tant que catégorie limitée certes, au niveau des grammaires pédagogiques à l'usage des collégiens dans notre système, alors qu'elle a quasiment disparu des autres grammaires pédagogiques de FLE.

Nous verrons, un peu plus loin, que d'autres catégories ayant subi le même sort, ont résisté et figurent, de manière très simple dans les grammaires pédagogiques en usage au collège en milieu scolaire algérien. Mais, ce qu'il faut surtout retenir dans tous les cas de figure, c'est qu'il y a cette nécessité de vouloir toujours faire apparaître des catégories de paradigmes grammaticaux fondées uniquement sur le sens, à ceux qui apprennent le fonctionnement réel du français. Cela expliquerait pour une grande part, les critiques de fonds dont cette grammaire fait l'objet de la part de linguistes.

Il y a aussi le fait que la très grande majorité de nos enseignants en général et du collège en particulier sont plus marqués par ces démarches traditionnelles et trouvent plus de difficultés à s'adapter aux nouvelles démarches. Les élèves apprenants eux sont

complètement démunis puisqu'ils qui ne disposent pas d'une gamme de grammaires dites d'apprentissage⁸³ qui ferait fructifier leurs connaissances en la matière, mais se contentent de manuels scolaires mises à leur disposition dans le cadre du circuit officiel. Cela a son effet bien évidemment sur leurs manières d'appréhender les faits de langue et de faire face aux différentes situations et obstacles à franchir dans le cadre de l'acquisition des connaissances.

1-1. Situation problème et obstacle à franchir

Une approche innovante dans le domaine de la grammaire particulièrement ne porte pas uniquement sur un champ d'étude élargi mais aussi sur la façon d'envisager la langue française elle-même. Cela nous amènera à évoquer un fait que nous considérons dans toute situation d'enseignement apprentissage comme élément fondamental dans l'accomplissement de cette tâche⁸⁴, à savoir la vision que les apprenants doivent avoir du problème et des obstacles à franchir.

Il est reconnu que dans une situation- problème, l'objectif principal de formation se trouve dans l'obstacle à franchir et non dans la tâche à réaliser tout en veillant, bien évidemment, à ce que cet objectif soit clarifié au préalable et surtout à éviter toute mauvaise interprétation quant à l'utilisation des concepts. Or, toute la difficulté vient du fait que pour l'apprenant, la plupart du temps, la tâche reste longtemps seule réalité saisissable :

c'est elle qui le mobilise et qui oriente ses activités en lui donnant une représentation du but à atteindre. Cet état de fait est énoncé dès l'abord au niveau des manuels en usage au collège dans la présentation. Ainsi, le manuel de 2^{ème} année moyenne, exercices de langue, à la page 2 propose comme activités de langue, rubrique grammaire, le canevas hétéroclite suivant :

la progression thématique, les règles de cohérence textuelle, la ponctuation, le groupe nominal, l'adjectif qualificatif dans le groupe nominal...l'attribut du sujet, l'adverbe, la phrase nominale, la phrase verbale, la phrase simple, la phrase complexe, la juxtaposition, la coordination, la phrase déclarative, la tournure impersonnelle, la voix active, la voix

⁸³ Nous pensons ici principalement aux ouvrages du type : grammaire utile du français, le français au présent, grammaire progressive du français...

⁸⁴ Voir à propos de la définition de ce concept, structures grammaticales et tâches à accomplir, chap.11, l'enseignement de la grammaire au collège et son apprentissage..

passive, l'expression de l'opposition, la comparaison... Ces éléments "hétéroclites" de langue où s'entremêlent grammaire traditionnelle, grammaire structurale, grammaire notionnelle donc sémantique et grammaire du texte...sont abordés tous selon la même approche méthodologique, à savoir :

j'observe, j'analyse, je retiens, je m'entraîne.

Ainsi, toutes les activités de langue doivent se réaliser selon cette démarche. Les éléments cités sont sûrement utiles pour les apprentissages et peut-être même pour l'acquisition des savoirs mais il n'en demeure pas moins qu'ils ne sont pas suffisants pour accomplir une tâche bien définie et bien précise, car ne permettant pas toujours d'identifier la réussite du projet de l'apprenant : il ne dispose d'aucun outil de régulation de son travail. Cette façon d'agir, tout en élargissant le champ d'investigation pour l'apprenant, n'est pas faite pour aider et simplifier les apprentissages. C'est pourquoi il est toujours utile, comme le recommandent les théoriciens de l'évaluation, d'établir avec l'apprenant, avant d'engager la séquence d'apprentissage, une "fiche de tâche" où figureront les critères qui permettront de contrôler la qualité du résultat final (" la tâche sera réalisé quand... si...au moment où..."Mais autant est-il possible de se représenter la tâche en raison du fait qu'elle se concrétise en un " produit", autant est-il extrêmement difficile et particulièrement rare de pouvoir se représenter l'objectif à atteindre avant de l'avoir atteint dans la mesure où il s'agit d'un "savoir" d'un " savoir-faire ", d'un " savoir- être ". Je ne peux savoir ce que je dois savoir avant de le savoir. L'objectif n'est saisissable par l'apprenant que "en creux ", en tant qu'obstacle, manque, difficulté à franchir...il n'est véritablement identifiable qu'après-coup.

Par conséquent, il est recommandé, et certains didacticiens le préconisent, de bien garder à l'esprit qu'une situation problème, si elle se présente toujours pour l'apprenant comme une tâche à effectuer, doit néanmoins être construite par l'enseignant à partir de l'objectif d'acquisition qu'il s'est fixé en tant que poursuite d'une tâche, la situation problème peut faire l'objet d'une analyse critériologique et de l'élaboration d'une " fiche de tâche ". Etant liée à la poursuite d'un objectif, la situation problème doit aboutir à l'explicitation de celui-ci en fin de séquence et à son évaluation individuelle systématique.

1-2. Analyse de cas et construction de concepts

La pronominalisation en classe de deuxième année moyenne (ex : 5^{ème})

Pour illustrer ce cas, il convient de relater ici le travail réalisé par un groupe d'enseignants du collège qui avaient à charge des classes de première et deuxième années moyennes. Ce groupe d'enseignants de français du collège se voyant en butte aux difficultés de distinguer les projets à dominante orale des projets à dominante écrite se sont interrogés sur les difficultés de passage que cela pourrait poser, pour les élèves qu'ils avaient à charge, du langage oral au langage écrit dans le cadre de ce qui est communément appelé actuellement le projet pédagogique, cadre intégrateur des apprentissages. Ils furent amenés à observer que l'un des obstacles majeurs était constitué par la faible capacité des élèves à pronominaliser : dans la langue orale spontanée où ce qui y ressemble (les nouvelles orientations préconisent des approches communicatives innovantes), les élèves s'exprimaient avec des phrases courtes. Ce qui en soi correspond à la nature même de la pratique de l'oral. Ces phrases courtes représentaient bien évidemment des unités sémantiques bien déterminées ; l'on reprend comme sujet l'attribut ou le complément de la phrase précédente mais en le répétant...

La langue écrite, en revanche, travaille sur les articulations sémantiques, utilise les pronoms relatifs, personnels et démonstratifs ; sa maîtrise, on le sait, suppose bien plus que la simple capacité à effectuer un codage graphique, elle suppose, parmi bien d'autres choses un effet de pronominalisation qui est loin d'être réductible à la simple connaissance grammaticale des différents types de pronoms....Une fois cette analyse effectuée et sa pertinence vérifiée par l'étude des travaux écrits des élèves, il reste à construire une situation problème qui permette le franchissement de l'obstacle :

comment contraindre un élève à pronominaliser ou, plus précisément, à structurer progressivement lui-même son langage écrit pour y introduire des unités sémantiques complexes disant largement les pronoms ?

La variété des pronoms suppose une démultiplication des situations de pronominalisation qui vont des cas les plus simples du type, remplace le nom souligné par le pronom qui convient (p 38 du manuel de 2^{ème} M), exemple : Hocine est un gentil garçon, aux cas les plus complexes du type, pour éviter les répétitions dans les phrases suivantes, remplace

certaines noms par le pronom convenable, exemple : J'ai vu un chien, le chien cherchait son maître. Quand le chien a aperçu son maître, le chien s'est mis à courir. Le pêcheur laisse choir le poisson, le pêcheur ramasse le poisson et le pêcheur glisse le poisson dans son panier. Sa femme fera cuire le poisson et servira le poisson au dîner (p 38.)

A ces difficultés qui sont d'ordre pratique, viennent s'ajouter les difficultés inhérents au concept abordé, à savoir le point de langue dont l'approche prête à plusieurs interprétations. A ce propos les travaux que Riegel⁸⁵ et alii, lui ont consacré, ont démontré que la classe des pronoms est une "classe hétérogène". En effet, écrivent-ils à juste raison, leur " fonctionnement sémantique (est) radicalement différent " : " Je, tu, nous, vous et on sont des pronoms sans antécédent dont le référent est identifié à partir de la situation de discours où ils sont employés" alors que "le pronom il et ses variantes allo morphiques sont fort mal à propos appelés "personnels" : non seulement ils servent à désigner n'importe quel objet de pensée, mais lorsqu'ils désignent une personne, celle-ci est généralement une "non-personne" (E. Benveniste), c'est-à-dire n'est pas protagoniste de l'acte d'énonciation." ⁸⁶ L'approche de cette catégorie des pronoms personnels devient paradoxalement encore plus explicite et plus complexe chez Wilmet. Plus explicite parce qu'il donne force détails sur cette catégorie en insistant sur le fait que " personnel" exprime " une personne grammaticale" et, critiquant à raison d'ailleurs la numérotation des personnes et la fausse symétrie entre le singulier et le pluriel, en choisissant de parler de "personne présente locutive : je, me, moi, nous, de personne allocutive, tu, te toi, vous, de personne absente délocutive : il(s), elle(s), lui, eux, se, soi, et les pronoms accidentels le, la, les ". Plus complexe dans la mesure où il critique en pages 277-278 la faiblesse des arguments qui permettent d'agrèger tous ces éléments dans une même catégories ("constat assez maigre et plus négatif que positif").

Pour ce faire, il cite l'approche pronominale, qu'il partage d'ailleurs, de Claire Blanche Benveniste qui proposait dès 1975 ⁸⁷ Une théorie inverse de la théorie reçue : "c'est le

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Voir chapitre VIII "Le français au collège : objectifs et contenus"

⁸⁷ Benveniste. C. B.(1975), Recherche en vue d'une théorie de la grammaire française, Essai d'application à la Syntaxe des pronoms, Champion

pronom [...] qui constitue la base linguistique de l'énoncé. Les autres éléments peuvent être présentés comme étant le résultat du processus de lexicalisation,⁸⁸..."

Ainsi, cette approche théorique du concept de la pronominalisation est diversement appréciée et utilisée dans les grammaires pédagogiques de FLE tant au niveau des manuels en usage au collège qui sont la seule référence à la portée des collégiens, qu'au niveau des autres ouvrages didactiques tels : "Libre Echange"⁸⁹ ou " Panorama" ⁹⁰... Dans les grammaires pédagogiques en usage au collège, chaque outil didactique (manuel scolaire), traite les pronoms de manière qui ne justifie en aucun cas l'approche adoptée ; ce qui laisse la part à une certaine forme de confusion au niveau des différentes approches. Le manuel scolaire de première année, par exemple, réserve plutôt un traitement à caractère distributionnel/ transformationnel au concept de pronom qu'il traite concomitamment avec la négation. A partir d'une phase d'observation, formulée en page 125, l'élève doit indiquer la place des pronoms et de la négation par rapport au verbe. Il doit reprendre à son compte, par la suite, la transformation de GN en pronoms puis en phrases impératives selon le procédé suivant :

GRAMMAIRE

Place des pronoms et de la négation

Phrases déclaratives	Phrases impératives	Prop. infinitives
Tu ranges les affaires	Range les affaires	Ranger les affaires.
Tu les ranges	Range-les !	Les ranger.
Tu les lui ranges	Range-les-lui.	Les lui ranger.
Tu te lèves	Lève-toi !	Te lever.
Tu ne les lui ranges pas	Ne les-lui range pas	Ne pas les lui ranger.

Consignes données à l'élève :

Observe bien ce tableau et indique la place des pronoms et de la négation par rapport au

⁸⁸ Benveniste. C. B, Deulofeu. J, Stephanini, J, Van Den Eynde. C,(1984 et 1987) Pronoms et syntaxe. L'approche pronominale et son application au français, SELAF.

⁸⁹ Courtilon. J, De Salins. G,(1996),Libre Echange, Méthode de français, Didier/ Hatier.

⁹⁰ Girardet. J, Cridlig. J. M,(1996), Panorama, CLE international.

verbe :

avant, après et "encadre le verbe".

Place	Phrases déclaratives	Phrases impératives	Prop. infinitives
-------	-------------------------	------------------------	-------------------

Les pronoms

La négation

Entraîne-toi

1- Reprends les phrases suivantes en transformant les GN soulignés en pronoms, puis

reprends ces mêmes phrases à l'impératif

-Le garçon offre des fleurs à sa mère.

-Elle a rendu les livres à son amie.

-Le directeur félicite ses employés.

-Sa mère va à la librairie une fois par semaine.

2- Recompose les phrases suivantes :

Il donne le me

Exemple :

Il me le donne.

Il ne pas donne

le me

Il a donne me l'

Pas il ne m'a donné l'a

Veut me donner

Donner le pas ne

Il le

me veut il

Moi donne le

Pas me

Donne ne le

Il donne lui le

Pas lui donne ne le

A observer de plus près la démarche adoptée dans ce genre d'exercices, se pose à nous la question de savoir quel est l'objectif recherché à travers un tel procédé. D'aucuns diront, par exemple, la systématisation d'une règle. Or, le procédé de la systématisation en ce qui concerne un point de langue suppose une approche "raisonnable" de celui-ci tant au niveau sémantique que morphosyntaxique.

En phase d'observation, L'élève doit avoir cette capacité à pouvoir à identifier les éléments proposés en sachant établir les enchaînements logiques. Ce qui est le préalable à toute approche grammaticale. Si cet enchaînement est bien établi entre les phrases déclarative et impérative (d'un côté le pronom est conservé, de l'autre il est supprimé), nous ne voyons aucune raison au choix des propositions infinitives. Aussi, nous ne pouvons que contester cette démarche pour au moins deux raisons :

A/ Le choix des concepts grammaticaux : phrase / proposition infinitive⁹¹).

La grammaire, comme il est d'usage, ne prend en compte que des aspects bien définis dans le cadre de l'analyse de la phrase. Ces aspects correspondent à différents plans d'analyse⁹² qui doivent être distingués :

- structure fondamentale logico grammaticale : sujet - prédicat ;
- structure de constituants : suite ordonnée de groupes (SN-SV-SP) ;
- structure fonctionnelle : les relations syntaxiques (Sujet-Verbe-Complément d'objet) ;
- structure thématique : thème/rhème (Agent-Action-Patient) ;
- structure sémantique: les relations actantielles ;
- modalité de la phrase : assertion, injonction...

Ces niveaux constituent les fondements de l'analyse grammaticale. Ils doivent être distingués soigneusement, pour pouvoir être d'autant mieux reliés. Par conséquent, le choix d'une proposition infinitive n'est pas pertinent pour une telle analyse.

B/Le fonctionnement de chacun de ces concepts

Toute phrase se ramène à une de ces structures fondamentales du point de vue de son analyse. Cette approche ne peut être appliquée à une proposition d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une proposition infinitive, car elle ne correspond pas à une structure logico-grammaticale. Il faut ajouter aussi que, d'un point de vue fonctionnel, les éléments

⁹¹ La proposition infinitive prise isolément dans l'exercice proposé aux élèves ici et à distinguer de la proposition subordonnée infinitive dépendant d'une principale.

⁹² LEGOFFIC.P, (1994), Grammaire de la phrase française, Hachette Supérieur.

constituants de la phrase établissent entre eux des relations qui déterminent leurs fonctions : des relations telles que sujet, circonstant, ou complément direct. Si ce critère n'est pas rempli, il sera difficile d'expliquer une transformation pronominale dans laquelle les éléments ne se substituent pas selon ce critère (un des critères indispensables à toutes pronominalisation).

- féliciter ses employés / les féliciter

et

- aller à la librairie / y aller

Si l'aspect syntaxique prédomine dans ces exercices, par la manière dont sont formulées les consignes (indique la place des pronoms et de la négation par rapport au verbe), les réponses projetées seront tronquées si on s'attend à ce que les élèves disent avant le verbe (pour les pronoms spécialement). En effet, dans leurs spécificités, les pronoms peuvent tout aussi bien être employés aussi bien comme particules préverbales⁹³ que comme particules disjointes en fonction des traits inhérents à l'objet pronominalisé, comme dans les exemples suivants :

-penser à ses objets " rendu" y penser

et

-penser à ses parents " rendu " penser à eux

Si c'est le deuxième objectif qui est visé, à savoir "la manipulation d'un fait de langue", celui-ci suppose la prise en compte de tous les aspects de la phrase (syntaxique, sémantique et fonctionnel) car l'élément manipulé ne fonctionne réellement que dans un contexte, à fortiori lorsqu'il s'agit de pronom. Sur le plan grammatical, ce contexte doit être régi par l'ordre qui commande le choix du pronom qui convient le mieux dans la manière de penser la phrase. Or c'est tout le contraire qui est proposé dans l'exercice de recomposition.

En effet, selon quel critère l'élève va-t-il choisir tel ordre plutôt que tel autre, si ce n'est les traits lexicaux inhérents à l'élément pronominalisé ?

⁹³ Borillo .A, Tamine.J, Soublin. F, Exercices de syntaxe transformationnelle, 1974, chap 1 "Les particules préverbales",pp.15-81.Linguistique, Armand Colin.

A partir de ces exemples de transformation, nous pouvons formuler des consignes claires dont l'objectif est d'opérer des manipulations sur les corpus de phrases proposées en veillant à préserver l'intelligibilité de ces phrases donc des énoncés.

Nous touchons là aux développement cognitif, qui exige, de la part des apprenants, une certaine forme de conscientisation (chose à laquelle nos apprenants ne sont pas généralement habitués) qui les placerait dans une situation où toute activité d'apprentissage présuppose une réflexion sur cette activité, une manipulation mentale et physique et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre le problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage.⁹⁴

Nos apprenants sauront-ils alors utiliser les ressources de la langue cible, particulièrement les pronoms dont ils n'avaient, jusqu'à présent, qu'une connaissance théorique ou livresque ? Nous ne le pensons pas car il ne suffit pas, selon nous, d'être capable de comprendre une série d'exemples comme ceux proposés précédemment pour accéder spontanément au concept ou à la loi qui en constitue le point commun. Pour ce faire, il faut commencer par procéder à une série de mise en relation, éliminer systématiquement tout ce qui n'est pas dans chacun d'eux, émettre une hypothèse, la vérifier dans chaque exemple, en construire de nouveaux, etc. Or, il s'avère que seul quelques élèves ont cette chance de faire cela avant d'arriver à l'école en effectuant spontanément et à l'insu des enseignants toute une série d'opérations mentales qui constitue une induction efficace. En effet, ce qui caractérise une opération mentale c'est qu'elle est invisible pour celui qui la maîtrise et qu'elle ne peut apparaître à celui qui n'y parvient pas.

Par conséquent, pour une tentative de pleine réussite, le dispositif de la situation problème devrait être construit de telle manière qu'il incarne l'opération mentale requise et permette ainsi à ceux qui ne la maîtrisent pas encore de l'effectuer quand même. Dans le cadre d'une conceptualisation grammaticale, comme procédé d'acquisition d'un point de langue, par exemple, l'enseignant ne peut s'empêcher de passer par les quatre grandes opérations mentales dont la compréhension peut aider à la structuration de la situation problème (déduction, induction, dialectique, divergence). Pour y parvenir, il faut peut-être s'astreindre à se demander ce qui doit se passer "dans la tête de l'élève " pour que l'obstacle soit franchi. Combien de nos enseignants ont-ils réfléchi à cet aspect, à savoir,

⁹⁴ Voir à ce propos, P. Cyr, C. Germain, 1998, Les stratégies d'apprentissage, « Les stratégies cognitives, p46, CLE international,

instituer en quelque sorte l'acte mental lui-même dans le dispositif de travail pour permettre à l'apprenant d'opposer, de confronter, d'expérimenter, de tirer les conséquences de, faire face à, buter sur... ?

Se sont-ils posés la question de savoir comment l'apprenant peut-il y parvenir, que doivent-on lui fournir comme matériaux ? Que doit-on lui donner aussi comme consigne ? Il est clair ici que les contraintes matérielles (l'espace, le temps et les outils dont on dispose) et institutionnelles (les attentes des partenaires, la représentation qu'ils ont d'une situation de formation vont pousser l'enseignant à moduler le dispositif, à utiliser souvent (comme nous l'avons assez souvent constaté) des matériaux déjà précontraints du type démarche ou méthode classique, ou encore à privilégier des modalités de traitement plutôt individuelles, à découper le temps en unités de temps artificielles (vingt minutes pour telle activité, dix minutes pour telle autre, etc.) Il est dommage, par conséquent, que ces difficultés le fassent renoncer à mettre en place des dispositifs qui, pour être en rupture avec les représentations traditionnelles de l'apprenant, n'en sont pas moins capables de susciter l'opération mentale requise. Ainsi, si l'obstacle à franchir requiert la mise à l'épreuve de l'intelligibilité ou de l'efficacité sociale d'une production, on utilisera avec profit des groupes de confrontation ou de correction réciproque ; si l'obstacle à franchir requiert la construction d'un concept, on pourra procéder à des regroupements inductifs du type découverte, explicitation et pratique des phénomènes grammaticaux. Cela permet d'inverser la démarche apprentissage de règles de grammaire- exercices de vérification / de pratiquer et de développer une démarche active et conduite par l'apprenant d'exploration, de structuration et d'entraînement beaucoup plus efficace tant sur le plan cognitif que sur celui de la dynamique pédagogique (nous vérifierons plus loin le déroulement méthodologique de ce type de démarche.) Cette démarche permet de franchir un obstacle cognitif. Sa pertinence tiendra à sa capacité d'articuler harmonieusement ces différentes fonctions. Il devient évident qu'à ce niveau entre en jeu tout un dispositif d'évaluation dont il faut en tenir. Comment cela se conçoit-il et comment l'envisage-t-on dans la mise en œuvre d'une situation problème ?

Les apprenants, grâce aux consignes et aux matériaux qui leur sont fournis, mettent en œuvre des compétences et des capacités qu'ils possèdent déjà pour en acquérir de nouvelles selon la démarche illustrée dans le schéma suivant que l'on devrait retrouver

chez des apprenants de niveau intermédiaire tels les apprenants du collège ou tout autre niveau.

Compétence

Ensemble intériorisé
d'apprentissages non
observables directement
= ce que l'apprenant sait :

LE SAVOIR

Comment voit-on qu'il sait ?

Par sa performance,
sa production :

Capacité

Ressource à acquérir
et à développer par
l'apprentissage
= ce que l'on veut faire
acquérir :

LE SAVOIR-FAIRE

Comment voit-on
qu'il sait faire ?

Par sa performance,
sa production :

comportements
observables
Produit de l'élève
qui indique que la
compétence et la
capacité sont acquises
ou non

Chapitre 9

Compétence grammaticale
et capacité de jugement grammatical

1. Compétence et constructivisme.

Le constructivisme est d'abord une pensée qui s'est développée en psychologie, en sociologie et en philosophie, à partir des réflexions et des études qui ont été faites sur la cognition. Cette pensée a pénétré le domaine de l'éducation au moment où l'on a commencé à s'interroger sur l'efficacité des modèles d'enseignement traditionnels en ce qui concerne la motivation des élèves et le développement de connaissances viables et transférables. Quatre grands constats au sujet de l'apprentissage ressortent du développement de la pensée constructiviste, soit :

- que le but de l'apprentissage doit être clair et compris de l'apprenant (comme notre enseignement est de type "dogmatique", il est rare que les apprenants soient conscients de la tâche qui leur est dévolue),

- que l'apprentissage doit être "situé" (ce qui n'est pas assez souvent le cas à l'intérieur de notre système éducatif puisque l'apprenant se trouve assez souvent devant un choix qui ne correspond pas à son environnement),

- que l'apprentissage doit être ancré; (généralement, un montage d'exercices qui ne correspond à aucune situation d'où la démotivation de l'apprenant),

- que l'apprentissage doit être distribué. Il importe de bien comprendre ces concepts pour pratiquer une pédagogie constructiviste signifiante.

1-1. Le concept de constructivisme

Plusieurs auteurs qui ont écrit sur le constructivisme, par exemple Tardif, 1998 et Hickey, 1997, s'appliquent à rappeler que la théorie constructiviste n'est pas une pensée dogmatique qui cherche à discréditer toute autre pensée qui s'éloignerait quelque peu des concepts qu'elle présente. Ces chercheurs font valoir, au contraire, que le constructivisme est un courant rassembleur en constante évolution dont peuvent se réclamer la majorité des penseurs de l'apprentissage.

1-2. La pratique d'un enseignement à caractère constructiviste

Certes, il faut savoir plusieurs choses mais, en tout premier lieu, le fait qu'il faut comprendre que la pensée constructiviste en enseignement ne donne pas lieu à l'application de recettes. Entendons par là que les diverses théories constructivistes qui ont été élaborées depuis Vygotsky -et qui continuent de l'être- participent toutes d'une même pensée, c'est-à-dire que l'apprentissage n'est pas un acte par lequel on nous inculque des connaissances (ce qui est assez souvent le cas quand on propose aux apprenants du troisième palier par exemple des séries d'exercices de grammaire à manipuler par des opérations de transformation, de complétion ou autres, les privant ainsi de toute construction individuelle du savoir), plutôt que cela, chaque individu devrait apprendre à construire ses propres connaissances et compétences à partir de ses expériences d'où l'idée de conceptualisation. Les chercheurs en la matière croient que s'il en est ainsi dans la vie, il devrait en être de même à l'école. Il est important de rappeler que les connaissances et les compétences que chaque individu construit ne sont pas nécessairement conformes à celles reconnues comme vraies par l'ensemble d'une communauté ou d'une société parce que ses expériences peuvent l'amener à interpréter la réalité à sa manière, en fonction de ses besoins, de ce qu'il pense et de ce qu'il sait déjà. Toutefois, lorsqu'il confronte ses propres connaissances à celles qui sont reconnues comme vraies par la communauté, en général, il est amené à ajuster ses conceptions, pour les rendre conformes au savoir accepté. Ceci dit, compte tenu de ce qui est connu au sujet de l'apprentissage et de la cognition, l'enseignante ou l'enseignant qui veut pratiquer une pédagogie constructiviste devrait d'abord réfléchir sur l'apprentissage et prendre connaissance de ce qui est maintenant accepté comme théories de l'apprentissage dans le monde de l'éducation. Cette attitude est malheureusement absente chez la plupart de nos enseignants qui ne prennent pas le temps de réfléchir pour diverses raisons et qui continuent à appliquer "bêtement" ce que l'institution, par le biais des programmes officiels ou encore sous les recommandations des inspecteurs leur recommande de faire.

2. Apprentissage et construction des connaissances

et des compétences

Dans une *perspective* constructiviste, on conçoit que l'apprentissage doive se faire à partir de situations authentiques d'où la dénomination pour certains d'apprentissage situé, c'est-à-dire un apprentissage qui renvoie à des situations qui ont toutes les caractéristiques de situations qui pourraient avoir lieu dans la vraie vie. Il est important de souligner que de telles situations seront nécessairement complexes et qu'elles déboucheront obligatoirement sur du travail fait en collaboration avec les pairs, avec l'enseignant ou l'enseignante, ou avec des personnes extérieures à la classe (parents, experts, personnes-ressources dans différentes organisations, d'autres classes, etc.). Aussi, devrions-nous ajouter que les élèves engagés dans des situations d'apprentissage authentiques seront exposés à de nombreuses informations et à divers problèmes à résoudre, ce qui les amènera à se construire, outre des compétences de collaboration, des compétences relatives à la transformation d'informations en connaissances. Enfin, il ne faut pas oublier que l'individu qui se construit de nouvelles connaissances procède à cette construction en tenant compte de ses connaissances et conceptions antérieures qu'il complète, ajuste ou modifie au fur et à mesure de ses nouvelles expériences. Un apprentissage situé lui permettra donc de partager ses connaissances et ses préconceptions, et de les rectifier à la suite des conflits cognitifs (Piaget appelait "accommodation" ce processus d'ajustement) qui naîtront de ce partage. On peut s'attendre à ce que l'apprenant qui apprend dans le cadre d'une pédagogie qui favorise un apprentissage en contexte se comportera comme il le ferait dans la vraie vie : il prendra beaucoup plus de risques sur le plan de la réflexion et des stratégies que l'élève qui a été entraîné à répondre correctement aux questions posées en classe. Or, il découle de cette position que dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue ou de sa grammaire particulièrement, que la démarche n'est pas unifiée et que chaque école ou courant de pensée met en jeu un certain nombre de présupposés théoriques qui serviront à l'élaboration de méthodologie spécifique. Ce qui explique qu'il n'y a pas une grammaire, mais bien des grammaires et que chaque type de grammaire comprend plusieurs espèces différentes d'où les variétés de manuels (en tant que grammaire d'apprentissage) d'un auteur à un autre. Se construire un savoir, acquérir une compétence grammaticale dans ce cas, c'est s'adapter, en situation FLE, à une démarche, un contenu proposés et qui risquent

de varier d'un cycle à un autre car il y a autant de grammaires qu'il y a de point de vue sur l'objet. Cette démarche constructiviste, contrairement à ce qu'on pourrait croire de prime abord, ne conduit pas à dépenser de l'énergie en vain, mais plutôt est une démarche salutaire et enrichissante pour l'acquisition du savoir chez l'apprenant. Il découle de cette approche que la grammaire enseignée, c'est-à-dire celle qui permet de communiquer et que l'apprenant en situation FLE tentera d'intérioriser, n'est toujours qu'une approximation de la grammaire intériorisée de l'utilisateur de L1. La capacité de jugement grammatical se compliquera davantage par le fait que l'apprenant, en situation d'apprentissage, s'est déjà fait implicitement une certaine représentation de cette langue par le biais d'un comparatisme avec la langue1. Ce qui ne manque pas d'entraîner des difficultés parmi lesquelles le phénomène des interférences⁹⁵. Ce que nous venons d'évoquer devrait donc nous pousser à nuancer nos jugements à propos de l'enseignement/apprentissage d'une langue, car la notion de langue n'est pas toujours générale comme on pouvait le penser.

2-1. Compétence et innéisme

Chomsky a établi une distinction entre la connaissance implicite de la langue que nous avons, et l'utilisation réelle que nous en faisons habituellement. Si, comme il le dit, apprendre à parler consiste pour l'enfant à intérioriser les règles du mécanisme de la langue (à entendre par là les règles de grammaire) qui l'environne, cela ne veut pas dire que, lorsqu'il parlera, il utilisera toujours de façon parfaite ces règles. Cela nous renvoie à l'approche que nous avons développée sous les dénominations de règles d'usage et de règles d'emploi. Ici apparaissent les notions de compétence et de performance que Chomsky a introduites pour rendre compte de ce phénomène. La compétence se définit comme "la connaissance que le locuteur- auditeur a de sa langue", et la performance comme "l'utilisation réelle dans des situations concrètes" de la compétence.(Chomsky 1971)⁹⁶ Il est certain que l'étude de la performance, c'est-à-dire l'activité inhérente à chaque individu dans la pratique de la langue, doit constituer l'une des parties importantes de la linguistique. Elle peut d'ailleurs rendre d'énorme service à d'autres sciences humaines comme la sociologie, la psychologie, l'ethnologie..., mais les données pour cela sont encore peu claires, et cette étude, selon certains, ne pourra être menée avec sérieux que

⁹⁵.H.Besse/R. Porquier(1993), Grammaire et didactique des langues, LAL, Hatier/Didier.

⁹⁶ CHOMSKY (N) 1971. Aspects de la théorie syntaxique. Paris Seuil.:

lorsqu'il y aura suffisamment de renseignements sur ce qui la conditionne, principalement sur la compétence. Cette dernière, a été définie comme la connaissance intuitive que nous avons du mécanisme de la langue. Or c'est ce mécanisme que l'on appelle généralement "grammaire". Etudier la compétence reviendra donc à construire un modèle de la compétence, c'est-à-dire à rendre explicite cette grammaire implicite que possède chacun d'entre nous. La distinction entre compétence et performance reprend dans ses grandes lignes l'opposition saussurienne entre langue et parole. Néanmoins, la différence entre les deux approches tient au fait que la parole chez Saussure est définie comme un acte individuel et la langue comme un "trésor" collectif, alors que la compétence chez Chomsky n'est pas le propre d'une communauté, mais d'un sujet parlant (Ducrot et Todorov 1972)⁹⁷

2.2. Compétences générales et compétences communicatives langagières⁹⁸.

Il est dit, néanmoins, que toutes les compétences humaines contribuent d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer. Toutefois, comme notre travail porte sur une compétence fondamentale dans l'acte de communiquer, à savoir la compétence linguistique, il est utile de distinguer celles qui ne sont pas directement en relation avec la langue de ces compétences linguistiques proprement dites. Cependant, il ne faut pas omettre de signaler qu'il y a à la fois cette recherche de l'acquisition de compétences générales qui préfigurent l'acquisition d'un certain type de savoir. Ce savoir englobe un aspect de culture générale sous forme de connaissances du monde et de l'ouverture sur lui. A ce stade, image du monde et langue maternelle se développent en relation l'une à l'autre. Ce phénomène se développe dès la prime enfance puis s'enrichit par l'éducation et l'expérience au cours de l'adolescence. Un apprenant du troisième palier aura donc acquis une expérience qu'il tentera de consolider au collège. Même en situation

⁹⁷ DUCROT(O.) et TODOROV (T.) 1972. Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris : Seuil ; Coll. " Point".

⁹⁸ La compétence de communication est devenue compétence à communiquer langagièrement. En effet, le terme de compétence change de contenu sémantique et signifie, selon PH. Perrenoud, 2000 " La manière dont un individu mobilise de telles capacités (cognitives) et diverses autres ressources cognitives dans des situations complexes, qui exigent l'orchestration de multiples opérations pour résoudre un problème, prendre une décision, conduire une activité, etc."

d'enseignement d'une langue étrangère, les apprenants du niveau du collège sont censés avoir acquis une connaissance du monde suffisante pour faire la part des choses. Il est pourtant loin qu'il en soit toujours ainsi avec les apprenants du collège parce que, dans l'acte de communiquer, la communication dépend de la congruence du découpage du monde et de la langue censée être intégrée par les interlocuteurs. Ce qui semble, de prime abord, manquer à nos collégiens. Cette parenthèse ouverte, par quoi se traduisent alors ces compétences communicatives langagières ? Afin de réaliser des intentions communicatives, les apprenants mobilisent, dit-on, des aptitudes générales et les combinent à une compétence communicative de type spécifiquement linguistique. Cette compétence linguistique correspondra à ce qui est communément appelé le savoir apprendre, à distinguer des savoir-faire et savoir être. Il s'agit, pour les apprenants de développer des capacités à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer de nouvelles connaissances quitte à modifier les connaissances antérieures. Ce qui est attendu des apprenants du collège, phase de transition par excellence. A ce niveau, les aptitudes (ou capacités) à apprendre se développent au cours même de l'apprentissage. Elles donnent à l'apprenant la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes. Relever, repérer et faire un meilleur usage font que l'apprenant acquiert des capacités de jugement particulièrement pertinentes dans l'acte de communiquer. Ces aptitudes devraient tourner autour de quatre éléments fondamentaux, à savoir :

- une prise de conscience de la langue et de la communication
- des aptitudes phonétiques
- des aptitudes à l'étude
- des aptitudes (à la découverte) heuristique.

Le premier point cité préfigure la connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées. Acquérir cela, c'est déjà travailler dans un cadre approprié tel celui qui permet de faire la distinction entre le système des langues apparentées et des langues non apparentées. Il est dit à ce propos que lorsque les langues maternelle et étrangère sont largement apparentées, on arrive souvent à faire l'économie

d'un certain nombre d'interrogations spécifiques à ces deux langues, ou ces deux systèmes. Mireille Darot, dans "quels outils pour l'analyse linguistique ou les préalables d'un enseignement de la grammaire ", nous donne des exemples aussi bien en lexique à propos de dérivation par nominalisation- et en grammaire dans le cas de la rection verbale compléments d'objets directs ou indirects, verbes régis à l'infinitif précédés ou non d'une préposition. On pourra, dans ce cas, s'appuyer sur les catégories grammaticales et lexicales de ces langues, sans avoir besoin de les analyser en tant que telles, pour établir des listes d'éléments linguistiques qui, à l'intérieur de ces catégories, varient de langue à l'autre. Le problème serait tout autre si les langues en présence ne sont pas apparentées.(V. discours employé et métalangage grammatical, chap.11). Il se traduit par une démarche difficile, comme nous le montre la comparaison effectuée par Darot, entre le système de LM (arabe dialectal algérien) et LE (langue française). La description du premier système fait dire que le "futur", les différentes nuances des temps du passé et le verbe "être" n'existent pas⁹⁹. Dans le cas du futur, on a essayé de transposer les oppositions morphologiques du verbe français, marquées par les différents "temps" de la conjugaison, à celles du verbe arabe qui ne présente que deux séries de formes fléchies, sans mettre en relation les valeurs exprimées par le "futur" avec des éléments linguistiques de l'arabe éventuellement différents de celle de la catégorie du verbe. Dans le cas du verbe "être", les relations exprimées par un élément appartenant à la catégorie des verbes en français relèvent de catégories différentes en arabe dialectal d'où confusion dans la pratique de la langue chez les apprenants dans l'emploi : être /avoir.¹⁰⁰ La conscience et les aptitudes phonétiques doivent amener également les apprenants à développer leur aptitude à prononcer une nouvelle langue facilitée par la capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques Ce qui évitera toute répercussion négative sur la maîtrise de l'écrit où des difficultés criardes entachent le système grammatical de la langue cible. Ces difficultés, nous les avons d'ailleurs répertoriées, classées et traitées dans notre mémoire de magistère sous la dénomination de savoirs spécifiques.¹⁰¹ Les aptitudes à l'étude offre à l'apprenant la capacité d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage

⁹⁹ Voir à ce propos notre travail de Magistère intitulé «La pratique de l'écrit en classe de FLE" en milieu scolaire algérien (cas du collège), p99 (emploi de être/avoir).

¹⁰⁰ Idem.

¹⁰¹ Voir à ce propos la partie : les savoirs spécifiques, travail de magistère, p 92 (erreurs à dominante phonique ou phonogrammique).

offertes par les conditions d'enseignement. Dans ce contexte, l'apprenant devrait rester attentif à l'information apportée. Il doit, par conséquent, canaliser son énergie et concentrer ses efforts surtout lorsqu'il s'agit de structures formelles à assimiler dans un domaine (la grammaire) où l'effort de construction intellectuelle est plus que demandé. S'il saisit le but de la tâche à accomplir, cela se traduira par une coopération efficace de sa part dans le processus d'apprentissage. Il est rare de voir l'apprenant agir ainsi en adoptant cette attitude en classe au collège pour des raisons assez explicites. Cela se traduit manifestement par un repli sur soi, un manque de coopération et surtout l'impossibilité d'utiliser à bon escient la langue étudiée dans différentes situations qui se présentent à lui alors que les textes stipulent la recherche d'un apprentissage autonome, autodirigé, efficace surtout, et reconnaissable par le fait que l'apprenant, à ce niveau, pourrait prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses. S'il prend conscience de cela, il pourra alors identifier ses besoins et organiser ses propres stratégies et procédures en conséquence. Enfin, les aptitudes heuristiques, si elles se concrétisent dans l'acte d'enseigner, devraient permettre à l'apprenant d'acquérir une expérience du monde à travers cette langue (nouvelles manières de faire, d'agir, de voir, etc.). Ce que nous avons défini comme stratégies cognitives au niveau des apprentissages comme, l'observation, l'interprétation, l'induction et la mémorisation peuvent être mobilisées à tout moment pour telle ou telle situation d'apprentissage donnée. La langue cible sera alors utilisée efficacement (ce qui n'est pas le cas actuellement) pour trouver, comprendre et surtout communiquer efficacement à des moments opportuns en puisant dans le répertoire de celle-ci. Afin de réaliser ses intentions communicatives, nos apprenants doivent donc mobiliser leurs ressources et leurs aptitudes acquises et les combiner dans le but de se doter d'une compétence communicative qui régit toute situation de communication. Or, avant d'arriver à acquérir cette compétence, l'apprenant doit développer et renforcer ses capacités langagières en acquérant en acquérant un certain nombre de compétences dont en premier lieu les compétences linguistiques.

2-3. Compétences linguistiques.

Il est reconnu que pour réaliser des intentions communicatives, l'utilisateur/apprenant mobilise des aptitudes générales et les combine à une compétence de type plus spécifiquement linguistique. Or, il n'existe pas à l'heure actuelle de théorie linguistique

générale qui fasse l'objet d'une acceptation générale. Le système de la langue est d'une grande complexité et, dans le cas de sociétés étendues, diverses et avancées, n'est jamais complètement maîtrisé par aucun de ses utilisateurs. Il ne saurait d'ailleurs pas l'être puisque chaque langue est en constante évolution pour répondre aux exigences de son usage dans la communication. La plupart des Etats-nations ont essayé de définir une norme sans jamais entrer dans le détail. Généralement, pour la présenter, on utilise le modèle de description linguistique en usage dans l'enseignement du corpus figé des textes littéraires¹⁰² ayant servi de support à l'étude des langues. Si ce modèle a toutefois été rejeté, par la suite, du fait qu'on soutenait que les langues doivent être décrites telles qu'elles sont dans l'usage plutôt que comme une quelconque autorité pense qu'elles devraient être (le modèle traditionnel), la plupart des linguistes descriptifs, qui ont tenté de rénover dans ce domaine, se contentent désormais de codifier la pratique, mettant en rapport forme et sens et utilisant une terminologie qui ne s'éloigne de la pratique traditionnelle que lorsqu'il faut traiter des phénomènes extérieurs à la gamme des modèles de description traditionnels. Cette approche s'efforce d'identifier et de classer les composantes principales de la compétence linguistique définies comme la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser. Aussi, pour l'élaboration de tout outil didactique, manuel scolaire par exemple, nous devrions le concevoir à partir d'outils de classification des paramètres et des catégories qui peuvent s'avérer utiles à la description d'un contenu linguistique et servir comme base de réflexion à la connaissance des ressources grammaticales de la langue et à la capacité de savoir les utiliser. Formellement, la grammaire de la langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). *La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites.* En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. Néanmoins, il ne serait pas vain d'envisager l'identification des paramètres et des catégories largement utilisés pour la description

¹⁰² La référence, en français, est ici «les Belles Lettres, période faste ayant marqué le XVIIe.

grammaticale et qui serviraient à une relecture et une analyse d'outils conceptuels et théoriques mis au service d'une activité telle l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Cela fonctionnera comme un baromètre destiné à juger l'efficacité des éléments qui servent à l'accomplissement de cette tâche et de l'atteinte ou non des objectifs.

Description de l'organisation grammaticale

La description de l'organisation grammaticale¹⁰³ présuppose donc que l'on définisse

- les éléments, par exemple :
 - morphèmes
 - racines, affixes (préfixes et suffixes)
 - mots
- les catégories, par exemple :
 - nombre, genre, cas
 - concret/abstrait
 - discret/continu
 - transitif/intransitif/passif
 - passé/présent/futur
 - aspect progressif
- les classes, par exemple :
 - conjugaisons
 - déclinaison
 - classes ouvertes : noms, verbes, adjectifs, adverbes...
 - classes fermées : déterminants, conjonctions, prép...
- les structures, par exemple :
 - mots composés et complexes
 - syntagmes (nominal, verbal)
 - propositions (principale, subordonnée, coordonnée)
 - phrases (simple, composée, complexe)
- les processus (descriptifs) par exemple :
 - nominalisation
 - affixation
 - suppléance
 - gradation

¹⁰³ Revue, Conseil de la coopération culturelle/Comité de l'éducation, Didier Paris 2001

- transposition
- transformation
- les relations, par exemple :
 - régime
 - accord
 - valence, etc.

Nous remarquons de prime abord ici que si un tel plan évacue de façon explicite une multitude de compétences (lexicale, sémantique, phonologique orthographique), nous les retrouvons implicitement dans cette répartition car la compétence grammaticale demeure à la base de toute conception de la langue. En effet, à partir de la distinction que l'on fait habituellement entre la morphologie et la syntaxe, nous arrivons sans grandes difficultés à une répartition qui englobe presque l'ensemble de ces compétences. La morphologie, qui traite de la structure interne des mots, les analyse en morphèmes et les classe en : -radical ou racine ou en affixes (préfixes, suffixes, infixes). Elle peut également affiner ce traitement en classant les affixes en deux catégories, à savoir les affixes de dérivation (dé, ment, ré-) ou d'inflexion(-ent,-s,-ions). Cela représente en soi, comme nous pouvons le constater, une approche tout à fait compatible avec l'acquisition d'une compétence lexicale. Cette compétence devient évidente quand on sait que la morphologie traite aussi de la dérivation ou formation des mots (mots simples, mots dérivés, mots composés). D'autres moyens de modifier la forme des mots, tels les alternances vocaliques (j'achète, nous achetons), les modifications consonantiques, les formes irrégulières du type (je vais, nous allons), la suppléance ou encore les formes invariables, mettent en évidence l'acquisition d'une compétence de type orthographique. A cela s'ajoute la morpho phonologie qui traite de la variation des morphèmes déterminée par un contexte phonétique (par exemple [d] dans "grande maison ", " grand ensemble ") et des variations phonétiques déterminées par le contexte morphologique du type (appeler/ appelle). Nous aurons ainsi mis en évidence à ce niveau une compétence de type phonologique.

L'autre aspect de la composante grammaticale, à savoir la syntaxe, qui traite de l'organisation des mots en phrases en fonction des catégories, des éléments, des classes, des structures, des opérations et des relations en cause, est souvent présentée sous forme d'un ensemble de règles. La capacité de construire des phrases pour produire du sens est au centre même de la compétence à communiquer. Ces éléments ainsi disposés servent,

généralement, comme cadre de référence à la conception d'outils linguistiques dont se sert l'enseignant dans son travail. Ils servent aussi à élucider les données relatives aux concepts tels que définis dans le cadre de l'activité grammaticale.

2-4. Compétence sociolinguistique

A ces compétences linguistiques, doit venir se "greffer" une compétence sociolinguistique qui traduit un mode de pensée et reflète une certaine réalité. Cette compétence renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la communication sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. L'approche sociolinguistique a donné lieu donc à des études à la fois internes au système de la langue (en quoi les structures linguistiques sont-elles spécialisées dans l'indication de facteurs propres à la contextualisation, comme les formes d'adresse, les formes de politesse, etc.) et externes au système linguistique : les études sur les interactions en face à face et la conversation ont permis de mettre à jour certains dispositifs (spécifiques ou non spécifiques à certaines cultures) de l'usage du langage.

2-5. Compétence pragmatique et actes de langage

Mettre en pratique les connaissances langagières, nécessite également le développement d'une compétence pragmatique. Celle-ci recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue 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 efforts d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités (ne pouvons-nous pas alors encourager, à travers notre système éducatif, une

mise en pratique réelle du concept de diversité dans l'utilisation de référents textuels afin de favoriser la construction de ces capacités...).

Cette tripartition, qui traduit à la fois un certain "bon sens" didactique (enseigner une langue repose sur la recherche d'un équilibre entre travail sur la langue au niveau de ses composantes (phonétique/lexique/syntaxe avec mise en évidence des sous-systèmes qui constituent la langue) et emploi de la langue dans des interactions porteuses de sens qui collent au plus près de la réalité des pratiques langagières, présente la langue comme système (compétence linguistique), puis comme discours (compétence pragmatique relative à l'au-delà de la phrase), pris dans un contexte socioculturel (compétence pragmatique). Plus encore que l'étude de l'énonciation, la pragmatique s'intéresse donc aux éléments de signification du discours qui ne sont pas forcément inscrits dans la langue. Sur la base de la théorie des actes du langage des philosophes J. Austin et J. Searle¹⁰⁴, les approches pragmatiques ont permis de mettre en évidence les caractéristiques spécifiques aux différents actes de langage, c'est-à-dire les actions traduites par l'utilisation de celui-ci, et qui peuvent être du genre ordre, promesse, requête, question, menace, avertissement, conseils, etc. Ces actes qualifiés d'intentionnels déterminent les conditions d'emploi du langage dans des contextes appropriés puisqu'ils préfigurent différents aspects du langage tels les circonstances de l'acte de communication, les personnes impliquées et leurs intentions. Si les intentions du locuteur n'apparaissent pas, cela se traduit par des échecs. Selon la formulation de Austin¹⁰⁵, l'acte sera "nul et non avvenu". L'acte peut aussi ne pas se concrétiser s'il y a "rupture d'engagement" du locuteur. Par exemple ne pas tenir une promesse, c'est-à-dire ne pas réaliser l'action qu'on s'est engagé à faire-même si l'intention de la réaliser était sincère-implique une rupture de l'engagement pris vis-à-vis de son interlocuteur au moment de l'énonciation. L'acte de langage est un acte de nature contextuelle et cotextuelle. Cela signifie que la signification d'un énoncé n'est pas dans l'énoncé lui-même, mais dans le traitement que lui fait subir l'interpréteur. Dire qu'un énoncé signifie/réalise telle ou telle chose, c'est perdre de vue que c'est le sujet parlant qui signifie, non les mots. Quels sont alors les préalables qui permettent à un énoncé d'être doté d'une valeur illocutoire ? ou plutôt qui autorise le locuteur à l'affecter de cette valeur ? Nous pensons que la réponse

¹⁰⁴ AUSTIN J.L., *Quand dire, c'est faire*, Seuil, Paris, 1970, et SEARLE J., *Les actes de langage*, Herman, Paris, 1969.

¹⁰⁵ *Idem.*

n'est pas aussi simple à formuler qu'on puisse le penser, mais est tributaire de beaucoup de facteurs comme le souligne Bouton¹⁰⁶ :

"La signification échappe donc à toute analyse formelle entreprise à partir des modèles "linguistiques" dont nous disposons actuellement. Elle résulte d'une appréhension globale d'un discours, qui se construit en relation étroite avec l'attente de l'allocuteur, qui lui-même n'est pas passif du fait de ses réactions propres enregistrées par le locuteur et déterminant la suite de son discours et les accompagnements gestuels. De ce fait, l'effort d'interprétation est réduit au minimum parce qu'éclairé continuellement par le comportement du locuteur où le linguistique se dissocie mal du non-linguistique"(C.P. Bouton, La signification, Klincksieck, Paris, 1979, p. 173).

Par conséquent, il nous semble pleinement justifié qu'une relation de la grammaire à une didactique du comportement soit établie par le fait que les microsystèmes grammaticaux et les grammaires en situation que nous avons déjà évoqués sont le plus souvent affectés de signification, ce qui incite à la découverte et à une pratique implicite des points de langue. Néanmoins, il nous faut surmonter le fait que ces microsystèmes se limitent à une signification "littérale" pour éviter de fermer l'apprenant dans une perception du discours qui le pose en résultat d'une opération de codification. Il faut penser à des choix qui incitent à démultiplier les significations comportementales en réamorçant un intérêt pour la relation entre la notion et son expression.

¹⁰⁶ Cité dans, L'enseignement de la grammaire française aux étrangers par Coianiz. A, Université Paul Valéry, Montpellier III (1983) p.109

Chapitre 10

**Les élèves face aux concepts et
aux procédures de l'activité grammaticale**

Dans le cadre des activités inhérentes à l'enseignement grammatical, on s'est toujours très préoccupé de savoir comment l'élève comprenait les notions grammaticales enseignées, comment il se les appropriait, comment il s'en servait. En didactique, cela met en évidence l'intérêt porté à la manière dont les élèves s'approprient les concepts propres à cette discipline. Ainsi, dans le cadre des recherches en matière de notions grammaticales, les études ont révélé que les élèves s'appropriaient lentement des notions telles que nom, sujet, adjectif, singulier, pluriel, masculin, féminin, conjuguer, accorder, etc. Ils doivent intégrer et reconstruire pour eux-mêmes le sens de ces notions, et bien d'autres, qui constituent le métalangage grammatical. Il s'agit d'une tâche imposante et difficile qui n'est pas suffisamment prise en compte au niveau de la classe en général. Comment donc ces élèves construisent-ils, en termes d'apprentissage, ces connaissances grammaticales et ces procédures ?

1. Les activités métalinguistiques

Le linguiste Guillaume au même titre que d'autres d'ailleurs, et nous pensons particulièrement à Jakobson, aimait dire que le langage est fait pour parler de tout, y compris de lui-même. L'activité métalinguistique renvoie, dans ce cas, non seulement à l'emploi d'un vocabulaire spécifique (nom/verbe, conjugaison, etc.) mais va au-delà. Elle signifie toute activité qui suppose que le langage est mis à distance et se trouve comme objet de réflexion inhérent au domaine de la métacognition. Cette activité commence par la langue orale, ce qui est tout à fait naturel dans le cadre de la pratique de la langue. Elle se développe, par la suite, plus spécifiquement avec la manipulation de l'écrit et, en contexte scolaire, avec les apprentissages formels en lecture-écriture¹⁰⁷. Nous retrouvons cette démarche développée au cycle moyen dans le cadre de l'acquisition de compétences.

1-1. Des préalables à une activité métalinguistique

Au collège, par exemple, l'élève est appelé à développer ses aptitudes à pouvoir communiquer à l'oral (compétences communicationnelles) en parlant avec des personnes plus "expertes" (son

¹⁰⁷ Toutes les activités de langue au niveau de notre système éducatif tendent vers la maîtrise de l'activité d'écriture aussi bien au primaire, au collège qu'au lycée. Ce qui montre l'importance que revêt cette activité dans le cursus scolaire.

professeur en premier lieu), et qui prennent le temps de communiquer avec lui. Cette démarche, qui permet au collégien d'utiliser les ressources que lui offre la langue, lui permet également de découvrir le fonctionnement de cette langue. Cette attitude de pratiquer la langue ne sera que profitable à cet élève si elle est pratiquée de manière inconsciente sans aucun enseignement formel. Il découvre et intériorise ainsi les règles qui lui permettent de parler de manière qui se rapproche de plus en plus du modèle adulte en particulier celui de son professeur. En effet, et les expériences l'ont démontré, au fur et à mesure que l'apprenant collégien pratique la langue, il devient de plus en plus conscient de son activité de parole en écoutant et en réagissant dans des situations de communication, en construisant du sens à partir d'un message explicatif écouté, en prenant sa place dans un échange à deux ou plusieurs interlocuteurs ou encore à produire des énoncés cohérents pour expliquer. Le fait d'être conscient de ses activités, fait que cet apprenant devient de plus en plus attentif à la langue elle-même.

1-2. L'éveil à l'écrit

Même en situation extrascolaire, l'élève a cette capacité à développer une forme d'éveil à l'activité d'écriture puisqu'il a cet avantage d'être entouré par plusieurs formes écrites du langage (livres, journaux, courrier, tv, ordinateur, etc.). Encore faudra-t-il qu'il en prenne conscience. En effet, s'il est intéressé par cette activité qui est l'écrit, il est presque certain qu'il accordera de l'importance à l'observation de ses différentes manifestations, et par son activité cognitive, il en dégagera peu à peu les régularités et le fonctionnement. Aussi, la réflexion consciente et l'information explicite ne sont-elles pas nécessaires pour faire évoluer cette conceptualisation de l'écrit.

1-2-1. L'écrit comme code

Dans le cadre des activités de langue réalisée en classe, aussi bien au primaire qu'au collège, le travail suit une démarche tout à fait logique puisqu'il va d'une pratique de l'oral (projet à dominante orale) pour aboutir à la pratique de l'écrit (projet à dominante écrite). Les élèves découvrent l'écrit à travers, tout d'abord, les activités de lecture qui constituent des étapes de transition qui préparent à la pratique réelle de l'activité d'écriture sous

différents aspects. L'écrit s'envisage, tout d'abord donc, comme transcription phonologique. Le code écrit, en général, se caractérise successivement par les codes idéographiques, plus ou moins figuratifs (très présent au primaire), les codes syllabiques et les codes phonologiques; le français appartenant principalement à cette dernière espèce. Même s'il se dégage une forme de cohérence quant à la manière dont les apprenants découvrent la langue (les enfants commencent par découvrir des formes porteuses d'une signification globale puis ils identifient, avec l'aide de l'enseignant, les syllabes avant de passer aux correspondances entre la graphie et le son), cette dernière étape (codes phonologiques) pose plus de problèmes qu'elle n'en résout. En effet, il faut noter tout d'abord que la correspondance phonie-graphie n'est pas biunivoque¹⁰⁸ ; ce qui explique les écueils rencontrés au niveau du système orthographique du français. A titre d'exemple, nous citons l'existence de digraphes comme la forme écrite "non" où le premier n est un représentant de phonème, le second une partie de digraphe. Nous avons également d'autres cas qui sont conditionnels, comme dans les deux prononciations correspondant à la lettre "c" dans "ici" et dans "cou" par exemple. D'autres cas de figure sont encore difficilement assimilables pour les enfants d'autant plus qu'ils sont souvent inexplicables ; c'est le cas de nombreux graphèmes vides. L'écrit peut aussi s'envisager comme code morphologique¹⁰⁹ en ce sens que très souvent sont marquées graphiquement des parentés signifiées sans correspondance phonétique. Ainsi en est-il le cas des adjectifs et de la consonne finale de "petit", "grand", "gros", etc. Il faut ajouter à cela l'opposition dans les marques d'accord à l'oral et à l'écrit. Alors que l'oral simplifie cette opposition, l'écrit doit faire figurer toutes les marques, ce qui rend la tâche encore plus ardue dans sa maîtrise aussi bien pour les sujets enfants que pour les adultes. D'ailleurs, cela explique pourquoi, à l'oral, un discours haché, décousu, maladroit garde quelque peu une certaine continuité, alors qu'à l'écrit, les textes produits sont très souvent des "non-textes". D'une façon générale, il faut reconnaître que la maîtrise de l'écrit pose d'énormes problèmes tant pour les élèves que pour leurs professeurs¹¹⁰

¹⁰⁸ Cela est dû au fait de l'utilisation d'un alphabet issu du Latin, qui ne correspond pas directement aux phonèmes du français.

¹⁰⁹ CATACH(N),1980. L'orthographe française. Paris ;Nathan.

¹¹⁰ Nous pensons ici à la question du style plus particulièrement (harmonie, cohérence, précision, justesse des propos...)

1-2-2. L'écrit comme acte de langage

S'il nous faut commencer par caractériser l'écrit, il faut, tout d'abord, faire évacuer l'approche qui consiste à le voir uniquement au niveau stylistique parce que cette approche n'est que superficielle et, surtout, néglige le phénomène de sa réalisation. En effet, compte tenu de ses caractéristiques et de ses conditions d'utilisation, l'acte de langage écrit pose des problèmes spécifiques intrinsèques au message ou et à sa situation de réalisation. Premièrement, il faut savoir que celui qui lit ou écrit est physiquement seul ; ce qui n'est pas facile à supporter pour un grand nombre d'entre-nous. De plus, selon S. Bredart & J.-A. Rondal (1982)¹¹¹ "celui qui parle n'a pas besoin de faire une analyse grammaticale de son propre discours... (même si la diction, dans ce cas, est un acte de décodage/encodage qui exige de l'articulation qu'elle révèle une intonation, un débit, des accents, etc.)..., de même qu'il n'a pas à se demander si, lorsqu'il prononce une phrase, il n'a pas besoin d'identifier ses unités. Il n'en est pas de même à l'écrit, l'orthographe grammaticale exigeant alors une certaine prise de conscience de la langue. En plus, alors que la majorité des actes de langage oraux apparaissent bien essentiellement dans les situations de communication immédiate (c'est-à-dire en situation) et sont, dans ce cas, soutenus par la présence de l'interlocuteur, de l'objet dont il est question et des effets de la communication non verbale, les actes de langage écrits apparaissent dans des actes de communication différée, c'est-à-dire ceux où locuteur et interlocuteur sont séparés dans le temps, l'espace ou les deux à la fois. Cela signifie que l'auteur du texte écrit doit toujours chercher à actualiser ce dont il est question, c'est-à-dire qu'il aura pour tâche de bien définir, à chaque fois, la situation d'énonciation. Cela tout en sachant que la langue écrite doit aussi être une langue plus normée que la langue orale. Il faut également ajouter à cela le fait qu'en matière de pratique scripturale, la spécificité sémiologique de l'écrit (c'est-à-dire sa spécificité en tant que système de communication) nous oblige, dans le cadre de la production des messages, à distinguer une typologie à trois degrés.

Tout d'abord, il y a les textes qui ne sont que les versions écrites d'un discours oral et s'apparentent à des transcriptions. Il n'y a pas, en effet, de création scripturale ici à

¹¹¹BREDART(S.) & RONDAL (J.-A.),1982. L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques. Bruxelles : Mardaga.

proprement parler. On ne fait que reproduire un message. Rares sont les pratiques de classe au collège où les élèves s'adonnent à ce genre d'activité tenus, qu'ils sont, par une pratique rigoureuse de la langue. Il y a également la rédaction d'une petite annonce, d'un mode d'emploi ou d'un menu (genre prescriptif que l'on retrouve en première année moyenne "6^{ème} "). Dans ce cas, il y a bien, certes, une pratique originellement scripturale, mais elle est profondément codée, et la marge d'originalité (autre que lexicale) est très réduite, bridée par de lourdes contraintes sémiologiques (graphiques, grammaticales, etc.) Bien sûr, l'information est toujours différente, mais les modalités de présentation de cette information sont assez figées. Cette pratique ne concerne pas que les messages courts du genre mode d'emploi ou recette de cuisine; nous la retrouvons également dans la rédaction de textes administratifs auxquels on cherche à habituer les élèves du collège. Ce type de pratique est très courant au collège et fait partie du programme envisagé pour les élèves de ce niveau là. Néanmoins, il y a le type qui relève purement de la création, qui produit des discours polysémiques, susceptibles de plusieurs "lectures", et dont la spécificité apparaît dans l'instauration d'un fonctionnement relativement autonome du texte produit (de la langue), dans les distances prises avec les codes utilisés (linguistiques, socioculturels, narratifs, etc.). Cette pratique, susceptible d'une approche "autonome", n'est que rarement pratiquée au collège parce qu'exigeante.

1-3. Entre l'activité d'écriture et les activités métalinguistiques

La pratique de l'écrit, quelle qu'elle soit, est intimement liée à l'élaboration de connaissances et aux activités métalinguistiques. Comme on peut le deviner, c'est la source même de la grammaire, et c'est aussi et surtout l'objectif primordial que s'est fixée notre institution scolaire dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Par l'organisation qu'elle impose, l'écriture ne peut donc être transmise que par un enseignement explicite. En effet, construire du sens à partir de support didactique, produire des textes variés ou encore maîtriser les différents niveaux de réécriture et les procédés linguistiques qui vont avec, passe par l'acquisition de la grammaire. A travers cette discipline qu'est la grammaire, l'apprenant pourra élargir sa conception de la langue à travers ses différentes catégories de mots (verbes, déterminants, conjonctions, etc.)

Pour concrétiser davantage cela, l'institution scolaire est appelée à stimuler le développement des capacités métalinguistiques par des activités d'observation (nous retrouvons cela dans la démarche adoptée au niveau du collège) et de réflexion menées dans des contextes significatifs d'utilisation de l'écrit, ce qui devrait être la fonction première de la grammaire.

2. Des représentations et des procédures en situation d'apprentissage

2-1. Ce qu'on entend par représentation

La notion de représentation est issue de la psychologie où elle constitue un concept fondamental, mais difficile à définir. Gaona'ch et Passerault (1995, p 51) proposent d'y voir "toute construction mentale effectuée à un moment donné et dans un certain contexte"... Cette construction (élaboration) s'effectue à partir de connaissances préalables dont on dispose déjà et des informations en provenance de la situation.

La didactique accorde une place très importante aux notions de conceptions/représentations parce qu'elles demeurent au cœur du processus d'apprentissage. Dans le cadre des pratiques d'enseignement/apprentissage, le fait de négliger de s'appuyer sur les conceptions des élèves, engendre des stéréotypes, des mots vides de sens. On peut, dans certains cas, aller jusqu'à renforcer des représentations fausses qui permettent de bloquer la construction de tout savoir nouveau ou encore de l'affiner, même si on commence à peine à l'heure actuelle à reconnaître l'importance que peuvent revêtir les conceptions des élèves dans le domaine de la grammaire.

2-2. Les conceptions des élèves relatives aux notions grammaticales

Autant dans un cadre d'enseignement/apprentissage naturel qu'institutionnel, les études portant sur la manière dont les élèves comprennent les notions grammaticales sont encore peu nombreuses. Celle qui mérite d'être citée est sans conteste l'expérience réalisée en Suisse (1970) par trois spécialistes en acquisition du langage et en didactique des langues (Kilcher, Othenin et Weck). Cette expérience très détaillée d'ailleurs portait sur la reconnaissance des trois catégories suivantes : nom/adjectif/complément. Il a été démontré

qu'un phénomène de gradation [du plus facile au plus difficile] s'instaure lorsqu'il s'agit d'identifier et de caractériser chacune de ces catégories. Ainsi, pour la catégorie du nom, par exemple, les élèves le reconnaissant facilement lorsqu'il s'agit de noms propres (c'est le nom par excellence), de noms concrets et de noms évoquant quelque chose d'animer.

Les noms qui n'évoquent pas quelque chose de matériel sont plus difficilement reconnus par les élèves. Ce qui peut entraîner parfois, chez eux, des confusions dans l'interprétation et la mise en pratique de catégories telles celles des noms et des verbes par exemple.

Le fait aussi qu'un nom corresponde à une forme existant dans une autre catégorie n'est pas fait pour faciliter l'usage à bon escient de ce nom. Nous pensons ici à des suites comme *chasse*, *porte*, *vieux*,...

Les élèves n'arrivent pas aussi à reconnaître facilement, dans un texte, des noms communs employés sans déterminant. Tous ces indices montrent donc que cette catégorie, à savoir la catégorie des noms, doit être affectée par des variables de sens et de contexte phrastique pour être reconnue et bien identifiée.

Ces difficultés vont en s'accroissant si d'une part, les élèves ne disposaient pas de mécanismes de contrôle capables de les guider dans l'accomplissement de leur tâche dans le cas de ce qui est communément appelé les "faux prétendants" tels que les pronoms homophones (*le*, *la*, *les*) qu'ils peuvent confondre avec des déterminants et, d'autre part, de considérer la possibilité pour un nom d'apparaître sans être précédé d'un déterminant. Pour l'adjectif, sa reconnaissance pose plus de difficultés que le nom ou le verbe par le fait qu'il ne présente pas de régularité de forme et aussi de position dans la phrase. Pour les collégiens, un adjectif de qualité qui exprime une qualité physiologique du type *joyeux*, *mignon*, *malin*,...est facilement identifié en tant que tel surtout s'il est accompagné d'un nom ayant le caractère "animé". Les adjectifs¹¹² qui pourraient fonctionner comme des noms à l'exemple de "*nouvelle*" ou encore *indiennes*, ...sont plus difficilement reconnus, de même d'ailleurs que les adjectifs ayant la forme d'un participe passé du type *perdu* par exemple. Il faut ajouter le fait que la différence entre adjectif "qualifiant" et "classifiant" joue un rôle important sur la reconnaissance de cette catégorie (*originale*, *algérienne*, *rapide*, *municipale*,...). Pour catégoriser des notions de concepts et les organiser à l'intérieur du lexique, il faut savoir aussi que certaines représentations-prototypes jouent un

¹¹² Nous pouvons intégrer ici, une autre catégorie d'adjectifs appelés adjectifs de relation. Ils ont cette particularité de dériver de noms et ne peuvent se trouver qu'en postposition aux noms qu'ils accompagnent.

rôle important à cet effet. Nous pensons par exemple à moineaux, chardonneret qui semblent être meilleurs représentants des oiseaux que colibri ou pic-vert. Nos élèves ont tendance à mieux identifier les premiers parce qu'ils sont d'un usage plus courant que les seconds. D'une façon générale, il y a peu de méprise pour les noms de la part des élèves, car c'est la catégorie que les élèves élaborent en premier et qui traduit pour eux le plus de choses. Néanmoins, il est fréquent et cela a été observé, que la méprise intervienne lorsque des mots sont précédés, par exemple, du déterminant ou d'un élément qui y ressemble (ce joli ; le faisait), avec des transcatégoriels (en train de, méchant) et des homophones (destinée, entrer,...). D'une façon générale, il y a davantage de méprises dans le cas des noms qui peuvent fonctionner comme des adjectifs tels froid, curieux, nouvelle,...

Ces méprises sont les résultats d'une approche grammaticale traditionnelle qui privilégie les définitions fondées sur le sens. Ce qui ne permet pas aux élèves, d'ailleurs, d'être dotés de critères efficaces. Si au niveau de l'appropriation des catégories, les difficultés d'appropriation ne manquent pas et les difficultés restent posées ou du moins "timidement" résolues, ces difficultés augmentent lorsque entre en jeu le notion de fonction. La reconnaissance du sujet grammatical devient un problème ardu à surmonter lorsqu'il prend des formes différentes (noms, pronoms simples ou coordonnés,) et figure dans des contextes variés. Le sujet, à travers une structure simple, (sujet, verbe, complément) est facilement identifiable que dans des phrases de type impératif par exemple. Cela est le résultat de pratique scolaire stéréotypée qui a tendance à se répéter d'année en année (la position classique du sujet dans la phrase, le rôle habituellement actif dans un récit,...). Ces critères ne peuvent être le fondement d'une reconnaissance du sujet car non pertinents et non constants. Tout cela, nous fait dire donc qu'on ne peut plus enseigner la grammaire sans tenir compte du fait que, comme le dit Giordan, 1998, p. 17 : " l'élève n'est pas seulement un "acteur" de son apprentissage. Il est "auteur" de ce qu'il apprend."

Par conséquent, nous arrivons à cette conclusion que les élèves sont en mesure d'être actifs sur le plan cognitif lorsqu'il s'agit d'un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cette activité pourrait se traduire, comme il a été prouvé, par l'élaboration de systèmes de compréhension successifs qu'on appelle représentations et conceptions. L'élève pourrait donner un sens aux contenus grammaticaux qu'on lui enseigne, en fonction de ce qu'il est en mesure d'assimiler et en apprenant progressivement à discerner, pour chaque notion, ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas. A chaque moment de cet

apprentissage, il s'appuie sur des choix qu'il fait sur un ensemble de connaissances apprises, de conceptions élaborées, de procédures plus ou moins stables. En matière d'enseignement grammatical, l'enseignant peut aider les élèves à apprendre en leur ménageant des situations qui leur permettent de développer un nouveau rapport à la langue. Il est donc appelé, dans le cadre de la pratique de la classe, à changer fréquemment de stratégies et à adapter continuellement ses cours aux exigences du moment.

Troisième partie
Le français au collège
en Algérie
une lecture du programme

Chapitre 11

Objectifs et contenus

1. L'organisation scolaire

Notre système éducatif est passé par deux réformes qui l'ont nettement marqué et dont les "séquelles" sont nettement visibles même des années après. La première réforme date des années soixante. Elle faisait suite à l'avènement de l'orientation politique de tendance socialisante dont le pays s'est doté. La deuxième réforme a été instaurée au début des années deux mille. L'une et l'autre, bien évidemment, ont été régies par des textes fondamentaux. Nous citerons successivement l'ordonnance du 16 avril 1976, n°76-35. Cette ordonnance a été suivie par la circulaire d'application du 17 octobre 1976, n° 382-30. Enfin, le rapport de la commission de la deuxième réforme (1999/2000).

La première réforme, celle de 1970, devait marquer l'amorce d'une rupture avec le système éducatif hérité de la période coloniale. Cette réforme de notre système éducatif était également la pierre d'achoppement d'un projet de développement économique et social mise en place à cette époque.

1-1. La première réforme

La scolarité était organisée en Années fondamentales (A.F) pour le cycle primaire et le collège, et en Années secondaires(A.S) pour le lycée. La dénomination " fondamentale" a été mise en place par l'ordonnance du 16 avril 1976, n°76-35 qui stipulait que le cycle fondamental devait comprendre neuf années de scolarité obligatoire. Ce cycle est constitué du cycle primaire s'étalant sur six années de scolarité à l'issue desquelles les élèves passent l'examen de sixième et le cycle moyen comptant trois années (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème}AF). Au bout de cette neuvième année, les élèves passent l'examen du Brevet d'enseignement fondamental (B.E.F) qui leur donne droit au passage au cycle secondaire.

Le cycle secondaire proposait deux orientations, un enseignement général et un enseignement technique comptant chacun trois années, à l'issue desquelles les élèves passent l'examen du baccalauréat qui clôt le cycle scolaire...

Cette école fondamentale à orientation polytechnique a entraîné une redéfinition de l'enseignement du français qui était la langue d'enseignement des différentes disciplines

scolaires.¹¹³ Le français devient langue étrangère au même titre que l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien et le russe ; langues enseignées dans le système scolaire.

Le principal objectif de l'enseignement du français dans cette réforme est de développer la compétence linguistique permettant l'accès à l'information scientifique et technique et visant "à doter les élèves d'un ensemble d'aptitudes linguistiques et intellectuelles qui leur permettent, au terme de l'enseignement moyen, l'accès à la documentation de type scientifique, orale ou écrite"¹¹⁴. L'accent est donc mis sur la langue scientifique et technique, présentée comme étant "une langue précise et sobre", qui permettra aux élèves de " décrire avec objectivité et de communiquer avec fidélité le résultat de leurs observations, de traduire, d'interpréter des messages graphiques ou sonores à caractère scientifique et technique"¹¹⁵, d'où l'évacuation de la littérature, les textes littéraires retenus ne sont plus que de simples supports destinés à favoriser l'acquisition de la langue. Cette conception nous fait penser à une orientation de type langue de spécialité.

Dans les pratiques de la classe, il s'agit surtout de développer les compétences de compréhension et d'expression en français. Pour ce faire, il fallait s'appuyer sur une méthodologie de type audio-visuelle¹¹⁶ qui accorde la primauté à l'oral. Des points de langue sont énumérés, ils doivent être travaillés au moyen d'exercices structuraux.

1-2. La deuxième réforme

Les réformes institutionnelles engagées quelques années après n'ont pas manqué d'entraîner une réforme du système éducatif une nouvelle fois. Le Ministère de l'Education envisage alors une nouvelle loi d'orientation qui modifiera d'une manière assez sérieuse la loi n°76-35 du 16 avril 1976 relative à l'organisation du système éducatif. Des décrets présidentiels n° 2000-101 et 2000-102 datés du 9 mai 2000 ont alors été promulgués. Ils portent sur la création de la commission de la réforme du système éducatif. Le Conseil Supérieur de l'Educatif vit ainsi le jour. Ce conseil s'est vu fixer pour mission de " participer à la définition de la politique d'éducation et de formation, son évolution et son

¹¹³ Il faut noter ici que cette situation a beaucoup aidé l'élève à maîtriser le français.

¹¹⁴ Circulaire du 17 octobre 1976, n°382-30, p. 353.

¹¹⁵ Ibid.

¹¹⁶ Voir tableau synoptique en annexe, relatif aux différentes méthodes d'enseignement du français, objectif, support, etc.

orientation conformément aux exigences de développement et de progrès." Dans sa lettre de mission, le Président de la république souligne que "la commission examinera les dispositions appropriées en vue d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif." En effet, les langues étrangères n'étaient jusque là enseignées qu'à partir du cycle moyen. Le postulat sur lequel s'est fondée la nouvelle stratégie tenait au fait qu' "une nouvelle politique des langues étrangères sérieuse et souhaitable (la nuance est fort révélatrice de l'idéologie qui sévissait à l'époque) doit être mise en place dès que possible, notamment dans le système éducatif. Elle aura pour finalités de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur, comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale."¹¹⁷ Le rapport souligne un peu plus loin que "pour des raisons historiques, sociales, et économiques"¹¹⁸ et " pour sa forte présence dans l'environnement linguistique des élèves"¹¹⁹, le français est la première langue étrangère, et l'anglais sera la deuxième langue étrangère.

Il est vrai que deux langues ont toujours été enseignées dans l'ancien système, comme en témoigne l'extrait suivant de la Circulaire d'application du 17 octobre 1976 : " Deux langues étrangères sont enseignées, afin de doter les jeunes d'autres moyens d'accès à d'autres cultures et à la civilisation universelle, la première (le français) est apprise plus tôt que la seconde (l'anglais) avec un horaire plus élevé, ceci dans le but de permettre aux élèves de pouvoir suivre les enseignements ultérieurs (secondaire ou supérieur) qui ne seraient pas encore dispensés en langue arabe"¹²⁰. Cependant, la nouvelle disposition concerne la deuxième langue étrangère qui devient obligatoirement l'anglais, le choix d'une troisième langue étrangère se fera au cycle secondaire. Ce qui n'était pas le cas dans l'ancien système, en effet, en deuxième année du cycle moyen l'élève était orienté soit vers l'anglais, soit vers l'allemand, soit vers l'espagnol comme deuxième langue étrangère selon ses compétences en français et l'apprentissage d'une troisième langue étrangère n'était pas envisagé.

¹¹⁷ Rapport de la commission, p.23.

¹¹⁸ Rapport de la commission, p.26.

¹¹⁹ Ibid., p.24.

¹²⁰ La circulaire d'application, n°382-30, p. 362.

2. Les raisons du changement

Les nouveaux enjeux socio-éducatifs, tributaires d'enjeux et de contraintes socio-économiques ont amené à mettre l'accent donc sur l'apprentissage des langues étrangères à des fins de mobilité culturelle et professionnelle. Compte tenu de ces enjeux, le futur usager de la langue étrangère devra réinvestir à court, à moyen et à long terme les acquis dans toute forme de communication. Il sera alors évalué dans ses compétences linguistiques mais également dans ses capacités à communiquer en contexte bi ou multiculturel avec des partenaires étrangers par la structure qui l'emploiera comme médiateur et négociateur d'un projet. L'apprentissage de la langue s'inscrit donc dans une logique de marché, entraînant un processus d'offre et de demande dans la formation, dépendant pour une large part des besoins et des enjeux économiques et politiques, à l'échelle nationale et internationale.

A travers les nouvelles orientations, il fallait donc commencer par doter les élèves dès le moyen (collège), d'un enseignement spécifique dans le cadre du français langue étrangère, c'est-à-dire de les initier aux disciplines devant être enseignées en français dans le secondaire.

3. La nouvelle organisation du système scolaire

Cette nouvelle organisation telle qu'elle est appliquée jusqu'à l'heure actuelle se répartit comme suit :

- le cycle primaire compte désormais cinq années à l'issue desquelles les élèves passent un examen (appelé toujours "examen de sixième") qui leur donne droit au passage au cycle moyen,
- le cycle moyen compte quatre années à l'issue desquelles les élèves passent l'examen du Brevet d'Enseignement Moyen (B.E.M),
- le cycle secondaire, avec trois années au bout desquelles les élèves passent l'examen du baccalauréat leur donnant droit aux études universitaires.

Les nouveaux programmes pour l'enseignement des langues étrangères sont mis en place dès avril 2003, notamment pour la première année du cycle moyen (collège ou deuxième

cycle scolaire) qui correspond à la sixième année d'enseignement selon la nouvelle organisation du système scolaire ; cycle qui devra compter quatre années au lieu de trois du cycle fondamental.

La première année du cycle moyen correspond à l'introduction de la deuxième langue étrangère, l'anglais, dès septembre 2004 ; et à partir de 2008/2009 (selon le rapport de la commission), l'anglais sera introduit dès la quatrième année de scolarité, c'est-à-dire au cycle primaire (premier cycle scolaire qui compte cinq années, au lieu des six précédentes). En septembre 2004, le français a été introduit en deuxième année du cycle primaire et la première année du cycle moyen se voit dotée de nouveaux programmes pour le français, l'anglais, l'arabe et l'amazighe. Ce nouveau programme est officiellement entré en vigueur, pour la première année moyenne, à la rentrée scolaire de septembre 2003. Il est toujours en usage actuellement et nous a servi donc pour engager notre travail de recherche.

4. Compétences et objectifs d'apprentissage visés

Dans le cadre de cette nouvelle organisation du système scolaire, la nouvelle conception d'élaboration des programmes se définit en termes d'objectifs d'apprentissage qui permet de distinguer la fin des moyens. Selon D. Lussier, " les objectifs d'apprentissage décrivent des habiletés, des attitudes, des techniques ou des comportements que les apprenants devront avoir développé à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'un programme d'études." [1992 : 45]. C'est-à-dire qu'ils précisent ce que ceux-ci seront capables de faire et pas seulement de savoir en fin de parcours. Ils ne précisent pas les moyens utilisés par l'enseignant. Quant à la notion de compétence dont on a déjà eu à parler longuement auparavant, elle tient toujours une place de choix dans différents discours allant même jusqu'à s'élargir au monde du travail et de la formation aussi bien qu'à l'école.¹²¹ Elle permet de connecter entre le savoir et le travail en traduisant les savoirs en actions. Nous avons vu et expliqué précédemment que ce mot a donné lieu à des expansions adjectivales comme linguistique, communicative, langagière...L'important dans tout ce foisonnement

¹²¹ Il faut signaler à ce propos le rôle joué par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique) dans la promotion des modèles centrés sur les compétences et non sur les savoirs(OCDE, 2003).

est de savoir identifier les compétences clefs autour desquelles il faut organiser les apprentissages et en fonction desquelles il faut piloter le travail en classe et fixer des priorités, d'où un important travail de va-et-vient entre les contenus, les objectifs et les situations. Cela ne peut se concevoir sans une réelle prise en charge des besoins des élèves. Ces besoins, d'ailleurs, contredisent souvent les objectifs fixés au-préalable et peuvent entraîner un changement tant au niveau des contenus que des stratégies à adopter. L'environnement, ici, devient un élément fondamental dans les prises de décisions et le choix des compétences à développer.

Par conséquent, l'introduction du concept de "compétence en langue" en didactique des langues a contribué à réorienter les méthodologies de recherche et aussi à reconfigurer les problématiques même si beaucoup d'efforts sont consentis au niveau de la langue uniquement. Les fonctions organisatrices du concept de "compétence" se rapportent au développement des facultés non acquises (le procédural) en étroite relation avec le savoir acquis (le déclaratif), à l'objet observable considéré comme activité décomposable en étapes pour aboutir à l'élaboration du produit et relevant d'une évaluation. Dans ce cas, l'élève doit non seulement maîtriser des savoirs (des connaissances) mais surtout en savoir faire récupérer les bons en bon moment. Il nous faut donc comprendre que la compétence est inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose) et ne peut être appréciée que dans une situation donnée, par une instance qui soit à même d'évaluer pour reconnaître la compétence. Il ne suffit pas, par exemple, de répéter machinalement une ou des règle (s) de grammaire mais plutôt de savoir les utiliser intelligemment au moment opportun de manière efficiente. Pour Cl. Springer : " Evaluer la compétence, c'est recueillir des données concernant une performance"[2002 : 65].

G. Figari définit le concept de compétence comme " (...) la capacité d'une personne à mobiliser un ensemble de ressources (cognitives, affectives, gestuelles, relationnelles, etc.), pour réaliser une catégorie de tâches ou résoudre une famille de situations-problèmes. Définie en termes plus pédagogiques, la compétence est la capacité de mobiliser (identifier, combiner et activer) un ensemble de savoir, de savoir-faire et de savoir être pour résoudre une famille de situations-problèmes (et non de simples applications) ou, s'il s'agit d'apprentissages langagiers, de produire des actes de communication significatifs (c'est-à-dire l'émetteur tient compte du destinataire, du message à fournir et du contexte de communication.)"[2001 : 42].

5. Les caractéristiques des nouveaux programmes de français au collège¹²²

Ancien programme	Nouveau programme
-enseignement	-apprentissage
-langue française	-français langue étrangère
-dans le deuxième cycle de l'école fondamentale	-au collège
-a pour objectif	-contribue
-installe	-développer
-/	-chez l'élève
-compétence linguistique de base	-l'expression d'idées et de sentiments Personnels

Nous signalerons de prime abord comme élément de référence que l'ancien programme (1981) favorisait l'aptitude de l'élève à maîtriser une langue étrangère. Cela explique son orientation vers l'acquisition de compétences linguistiques. Il prônait alors une méthodologie fondée sur le développement des quatre aptitudes (comprendre/parler/lire et écrire). Le nouveau programme, en plus d'avoir introduit de nouveaux concepts, s'appuie sur les nouvelles tendances de la didactique des langues étrangères où l'apprenant devient le centre d'intérêt de toute activité d'apprentissage à laquelle il participe pleinement.

Dans ce contexte, il faut relever les nouvelles réorientations dans la définition de concepts et en même temps l'introduction de nouveaux concepts. Enseigner ne signifie plus transmettre un savoir mais plutôt aider l'élève à acquérir un savoir et surtout un savoir-faire. Il se dégage, comme nous l'avons mentionné au-préalable, une centration sur l'apprenant. Tout cela est dû, bien évidemment, aux progrès réalisés par d'autres disciplines et qui ont contribué à faire avancer cette discipline qui est la didactique des langues. Nous pensons plus particulièrement aux connaissances psychologiques sur les phénomènes d'appropriation qui ont démontré combien l'apprenant tire grandement profit

¹²²Ce tableau figure dans le document de travail destiné aux PEF dans le cadre de la Formation continue. Ce document a été élaboré par l'équipe pédagogique de français (ENS. Bouareah/Alger.

d'un enseignement auquel il a pleinement participé d'où l'émergence dans le nouveau programme du concept d'apprentissage centré sur une participation active de l'élève."Les apprentissages seront centrés sur l'élève qui devient acteur, directement concerné. Prenant conscience de ses stratégies d'acquisition, il fera ainsi l'expérience de l'autonomie intellectuelle et de la métacognition"¹²³. Nous avons déjà eu à montrer l'importance que revêt un concept comme celui de l'apprentissage en termes de dimensions psycholinguistiques de l'apprentissage de la grammaire.¹²⁴

Ce qui nous paraît intéressant de noter aussi c'est que l'expression compétence linguistique au lieu de faire l'objet d'un enseignement dogmatique doit être acquise à partir de la réflexion que doit engager l'élève à ce propos. Cet objectif est explicité clairement d'ailleurs dans les orientations du nouveau programme : "L'enseignement du français dans le cycle moyen a pour tâche :

-de consolider et de perfectionner les moyens linguistiques acquis,

-de commencer à construire, à partir du langage naturel, un langage susceptible d'exprimer le caractère des choses, un langage qui permette d'accéder aux connaissances scientifiques et techniques du monde moderne"¹²⁵.

En complément de l'acquisition d'une compétence linguistique qui reste fondamentale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous notons dans le nouveau programme la recherche de l'acquisition par l'élève d'une "expression d'idées et de sentiments personnels" Cela montre l'évolution de ce programme qui s'est élargi à des emplois personnels de la langue selon les besoins ressentis par l'élève. Ces emplois personnels se fondent sur la notion de "discours", l'autre nouveauté qui a été introduite par les concepteurs du nouveau programme. Les textes sont abordés "au moyen de différents types de discours". Les auteurs, soucieux de prendre en compte la dimension langagière, s'inscrivent dans la lignée des travaux d'E. Benveniste (1966, 1974) entre autres. Par conséquent, ce nouveau programme se caractérise par une diversification de plus en plus grandes des types de textes à analyser et à produire.

Que sous-tend ce concept de discours par rapport à la diversité textuelle envisagée dans le cadre de la pratique de la langue au collège ?

¹²³ Programme de première année moyenne ? AVRIL 2003, p.47.

¹²⁴ H. Besse/R. Porquier(1993), Grammaire et didactiques des langues, chap.11, p.240.

¹²⁵Circulaire n°382-30, p.351.

6. Les contenus

L'enseignement-apprentissage du français dans les nouveaux programmes est donc envisagé par le discours parce que, dans le cadre des nouvelles réorientations, on ne s'intéresse plus à la langue comme système uniquement, mais plutôt l'élargir à la notion de texte pris comme discours socialement établi du point de vue de ses fonctions dans l'interaction. Le développement des recherches sur le discours a permis de mettre en évidence la notion de typologies discursives, en reformulant la notion d'énonciation et l'affinement du paradigme des indicateurs linguistiques. Ce procédé a nécessairement entraîné la reformulation aussi du concept de grammaire. Le domaine d'application de ce concept s'est alors élargi grâce à cette nouvelle base typologique. Les typologies discursives s'appuient sur " (...) les caractérisations liées aux fonctions, aux types et aux genres de discours et les caractérisations énonciatives. "[D. Maingueneau, 1998 : 49].

Les contenus sont sélectionnés en fonction des types textuels et discursifs retenus pour chacune des quatre années du cycle moyen. Ainsi, les types textuels et discursifs retenus pour le cycle sont le narratif, le descriptif, le conversationnel, l'argumentatif, le prescriptif et l'informatif. Ils s'organisent autour de la notion de " projets pédagogiques"¹²⁶. Durant chaque année du cycle moyen, l'attention des élèves est portée sur un type textuel et discursif particulier. Toutes les activités qui fondent le projet pédagogique s'organisent autour de ce type.

Cependant, il faut savoir qu'il n'existe pas de type textuel et discursif "pur"; les recherches en linguistique ont montré que tout texte relève d'une catégorie de discours et que différents types de discours peuvent s'imbriquer dans un texte.

¹²⁶ Le projet pédagogique a remplacé successivement le dossier de langue (1^{ère} réforme) et l'unité didactique(2^{ème} réforme). C'est une partie intégrante de la nouvelle organisation scolaire.

6.1. Du texte au discours

L'objectif explicite donc vers lequel tend actuellement l'enseignement du F.L.E. chez nous au collège est donc de développer chez les élèves la faculté de comprendre et de produire des textes quels qu'ils soient et quelles que soient les circonstances.

Or, qu'il s'agisse de la langue maternelle, d'une langue seconde ou étrangère, à tous les niveaux, l'enseignement de la langue, le travail de la langue est partie indissociable du travail du texte, comme outil permanent de compréhension et de production selon les nouvelles approches.

Qu'est-ce qu'un texte?

C'est le produit d'un acte d'énonciation, oral ou écrit : une affiche, un exposé, un article de journal... Ce qui caractérise le texte, c'est son caractère de complétude et de cohésion, comme il est envisagé d'être exploité selon le programme adopté actuellement au collège. Désignant toute production écrite, en termes de projet à réaliser, par le terme de discours, les programmes de français du collège confondent abusivement texte et discours (ce qui ne va pas sans poser des difficultés dans le traitement du concept de grammaire).

Discours est un terme polysémique, qui recouvre une notion mouvante¹²⁷. Il traduit à la fois le grec *logos* – l'énoncé, la parole et l'exercice de la raison, l'expression de la pensée par la parole-et le latin *oratio*- l'énoncé, la parole et le discours organisé par un orateur, l'élaboration des productions destinées à persuader, plaire, instruire, etc., et ces productions elles-mêmes. Le discours est en même temps l'acte de production (l'énonciation) et le produit (l'énoncé). A ces sens fondamentaux s'ajoutent des significations spécifiques. En grammaire, les parties du discours renvoient à la classification des mots (les catégories grammaticales évoquées précédemment). En rhétorique elles désignent les grandes divisions d'un discours formé d'un enchaînement d'énoncés argumentés ; elles peuvent référer aussi à la division de l'énoncé prédicatif en deux parties (thème propos); on parle aussi des figures du discours. En linguistique, on distingue le discours rapporté, direct, indirect, indirect libre narrativisé; et- découverte de Benveniste- on oppose Discours à Histoire. Les emplois du mot discours reflètent ainsi la plasticité de la notion qui renvoie aussi bien aux virtualités de la langue qu'à des productions actualisées. On est donc entre la

¹²⁷ Delesalle S., "Autour de la notion de discours : théories, manuels, programmes", in *Manuélistion d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation*, Paris, Presse de la Sorbonne nouvelle, 1998.

langue et le texte. L'exploration de ce vaste champ qu'est la langue est schématisée le plus souvent dans trois niveaux, hiérarchisés selon leur ordre d'apparition dans les pratiques, la grammaire de la phrase, la grammaire du texte, et la "grammaire du discours".

Dans les textes officiels antérieurs à 2002, la maîtrise de la langue a été l'objectif explicite de l'enseignement du français. On devait y parvenir par la pratique raisonnée de la langue qui devrait conduire à la compréhension de ce qu'est l'objet langue. Le programme de français au collège a substituer à l'objectif de la maîtrise de la langue celui de la maîtrise des (du) discours. L'étude de la langue ne devait pas être une fin en soi mais devait être subordonnée à l'objectif de la maîtrise des discours qui se conçoit parmi les différents plans d'analyse de la phrase. A ce propos, Pierre Legoffic utilise l'expression "procédé de thématization¹²⁸" pour parler d'un certain niveau d'analyse.

Aussi, si les objectifs des programmes précédents- savoir s'exprimer, acquérir une culture, accéder à un certain niveau de connaissance ont gardé toute leur autonomie et toute leur pertinence, ils sont désormais régis, à travers le programme en usage actuellement au collège, par l'apprentissage des formes de discours. Cet apprentissage donne aux acquisitions leur orientation générale tout en les situant dans leur contexte. Or, la vie sociale de nos collégiens n'est pas faite pour permettre le développement de discours tissés sur la culture de la langue cible alors que l'ensemble du programme est structuré par ces discours.

Le programme, dans son ensemble, invite l'enseignant à entrer davantage dans la perspective de l'élève. Il invite¹²⁹ également ce dernier à s'impliquer dans des pratiques langagières par le biais des activités proposées. Parmi les innovations, en termes d'activités, nous avons noté une réintroduction de l'oral, comme une forme première de l'activité discursive. Il doit être compris comme un apprentissage qui prépare à la prise de parole. De même, l'écrit, au-delà des exercices de contrôle qui le mettent en œuvre, devient un instrument naturel d'expression et de communication : l'accent sera mis donc mis sur les productions personnelles des élèves à travers la plus grande variété de textes proposés. L'activité grammaticale ne se limitera pas à ces pratiques systématiques mais se fonde dans une pratique discursive. La langue, dans son ensemble, se présente, positivement comme grille de lecture du monde et outil de la pensée. Dans la pratique et telle qu'elle est

¹²⁸ Le Goffic. P, 1994, Grammaire de la phrase française, p10, Hachette Supérieur.

¹²⁹ . Orientation globale contenue dans le manuel en usage en 1^{ère} A.M.

présentée, celle-ci fait figure d'un ensemble de contraintes arbitraires. La maîtrise des discours exige que la grammaire soit envisagée dans la perspective d'une grammaire discursive, étudiée à travers ses réalisations textuelles et selon l'énonciation que Benveniste,¹³⁰ définit comme "la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation." Cet acte, ponctuel, est insaisissable et ne peut être objet d'étude. C'est à partir de l'énoncé que l'on peut atteindre l'énonciation. Prendre en compte l'énonciation, c'est rechercher, dans l'énoncé, les traces de l'acte qui l'a produit, identifier les éléments appartenant à la langue dont le sens est la référence dépendent de facteurs qui changent d'une énonciation à l'autre, les classer, en dégager l'interprétation. Comme tout acte, l'énonciation implique un acteur, celui qui énonce, le locuteur ; généralement, elle postule un allocataire. Les interlocuteurs s'opposent à ceux qui, quoique éventuellement présents, ne participent pas à l'échange. La présence du locuteur-celui qui dit je-et de l'allocataire celui à qui je dis tu- se manifeste dans l'énoncé à travers les pronoms personnels de "première personne" et de "deuxième personne". Les référents de je et de tu ne peuvent être connus que si l'on connaît la situation d'énonciation. Les "personnes" de l'énonciation, qui désignent des êtres doués de la parole (ou assimilés), tiennent un discours sur le monde, représenté par toutes les unités de la langue qui ont le statut de groupes nominaux, en particulier par ce que les grammaires appellent à tort le "pronom personnel de troisième personne", qui peut référer à des objets, des abstraits aussi bien que des être humains, qui ne sont pas dans la situation d'énonciation.

D'autres formes linguistiques construisent leur référence en relation avec l'énonciation : les démonstratifs, déterminants ou pronoms, peuvent désigner des objets perçus par les interlocuteurs, qui n'ont de référence que pour eux, tout comme certains adverbess ou circonstants de temps et de lieux. Les formes temporelles de l'indicatif du verbe se déterminent aussi par rapport au locuteur :

- le présent réfère au moment de l'énonciation, les temps du passé renvoient à une époque antérieure à l'énonciation, et les temps du futur à une époque postérieure. Le locuteur qui organise son énoncé en assertion, interrogation, injonction fixe le rôle de l'autre : l'assertion apporte une information ; l'interrogation a pour objet de susciter une réponse ; ordonner, c'est être en position de déclencher un comportement, etc.

¹³⁰ Benveniste E., "L'appareil formel de l'énonciation" in *Langages*, n°17, mars 1970, pp 12-18.

Prendre en compte l'énonciation, dans le programme, ce n'est pas ajouter de nouveaux chapitres à la grammaire, c'est structurer autrement les savoirs grammaticaux, aborder les problèmes de langue sous un angle autre, en montrer la cohérence. La conception générale du programme proposé se fonde donc sur le concept de l'énonciation, nous avons dit, définie comme l'actualisation de la langue dans des situations concrètes d'utilisation. Dans la réalité des pratiques, le discours est partout. Même dans la structure de la phrase : lorsque les diverses formes de discours sont, bien entendu, mêlées. Pour rendre leur approche accessible aux élèves de collège, il faut donc, d'une part, distinguer les formes essentielles et, d'autre part, établir une progression à partir de critères bien établis, présentés de la manière suivante :

- celui des effets visés et produits : convaincre, informer, persuader,
- celui des fonctions : raconter, décrire, expliquer, justifier, argumenter,
- celui des fréquences d'emploi.

Notre lecture du programme proposé pour les collégiens (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} A.M) nous permet de dire que celui-ci est fondé d'une manière générale, sur les fonctions du discours et leur fréquence d'emploi. Cependant, il écarte, par exemple, le critère des effets, plus difficile à analyser, parce qu'il fait appel à des éléments du contexte social qui n'existe pas dans l'univers des élèves (par exemple ceux qui peut convaincre les uns ne convaincra pas forcément les autres). C'est ainsi que deux fonctions majeures, raconter et argumenter, ont été les plus mises en exergue. Chacune incluant elle-même des aspects complexes, qui sont soulignés par l'emploi de spécificités inhérentes aux pôles narratif (le récit, le conte,...) et au pôle argumentatif¹³¹. La progression d'ensemble s'ordonne selon ce principe :

- en 1^{ère} AM (6^{ème}), l'accent est mis sur les textes où domine la fonction narrative ; pour les autres types, le prescriptif, l'informatif et l'argumentatif, on se borne à un repérage,
- en 2^e, on poursuit l'étude du narratif en y associant celui de la description,
- en 3^e, on reconduit le narratif en lui associant l'explicatif,
- en 4^e, l'accent est mis sur l'argumentation, mais rien n'empêche l'étude des fonctions précédentes.

¹³¹ Voir texte intitulé "vêtements de marque", manuel de 1^{ère} AM, p182.

Il s'avère à la lecture de cette répartition que l'on a attaché une certaine importance à la progression. Or, la progression est un élément fondamental dans l'élaboration d'un curricula. Elle se fonde sur deux principes : celui des dominantes discursives et celui de la chronologie culturelle. Les dominantes discursives traduites par une multitude de formes de discours sont simultanément présentes dans la réalité. Or, c'est surtout pour éviter les confusions et les redites d'un niveau à un autre que cette progression a été adoptée au collège. Quant au deuxième critère, à savoir la chronologie culturelle, elle n'est guère présente tant les textes proposés dans les manuels apparaissent avoir été choisis de manière aléatoire alors qu'acquérir une culture et former sa personnalité, c'est savoir se situer dans le temps et connaître les principaux modèles qui "irriguent" l'environnement dans lequel on vit.

6.2. De l'approche des genres des textes

Cette approche telle qu'elle figure dans les manuels en usage au collège et, aussi, telle qu'on la propose, en général, dans les programmes scolaires, est liée à celle des formes du discours : les genres sont des réalités historiques et culturelles, comme nous l'avons mentionné au préalable, qui codifient les pratiques discursives. Comme nous pouvons le constater de prime abord, la notion n'est pas assez simple à appréhender ; elle est plutôt complexe, et souvent floue. Néanmoins, le genre est assez commodément repérable par la présence de dominante discursive : le roman, le conte, la fable, la nouvelle. Comme on en propose d'ailleurs aux collégiens dans les manuels. Or, on ne peut limiter la question des genres à celle des genres littéraires : au-delà de ces codes particuliers et qui régissent toute la démarche au niveau de nos manuels et démarches en usage dans le collège, ces codes pourraient régir toutes sortes de textes et, par la même, développer des aptitudes plus enclin à servir l'élève au niveau de la pratique de la langue.

La lettre, par exemple, est un genre littéraire, mais elle est aussi une forme de production textuelle de la vie quotidienne. Le dialogue, par exemple, est un genre, à la fois littéraire et on ne peut plus banalement quotidien. Le récit est romanesque, mais il est aussi de fait-divers, etc. Les genres devraient donc être découverts par les élèves, eux-mêmes et analysés à partir de textes de toutes sortes, anciens et contemporains, en liaison avec les formes discursives étudiées. Ce qui accroîtra la capacité des élèves dans la pratique de la langue.

6.3. Du système linguistique et de la méthodologie adoptée

Le système linguistique, à travers son organisation et la méthodologie adoptée, devrait être l'élément fondateur de la démarche initiée dans le cadre de l'approche des genres des textes. Ces genres doivent donc être découverts par les élèves, ce qui devrait se traduire, dans la pratique de la classe, par l'adoption d'une démarche par conceptualisation. A partir de l'analyse de textes de toutes sortes en liaison avec les formes discursives étudiées, cette démarche, qui s'inspire de la méthode inductive, devrait inviter les apprenants à une activité d'observation et de recherche pour décrire la langue et produire eux-mêmes du discours métalinguistique grammatical, s'inscrivant, de cette manière, dans des stratégies de découvertes. Par conséquent, la maîtrise de ces discours exige que la grammaire soit envisagée dans la perspective d'une grammaire discursive, étudiée à travers ses réalisations textuelles et selon l'énonciation ; l'étude de la phrase devant être également régie par cette perspective. Dans tous les cas de figure, la langue ne doit pas être conçue comme un ensemble de contraintes arbitraires ou réduite à un discours métalinguistique descriptif¹³² Celui-ci est annoncé dès l'abord par les auteurs des manuels en usage au collège. Celui de la première année moyenne, par exemple, fixe comme activité grammaticale de "faire découvrir au collégien les règles de fonctionnement de la langue. L'apprenant apprendra, grâce à ces règles à écrire correctement ses phrases et à mettre les points et les virgules"(présentation de l'ouvrage). Il faut savoir aussi qu'à ce niveau, l'activité grammaticale est dissociée des autres activités telles l'orthographe et la conjugaison. Elle s'apparente à une activité de syntaxe qu'à celle de grammaire dans son acception générale. Par conséquent, le contenu grammatical proposé tient beaucoup plus d'une grammaire de référence¹³³ que d'une grammaire d'apprentissage. Nous trouvons ainsi classés dans cette rubrique des éléments comme : les catégories de mots (noms, verbes... etc.), les modalités de la phrase, la ponctuation, les différents sortes de compléments, les phrases simples et complexes, les mots de liaison, les pronoms,...

Or, il faut bien dire cependant que ces traditionnelles parties du discours, malgré un universalisme apparent ne résistent pas à une analyse critique : "le jugement est, on le sait,

¹³² On a recourt ici à des catégories grammaticales (verbe, nom, nombre, accord, personne... pour décrire la langue et à l'énoncé explicite de règles pour rendre compte de son fonctionnement. Ce qui est de la démarche adoptée dans les manuels en usage au collège.

¹³³ Manuels de 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} AM.

globalement négatif et le discours dominant tourne volontiers au procès" (Lagarde 1988 : 93). Les accusateurs sont prestigieux et nombreux (Brunot, Bloomfield, Hjelmslev, Jespersen, Martinet, Pottier, Sapir, Tesnière, Vendriès, etc.) et les chefs d'accusation sont sérieux et également nombreux. Les critères de la répartition traditionnelle sont hétérogènes (sémantiques, syntaxiques, morphologiques ou encore logiques). L'ensemble manque d'une organisation systématique (c'est une énumération, sans logique interne), etc. La classe traditionnelle des pronoms, par exemple, groupe des unités qui n'ont de commun que leur nom : les pronoms relatifs sont à la fois subordonnants et représentants ("mis pour" leur antécédent) ; les indéfinis constituent une classe composite et hétérogène du point de vue de l'étymologie, du fonctionnement syntaxique et textuel et de leur contenu sémantique ; les démonstratifs tout comme les pronoms personnels, ne peuvent être abordés sans que l'on prenne en compte la situation d'énonciation : ils sont soit substitués, et c'est dans le cadre d'une approche globale du fonctionnement textuel qu'il faut replacer leur étude, soit déictiques, intervenant alors dans la reconstitution de la situation d'énonciation. Quant aux pronoms dits "personnels", s'il est indispensable, à un niveau fondamental, de les aborder globalement en relation avec la conjugaison, ce qui est le cas le plus plausible, (on parle alors des "trois personnes" du singulier et du pluriel), il faudrait envisager de les aborder également selon leur valeur déictique à partir de l'observation de leur fonctionnement dans les énoncés. Nous ajouterons, à propos de la classe des pronoms, l'approche fort intéressante faite par Brunot qui a élargi d'une manière heureuse la conception étymologique du pro-nom. " Le mot pronom, comme il a été employé, donne des idées fausses. On l'a appliqué à des mots qui remplacent tout autre chose que des noms. Ils représentent des adjectifs : belle, elle *l'est* ; le savant que vous êtes ; des verbes : allez-y, il *le* faut ; des idées entières : elle défit sa chevelure, et *cela* avec la simplicité d'une enfant ; je bois de l'eau, ce qui me réussit très bien. Il faudrait donc distinguer des pronoms, des pro adjectifs, des proverbes, des pro phrases. C'est-à-dire un ensemble de représentants..." (PL 173). D'ailleurs, c'est fort justement que Brunot préfère utiliser le terme de "représentants" pour éviter ces mots équivoques ou barbares. Il convient d'ajouter que ces divisions établies d'après la catégorie du signe représenté- représentation du nom, de l'adjectif, du verbe de la phrase, etc. – sont surtout formelles et l'on n'oublie alors qu'il y a le côté du fonctionnement. Le problème qui se pose alors est surtout de savoir comment faire passer ce discours savant auprès de "non savant" en linguistique tout en veillant à

l'actualisation des faits de langue. Quelles catégories faudra-t-il aussi retenir dans un discours de divulgation (vulgarisation) qui se doit d'être plus économique que le discours complexe des spécialistes en amont ?

6.4. Du contenu et de son adaptation

A un public non averti, comme c'est le cas ici, les activités métalinguistiques auxquelles il est confronté traduisent parfois une incohérence aussi bien dans les contenus à enseigner que dans les stratégies à adopter pour atteindre des objectifs précis à travers lesquels il est question de "développer chez l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours"¹³⁴. Or, les besoins réels ressentis chez l'apprenant du collègue ne correspondent pas, en général, aux objectifs attendus d'où les difficultés d'asseoir une stratégie efficace.

L'exemple suivant est assez révélateur de cela.

Analyse de cas

Profil : Elèves de collègue (deuxième année moyenne)

Activité métalinguistique proposée : grammaire du texte et du discours

(livre d'exercices)

(progression thématique /B.COMBETTES)(Manuel scolaire, p15)

(cohérence textuelle/M.CHAROLLES, pp.7-41.) (Manuel scolaire, p16)

Démarches adoptées :

Texte, page 15

(la progression thématique)

-Observation

(trois textes courts sans références)

-Identification :

Texte, page 16

(la cohérence textuelle)

-Observation

(cinq séries "textes courts "sans références)

?????

¹³⁴ Programme de 1^{ère} AM, 2003 (p.31)

De qui est-il question dans chaque texte ?!!!

-Analyse sous forme de repérage

repérage:

(pédantisme du lexique utilisé :
mots thèmes/ information (propos))

-Analyse sous forme de

Dans chaque série, désigne
l'énoncé qui pose problème
Où se situe le problème ?

Enoncé des règles

-Enoncé des règles

Entraînement

-Entraînement

(application de schémas, d'identification
de type de progression et d'exercice de complétion)

Améliore tous les textes
qui ne sont pas cohérents
dans les exemples donnés.

Auto évaluation

Complète les phrases
suivantes pour faire des
textes cohérents.

(autodictée!!!)

Cinq lignes (sous forme d'une description)

Si tout le monde s'accorde à dire que, pour transmettre un savoir, il faut le simplifier en rapport avec l'âge et la maturité de l'apprenant, il faut non seulement se poser la question de savoir si les aptitudes des élèves du collège sont réellement prises en considération en situation d'enseignement/ apprentissage ici (nous verrons un peu plus loin que ce n'est pas souvent le cas), mais chercher aussi à savoir si ces élèves sont en mesure de réagir positivement à un tel type de discours (Que recouvre, par exemple, comme activités morphosyntaxiques au niveau d'un texte des concepts tels : "cohérence textuelle" ou "progression thématique" pour des collégiens ?). Il faut savoir, à ce propos déjà, qu'il existe, au-préalable, une distinction entre deux niveaux d'appréhension de la textualité qu'il faut savoir maîtriser. Celle-ci se traduit par l'opposition conceptuelle entre cohérence (globale) et cohésion (locale). "Même si ces deux ordres de contraintes interagissent et

même si le partage exact entre ces deux domaines n'est pas toujours aisé à faire, la pertinence même d'une telle distinction ne peut guère être mise en doute puisque les facteurs de structuration locale concernent tout texte en tant que texte".¹³⁵ Par conséquent toute conception d'un texte, quel qu'il soit repose fondamentalement sur cette structuration. La question qui s'impose alors serait de savoir si les apprenants de ce niveau là sont capables de saisir ces nuances et surtout si l'enseignant en tant que médiateur, est capable de leur faire saisir ces nuances... Cela démontre donc l'intérêt que l'on doit accorder, avant tout choix à l'apprenant, ses aptitudes, ses connaissances antérieures et surtout son degré d'assimilation de nouvelles connaissances pour l'amener à s'impliquer pleinement dans ses apprentissages à travers de nouvelles découvertes.

7. De l'enseignement de la grammaire et des erreurs

7.1. Des notions d'implicite et d'explicite

Les orientations méthodologiques (en matière de didactique du français langue étrangère) qui se sont construites par rapport à la linguistique structurale¹³⁶ postulaient explicitement le recours à des stratégies pédagogiques fondées sur des activités opératoires et imitatives dans l'intention de développer une "compétence communicative"¹³⁷ telle que traduite par Hymes comme nous l'avons vu. Tout discours descriptif qui s'écarte de cette démarche et vise à présenter le système de la langue étrangère était connoté négativement. On était tenu donc de s'appuyer sur une grammaire implicite plutôt qu'explicite. Cette notion d'implicite était définie :

"...par opposition à une forme d'enseignement qui fait passer l'assimilation des formes et des structures linguistiques par l'explication ou l'exposé des règles et des principes théoriques, et qu'on qualifie d'explicite. On parle d'enseignement implicite lorsque l'acquisition de la compétence linguistique résulte de la manipulation de phrases considérées à la fois comme des archétypes du discours visé et des étapes sur le chemin de sa découverte."(Dictionnaire de Didactique des langues, Coste-Galisson)

¹³⁵ Voir à ce propos, D. Maingueneau, (1986), *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, p157, "La progression thématique."

¹³⁶ Voir tableau synoptique en annexe.

¹³⁷ Celle-ci devait se concrétiser de la façon suivante : "Apprendre à communiquer dans des situations de la vie courante"

Comme nous pouvons le constater dans cette définition, la notion d'implicite couvre plutôt une compétence linguistique que de communication. Elle s'écarte donc du modèle discours en situation. Par conséquent, cela signifie que la connaissance de la mise en structure de la langue est insuffisante pour pouvoir prétendre se comporter linguistiquement dans la société, en manifestant ses besoins et en donnant de soi l'image qui convient.

Dans la suite de cette définition, COSTE ET GALISSON insistent sur le fait qu'implicite ne signifie pas asystématique. Ce caractère de l'implicite qui est une caractéristique donc de l'enseignement et non de la matière (on préfère d'ailleurs utiliser les expressions "grammaire implicite" ou "enseignement implicite de la grammaire" que grammaire implicite) est régulièrement soulignée par les didacticiens du moment. Par cette démarche, on tentait de mettre en place des schémas de comportement- replacés ou non en situation- que sur le montage progressif et conscient d'un édifice structuré. Cependant la complexité de la situation n'aide pas à asseoir aussi aisément qu'on le pense une telle démarche. En effet, la notion d'activité grammaticale déployée par un apprenant de français langue étrangère recouvre des acceptions diverses, l'implicite semble une approche grossière de la réalité complexe qu'est le processus langagier dans la classe, et la censure normative reste mal définie. Même si certains tentent parfois de "l'ignorer", la norme subsiste – et apparaît, de toute manière, sous des appellations diverses, comme celle d'acceptabilité, qui semble recueillir les faveurs des didacticiens. Comme nous pouvons le constater, ces différentes orientations et approches n'ont pas manqué de poser certains problèmes :

-tout d'abord, il y a l'économie de temps qui incite nos enseignants à avoir recours à l'explicite, ne serait-ce que pour justifier des corrections, - au niveau de l'apprenant qui, en l'absence d'instruments descriptifs adéquats, fabriquait lui-même son propre système de règles, par une sorte de "bricolage heuristique", utilisant alternativement le calque ou l'analogie¹³⁸.

L'attention portée aux activités propres de l'apprenant, l'émergence des concepts d'itinéraires et d'étapes d'apprentissage, ou de systèmes intermédiaires, ont peu à peu imposé l'idée que toute acquisition suppose, à un moment ou à un autre, l'intervention d'une pensée structurante. Aussi, une authentique rénovation de l'enseignement ne pouvait faire fi du rôle de l'élève dans la construction de ses connaissances. Ce qui n'est pas

¹³⁸ Frei (1993), La grammaire des fautes, chap. I " Le besoin d'assimilation", p43.

conforme avec ce que l'on propose généralement actuellement comme modèles métalinguistiques (pp190, 191). L'apprenant, doit donc exister linguistiquement en prenant position, en se définissant par ses comportements langagiers.

Par conséquent, L'enseignement doit partir des connaissances et des capacités des élèves pour les développer par la proposition de nouveaux cas-problèmes à résoudre¹³⁹. L'apprentissage se réalise alors à travers un ensemble structuré, varié et dynamique d'activités soigneusement choisies qui font appel à la participation active et consciente des élèves. L'ensemble est d'ailleurs connu par certains sous la dénomination de démarche active de découverte. L'enseignant (ou l'enseignante) intervient à titre d'organisateur, d'entraîneur et de médiateur entre les connaissances à acquérir et l'élève. Il guide la démarche afin que les élèves s'approprient de nouveaux savoirs et savoir-faire. A ce propos, un certain nombre de démarches actives d'enseignement grammatical inspirées de matériel didactique divers ont été expérimentées. Comme principe de base, ce travail vise à développer chez les élèves une attitude d'ouverture et de recherche face au savoir grammatical en leur permettant d'expérimenter cette démarche de façon à pouvoir ensuite se l'approprier pour ses différents usages. L'élément de départ à ce genre de démarche fut les insuffisances des moyens utilisés pour atteindre les objectifs à l'enseignement de la grammaire. Ce qui est fortement le cas au niveau de nos établissements scolaires, particulièrement les collèges. Comme objectif principal de l'enseignement de la grammaire au niveau du primaire et du collège, Il faut viser la maîtrise des règles générales de construction des phrases et des textes ainsi que des règles et des normes orthographiques et typographiques. Cela, bien évidemment, dans la perspective de développer des compétences en lecture, en écriture et en communication orale des élèves. Pour tout dire, ce contenu représente le fondement d'une scolarité obligatoire (6 à 16ans).

Or, et tout pédagogue l'a maintes fois constaté, l'enseignement de ces règles ne saurait garantir leur mise en application pour les raisons suivantes (autrement, les erreurs sont vite commises et devaient aboutir à tout un engagement, à toute une réflexion pour pouvoir être comprises et surmonter).

¹³⁹ V Chap. VII" Le discours linguistique et ses applications", "Situation problème et obstacle à franchir"

7-2. De l'insuffisance des connaissances déclaratives

Le rapport implicite/explicite dans l'enseignement de la grammaire en FLE se fonde principalement sur la fonction du modèle grammatical. Par sa mise en forme dans les textes et dans les exercices, le modèle choisi favorise la conceptualisation grammaticale. Or, il est clair qu'en parcourant les textes officiels et, surtout les méthodes d'enseignement, les modèles choisis ne paraissent pas avoir été élaborés dans une perspective didactique, c'est-à-dire en tenant compte d'une certaine réalité et des conditions de l'enseignement du français langue étrangère malgré les différentes réformes¹⁴⁰ qui se sont succédé au niveau de notre système éducatif. Si tel a été le cas, l'erreur aurait dû être prise en compte en vue d'une éventuelle constitution d'une grammaire pédagogique adaptée, c'est-à-dire une grammaire qui tienne compte des difficultés que rencontrent les élèves. Ce qui aurait évité des choix hasardeux¹⁴¹ pour un public, trop souvent, en grandes difficultés. Sans revenir sur l'historicité du besoin ressenti à une époque de corriger en prenant en compte le mode interférentiel de fautes commises par le public étranger, la pédagogie de l'erreur n'est devenue un terrain de recherche intéressant la didactique du FLE qu'au XX^{ème} siècle. C'est à partir de ce moment là, qu'on a commencé à s'orienter vers le désir de comprendre l'attitude des apprenants en face de l'erreur plutôt que de se contenter de la correction. Cette nouvelle orientation faisait suite à la volonté de centrer l'acquisition de la langue sur l'apprenant, de traduire la réflexion grammaticale en instrument heuristique et surtout de ne plus recourir à un enseignement systématique de cette discipline. Cela a engendré donc une nouvelle attitude cognitive, qui implique une description de la langue en fonction des erreurs commises et, partant, fonder la grammaire sur une autre base que sa validité psychologique ou prescriptive.

Le travail engagé a servi à mettre en évidence des types de connaissances spécifiques au domaine grammatical dont l'objectif était la maîtrise des règles et des normes en français écrit¹⁴². Ces connaissances sont, à la fois, de l'ordre du déclaratif (le quoi), du procédural

¹⁴⁰ Voir le début du chapitre.

¹⁴¹ Des grammaires ou trop simples ou trop complexes figurent dans les manuels en usage au moyen. Nous avons donné un exemple en page 201.

¹⁴² La pratique des règles grammaticales est orientée beaucoup plus vers la maîtrise de l'écrit.

(le comment) et du conditionnel (le quand et le pourquoi)¹⁴³. Comme paramètres de réflexion grammaticale, elles servent à mieux comprendre certaines difficultés éprouvées par les élèves dans la maîtrise de certaines règles, à l'exemple de :

- l' accord du verbe

Pour savoir accorder la très grande majorité des verbes d'un texte qu'il écrit, un élève doit connaître les règles d'accord. La connaissance de ces règles est de type déclaratif. Elle correspond à la phase de synthèse durant laquelle l'apprenant doit être capable de choisir ces connaissances (le quoi). Elle correspond aussi à un savoir statique. Elle est donc insuffisante, par l'élève doit savoir quand et comment les appliquer, c'est-à-dire recourir aux connaissances procédurales et conditionnelles (à l'usage).

Concrètement, l'élève doit être capable de repérer à coup sûr tous les verbes conjugués de son texte pour pouvoir les accorder; il ne doit pas les confondre avec un participe passé ou un infinitif par exemple. L'élève doit donc connaître les contextes linguistiques où ces règles s'appliquent; cela relève de ce qui est communément appelé connaissances conditionnelles. Ces connaissances s'appuient sur d'autres connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles qui ont trait au lexique, à la morphologie verbale et à la syntaxe de la phrase. En somme, à plusieurs catégories selon la description de l'organisation grammaticale évoquée antérieurement.

Ayant repéré, dans un premier temps, tous les verbes de son texte, l'élève doit maintenant savoir comment faire l'accord du verbe; c'est une connaissance procédurale. L'enjeu principal pour la réussite de l'accord, on le sait, consiste à trouver le nom ou pronom (ou les noms ou pronoms), noyau de chaque groupe du nom sujet (G.N). L'élève doit donc avoir une procédure sûre et stable de repérage du ou des mots qui commandent l'accord. La grammaire scolaire, dans la forme qu'elle a prise à la fin du XIXe siècle, a repris à la grammaire générale de type logique la question : Qui est-ce qui ? Pour trouver le sujet grammatical (Chervel 1977). Depuis, cette question est devenue le seul moyen de repérage

¹⁴³ Nous avons évoqué cela dans notre travail de Magistère intitulé " La pratique de l'écrit en classe de F.L.E." Analyse de situations et de productions d'élèves de 9^{ème} A.F (2005).

du sujet pour les élèves. Or, l'interrogation donne souvent des réponses ambiguës, par exemple dans le cas des constructions impersonnelles telles que "il se présente des difficultés", et elle n'est pas toujours utilisée adroitement par les élèves. Aussi, même à la fin du secondaire, l'accord du verbe est-il encore souvent fautif, la procédure étant insuffisante ou non utilisée. On pourrait pourtant proposer aux élèves d'autres moyens d'identification par le biais d'une approche transformationnelle qui portera sur des éléments comme :

1/ la mise en emphase par c'est...qui;

2/ la pronominalisation du groupe du nom sujet;

3/ l'effacement pour arriver à une phrase minimale;

4/ le détachement du sujet avec reprise pronominale;

5/ la transformation passive, etc. en leur faisant découvrir les limites de chacune de ces procédures et la nécessité de recourir à plusieurs d'entre elles dans les cas difficiles (Gobbe et Tordoir, 1986).

D'ailleurs, comme nous l'avons déjà démontrée dans notre travail de Magistère, la pratique de l'écriture est essentielle surtout pour acquérir la maîtrise des accords. Lorsqu'il écrit, l'élève doit gérer un ensemble d'opérations complexes qui portent sur l'organisation du texte, le lexique, la syntaxe, l'orthographe, etc., aussi toute son attention ne pourra-t-elle pas se concentrer sur ces accords. Il est donc indispensable de guider le transfert des apprentissages lors de l'écriture. Par exemple, on devra rappeler à l'élève que chaque verbe doit être accordé correctement (tout en lui donnant le temps nécessaire à cette tâche) et on ne tolérera pas d'erreurs "d'inattention" comme il est souvent avancé par l'élève. Les connaissances et les stratégies acquises devant être rigoureusement appliquées. Avec la pratique et les exigences des enseignants, les automatismes se créeront. On le voit, cela demande du temps, (les enseignants ne disposent pas assez souvent de cela), des outils de révision adaptés, de la détermination et de la constance de la part des élèves et de leurs enseignants.

-la transformation passive

Sur un plan syntaxique, par exemple, la transposition de l'actif au passif n'est pas tributaire uniquement de la structure phrastique SN1+V+SN2. Il serait vain de se contenter de proposer, à chaque fois, aux élèves l'approche qui consiste à intervertir le SN1 avec le SN2 dans le passage d'une forme à une autre et inversement, car cette règle n'est pas suffisante pour expliquer des difficultés comme :

il est venu par la route

ou il est parti par un triste temps qui correspondent en surface aux mêmes structures que : il a été surpris par la tournure des événements ou il a été rattrapé par ses camarades; et peuvent engendrer des erreurs¹⁴⁴ à partir de la généralisation de l'application de la règle initiale. Il faut savoir aussi, comment l'élève, dans un cadre scolaire, perçoit les notions d'actif et de passif, et vérifier également à partir de quels éléments il construit sa compréhension de ces notions et mesurer l'impact du discours métalinguistique.

L'expérience que nous avons eue à côtoyer les enseignants dans les écoles et collèges, en qualité d'enseignant formateur, nous a permis de constater que le discours tenu à l'élève tout au long de sa scolarité, est loin d'être cohérent et homogène. Il varie au gré des enseignements et des manuels en fonction des écoles théoriques de référence. On tente de laisser (ce qui n'est pas toujours le cas pour raison d'échec) à l'élève le soin de faire la synthèse, d'harmoniser et d'intégrer ce qui est dispensé en dispersion, sans trop s'interroger sur la façon dont les notions sont perçues. A la limite, on lui propose parfois des adaptations ou des simplifications de procédures mais qui restent éloignées de l'objectif recherché. Le contact avec la classe met parfois en évidence la prodigieuse activité d'interprétation que l'élève pourrait opérer sur les concepts proposés. Ainsi, pour différencier Voix Active et Voix Passive, les élèves recherchent, comme on le leur a enseigné, " Celui qui fait l'action" critère sémantique¹⁴⁵ sur lequel se greffent plusieurs interrogations sur la définition d'une " action" : qui la fait réellement ? Est-il toujours facilement identifiable ? (cas de la transformation passive non achevée) Quand peut-on dire qu'elle est réalisée ? Pour y répondre, l'élève saura-t-il toujours différencier l'énoncé linguistique sur lequel on lui demande de réfléchir et la réalité extralinguistique représentée

¹⁴⁴ Ces erreurs, nous les avons relevées dans des copies à partir d'exercices de transformation proposés à nos élèves.

¹⁴⁵ Voir les différents plans d'analyse de la phrase, p, 129.

; il nous semble qu'il lui serait difficile de raisonner sur une structure formelle sans s'impliquer personnellement : il a besoin de vivre le linguistique pour le faire exister !

Cela s'est vérifié dans ses commentaires et définitions :

La voix active veut dire " l'action bouge", la voix passive veut dire le contraire, "ça ne bouge pas", c'est-à-dire sans action (définition généralisée en 1èreA.M). Exemple : 'Nassim est devenu un grand garçon' : pas d'action, donc passif. A ces situations, s'ajoutent les références extralinguistiques auxquelles renvoient les relations d'autorité qui régissent l'univers de l'élève collégien : il ne sait plus dire exactement quand une action est faite ou subie.

Comme nous pouvons le constater, chercher à surmonter cette difficulté en appuyant les définitions sur un critère formel n'est pas plus éclairant. Si nous insistons (ce que font généralement les enseignants du collège), l'élève retiendra qu'il suffit de changer un quelconque élément pour que la phrase active devienne passive. Ce qui n'est pas toujours le cas. Même le conseil de repérer la présence-indice d'un complément d'agent introduit par " par " pour identifier les formes passives est curieusement suivi. En ne tenant compte que d'une partie de la consigne (présence de " par ") l'élève opère des transformations erronées. Des exemples cités précédemment, nous avons eu à relever des formes du type :

Il est venu par la route : « voix passive car c'est la route par laquelle il est venu ». Il montre ainsi que sa compréhension et son interprétation des notions proposées s'organisent autour de quelques indices qu'il sélectionne et privilégie de façon inattendue. Outre la mise en évidence de la sensibilité de nos apprenants aux critères d'ordre sémantique qu'ont déjà soulignées les recherches en psycholinguistique, l'ensemble de ces observations souligne l'écart entre les concepts métalinguistiques utilisés et le savoir véritablement inculqué, distance dont il faut être conscient quand on s'interroge sur les connaissances réelles de l'élève. Lorsqu'il nous arrive d'aborder ce problème avec les enseignants du collège en insistant sur les difficultés de compréhension du discours explicatif, il nous est opposé que "l'activité métalinguistique n'est pas nécessaire, surtout pour les faibles et qu'il vaut mieux faire acquérir des mécanismes sans explications...".

Ces attitudes nous engagent à nous demander alors que si l'abstraction et l'ambiguïté du discours métalinguistique sont un obstacle à sa compréhension, est-ce une raison pour le supprimer, pour en priver l'élève...

D'une part, nous pouvons imaginer des activités métalinguistiques adaptées à la capacité réflexive de l'apprenant. Ce que préconisent actuellement les nouvelles méthodes actives d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. D'autre part, il est toujours recommandé de tenir compte, dans le cadre des apprentissages, de la réalité cognitive du sujet apprenant qui, comme nous venons de le constater, est constamment actif, cherchant lorsqu'on l'en prive à construire lui-même, bien ou mal, ses propres systèmes d'analyse à partir de ses propres méthodes de repérage. Ce qui correspond au profil du bon apprenant selon Stern¹⁴⁶ :

"Le bon apprenant devrait manifester [...] un style d'apprentissage personnel et des stratégies positives. Le bon apprenant entreprend l'apprentissage d'une langue de façon consciente et délibérée. Il essaie de découvrir par lui-même ses techniques ou ses stratégies préférées afin de rendre son apprentissage plus rentable et plus agréable. Il sait s'adapter à différentes situations d'apprentissage et utilise quelques techniques d'étude ou de mémorisation[...] Il sait aussi analyser les différentes structures et les éléments discrets du code de la langue cible. Il sait faire des observations judicieuses sur le fonctionnement de cette langue et les comparaisons pertinentes avec sa langue maternelle..."

Cette attitude se cultive dans le cadre des apprentissages. Pour la stimuler davantage et encourager chez l'apprenant, dans un premier temps, les pratiques de systématisation en grammaire, il paraît indispensable de tenir compte des compétences déjà acquises à l'occasion de l'apprentissage L1 (langue première) ; même si le rapprochement est parfois très difficile à faire entre les deux systèmes.

- cas de l'emploi du dont

Dans la pratique de la classe, combien de fois les élèves n'ont-ils pas commis l'erreur syntaxique courante à l'écrit, dans l'emploi du relatif que à la place du relatif dont; alors qu'ils pourraient être en mesure de corriger cette erreur et de maîtriser l'emploi du relatif dont à l'écrit. Cela s'explique principalement par le fait qu'en arabe, "la proposition

¹⁴⁶ Il est généralement reconnu que Stern (1975) est à l'origine des premières tentatives entreprises en vue d'élaborer un cadre théorique pour l'étude des stratégies d'apprentissage en L2. S'appuyant sur ses observations et sur ses intuitions, il a élaboré une liste de ce qu'il appelle les traits caractéristiques des bons apprenants de langue. Voir à ce propos, Paul Cyr/ Claude Germain, 1998, Les stratégies d'apprentissage, CLE international.

relative est assimilable à une épithète. Elle est simplement juxtaposée à son "antécédent " et ne comporte pas ainsi de lien organique avec la principale"¹⁴⁷, contrairement au cas des langues indo-européennes, où la relative est une subordonnée. Elle est "indépendante" et contient tous les éléments qui en font une phrase complète". Dans la pratique de la classe, et en l'absence de repères stables dans leur langue maternelle, nos élèves collégiens élaborent de façon intuitive et hasardeuse des procédures de repérage dans le nouveau système en se servant de l'ensemble de leurs connaissances sur ce qu'ils ont appris à analyser de leur langue maternelle et, surtout, sur l'idée qu'ils se font du système de la langue cible.

Pour surmonter ces difficultés, il faut d'abord qu'ils soient conscients, ce qui n'est pas très souvent le cas, que l'emploi de *que* à la place de *dont*, courant à l'oral, est considéré comme fautif à l'écrit. Les élèves doivent apprendre aussi à distinguer tout d'abord entre *que* relatif et *que* subordonnant, ce qui implique un nombre considérable de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, et surtout une manipulation systématique de toutes les structures où figurent ces cas à la lumière d'une syntaxe transformationnelle (Borillo, Tamine, Soublin, 1974). Dans cet ordre d'idées, les élèves doivent aussi avoir compris que le relatif *que* ne peut être utilisé dans le même contexte grammatical que *dont*. Ces pronoms se substituent à des groupes qui n'ont pas la même forme (*dont* ne se substitue qu'à des groupes composés de *de* + nom) et qui n'ont pas la même fonction syntaxique (*dont* remplace des GPrép. compléments du nom ou du verbe). Cela étant su, leurs procédures d'analyse doivent leur permettre de reconnaître avec certitude la fonction des pronoms en question (connaissances procédurales). La correction de cette erreur, comme nous pouvons le constater, demande de nombreuses connaissances de différents types. Elle doit engager à un type de réflexion heuristique.

De manière générale, il faut savoir que c'est soit par rapport à la langue, soit par rapport à l'usage que ces incorrections sont commises et reconnues en tant que telles. Certains didacticiens vont encore loin et voient comme point d'impact de la production déviante :

La langue

Le système de référence

¹⁴⁷ LECOMTE.G.1976, La grammaire de l'arabe, p118, Que sais-je ? P.U.F.

La norme de référence

L'usage pour un système et une norme donnés

Ce que déclarait S.P. CORDER (in Bulletin CILA, 1971)¹⁴⁸ :

"Si nous considérons la langue comme un code, nous pouvons distinguer deux façons de commettre des erreurs linguistiques : enfreindre des règles du code ou mal utiliser ce code. (...) Les énoncés en effet, n'apparaissent pas isolés, mais comme une partie d'une conversation et d'une situation. Ces énoncés doivent être liés à toute la conversation et à la situation d'une façon adéquate pour que la communication soit possible."

Face aux comportements fautifs, la correction par le professeur trouve sa réponse uniquement dans le cadre de la relation institutionnalisée (au niveau de la pratique de la classe) par les textes officiels et les barèmes, et situe l'enseignant dans un rapport de savoir/ non savoir face à ses élèves. Elle (la correction) se déroule dans une chaîne d'actes pédagogiques selon la démarche suivante : -repérage-référence, -correction, vérification de la nouvelle compétence construite par cette correction, -évaluation des acquis, sanction. Cette correction s'effectue par le redressement d'un texte, par conformité à un modèle que produit le professeur, lui-même agi par des déterminations normatives variées. Nous citerons ici, comme exemple, le cas des registres de langue introduits au collège mais toujours fondés sur le concept de norme à partir de laquelle s'ordonnent de façon hiérarchisée des niveaux jugés positivement ou négativement. D'ailleurs comme l'indique C. Vargas (1988), "les registres légitimes sont les registres légitimés par l'école. On y retrouve les registres soutenu, courant et familier. Les autres qui ne sont pas légitimés sont automatiquement censurés par l'école." Le repérage de la faute sera donc suivi d'une correction, comprise, comme nous venons de le préciser, et suivi par une sanction qui va de la notation de l'écart de la production de l'élève au modèle produit par le professeur, jusqu'à l'échec scolaire dans cette discipline¹⁴⁹ (le français). Dans ce cadre précis, la correction pose l'enseignant comme seul détenteur du modèle auquel les élèves doivent se

¹⁴⁸Cité par A. COIANIZ (1983) in L'enseignement de la grammaire française aux étrangers, Université Paul Valéry, Montpellier III.

¹⁴⁹ Le taux d'échec dans cette discipline reste trop élevé en dépit des différentes réformes engagées.

référer. Ce qui d'ailleurs engendre un blocage au niveau des initiatives attendues de la part des apprenants.

En effet, l'angoisse engendrée par le rapport avec l'inconnu en cours de français pour des élèves n'ayant pas souvent les aptitudes requises-ce qui peut facilement s'expliquer-, et la peur de ne pas savoir donner de réponses adéquates, ne leur permettent pas de trop souvent s'aventurer, limitant le travail en classe au strict minimum. Ils n'interviennent que contraints et forcés ou par obligation surtout (devoirs, composition, examens officiels...). Les répétitions des corrections à longueur d'année accompagnées des remarques et brimades accentuent cet état de fait. Il faut ajouter à ce propos, que le travail sur les langues étrangères exacerbe des ressorts psychologiques que ne mettent pas en jeu d'autres matières. Ainsi comprise, la faute devient un moteur négatif de l'activité linguistique, celle-ci ne consistant pas à s'exprimer, à utiliser la langue, mais à ne pas commettre de fautes. Ce respect/non respect des formes normalisées brime donc toute expressivité déviante par rapport à un modèle préétabli. Il n'est pas sans savoir que beaucoup d'efforts ont été réalisés dans ce domaine et qu'à l'heure actuelle, l'intérêt pour les analyses de la faute repose beaucoup plus sur les changements en profondeur de l'attitude des enseignants qui ne doivent plus s'inscrire dans ce rapport de savoir-sanction dont ils sont les détenteurs, mais passe à celui d'un savoir-faire en construction qu'ils analysent. En plus, même acquises, les connaissances déclarative, conditionnelle et procédurale ne garantissent pas toujours que l'élève les utilise efficacement. Ce qui devrait inciter les enseignants à déplacer le centre d'intérêt de l'acte didactique, où le savoir ne sera plus l'objet que l'on transmet magistralement¹⁵⁰ ou par le biais de règles, mais s'articule dans cette stratégie du savoir-faire (notion de compétence communication, prise en compte des variétés de langues) où l'élève est responsabilisé. Il faut peut-être aussi et surtout donner plus d'occasions à l'élève de construire son expression par stades successifs. Pour ce faire, il doit être mis en situation de mettre en pratique de façon systématique et réfléchie ce qu'il a acquis comme point de langue dans différents contextes linguistiques. Le comportement de l'élève face à la langue et à son utilisation sera donc tributaire des attitudes suivantes :

- une attitude grammaticale, où il sera question pour cet élève de produire du correct à partir de modèles, de s'insérer dans un schéma pédagogique en répondant à l'attente

¹⁵⁰ Voir à ce propos dans, l'observation de classe, les techniques employées et leur impact.

institutionnelle, même s'il lui faut pour ce faire demeurer dans le "carcan" du français pédagogique.

- une attitude communicative qui consiste à produire du conforme aux conventions, où à l'attente d'autrui, où à sa propre intention en fonction de l'image qu'il veut donner de lui, bref, s'insérer dans le vécu linguistique en prenant position, en existant comme sujet sémiotique et non plus comme sujet grammatical.

Les procédés à mettre en œuvre pour concrétiser cette démarche ne manquent pas d'ailleurs. Il y a, par exemple, la grammaire en situation. Entamée initialement par le procédé des exercices structuraux, elle fut attaquée au début par bon nombre de méthodologues qui lui reprochaient d'être "purement mécanique" et de n'être qu'une "simple manipulation sans référence à une situation concrète". Elle ne pouvait qu'entraîner lassitude aussi bien chez les élèves que chez les enseignants (R. Renard, Observations sur l'apprentissage de la grammaire par la méthodologie SGAV," p. 68.69). D'autres, lui reprochaient de tendre à ramener ce qui est linguistique à des faits de contexte et de distribution " (P. Le Goffic, " Brèves remarques à propos des exercices structuraux", p. 36). D'autres encore, à l'image de R. Renard (art. cité, p. 70), " les exercices systématiques sont (...) acceptables et, dans certains cas, recommandables s'ils répondent aux conditions suivantes :

- être motivés par une situation initiale ;

-être davantage des moyens de renforcement, de mise en ordre des connaissances, que des moyens d'apprentissage d'où leur intérêt en tant qu'exercices de systématisation ;

- être suivis d'une phase de désystématisation, c'est-à-dire, déboucher sur l'expression libre et spontanée ; doivent être préférés aux exercices fermés, qui tournent à vide, dans l'artifice sans le support d'une situation concrète, les exercices ouverts (qui laissent place à l'erreur), de même que ceux qui transposent les éléments de la leçon s'y référant".

Selon encore Gubérina (1965 : 45), l'un des promoteurs de l'approche, le rôle fondamentale de la grammaire dans la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) est de "pouvoir effectuer les éliminations et des omissions dans la compréhension du langage ". Il y a là une conception originale du rôle de la grammaire dans la langue orale. En effet, pour Gubérina, les composantes essentielles de toute langue sont les phénomènes d'ordre prosodique, notamment l'intonation et le rythme. Or, une langue, comme tous les phénomènes vitaux, se doit de respecter un certain rythme, c'est-à-dire

fonctionner par alternance de temps de détente et de temps d'attente. Tout notre organisme est basé sur le rythme. Le rôle principal dans la communication verbale, précise Gubérina, consiste précisément à favoriser les moments de détente dans la langue / la grammaire "fonctionne sur le principe d'inter-changements entre le temps de détente et le temps d'attente, ce qui est le vrai rythme de la vie. Les formes grammaticales nous aident à effectuer de telles opérations" (Gubérina 1965 : 45). Comme la grammaire fonctionne à base de conventions, cela explique les possibilités offertes d'éliminer certaines parties au niveau des dialogues sans altérer la compréhension. A des questions formulées totalement, nous pouvons répondre succinctement en accordant de l'importance qu'à l'élément clef du discours. Nous pouvons ainsi, au niveau des conversations ne prêter attention qu'aux éléments importants sans qu'on soit continuellement obligé d'écouter attentivement. Il y aurait donc des moments de pause dans l'attention auditive, et c'est la connaissance des conventions grammaticales, à l'oral, qui permettrait ce phénomène : " Les déclinaisons, les propositions qui demandent des cas déterminés, etc. , nous permettent d'entendre d'une manière détendue, ou mieux, nous permettent de ne pas entendre tous les phonèmes des mots, tous les mots d'une phrase. Elles permettent de faire les omissions et les pauses qui sont essentielles pour une audition et une compréhension rapides" (Gubérina 1965 : 46). Tel est, également, le rôle de la concordance des temps, des conjonctions, des propositions et de la syntaxe. Tous ces phénomènes grammaticaux permettent les éliminations et les pauses dans le processus d'audition. Même si ce cas relève plutôt de la grammaire de l'oral, il s'avère important, au niveau méthodologique, pour l'apprentissage d'une langue étrangère : cette démarche est vue comme un phénomène d'abrègement dans le processus d'audition. Un élève qui répond d'un mot à une question posée par son professeur peut avoir très bien compris la question qui, selon lui, ne nécessite pas un très long développement. Aussi, il est à juger sur l'exactitude de la réponse donnée. Certains de nos enseignants, croyant bien agir, ne manquent pas de rappeler à l'ordre l'élève en leur demandant de reformuler complètement et pleinement la réponse. Cela entrave un apprentissage tout à fait naturel de la langue. Par contre, selon les adeptes de cette méthodologie, il ne faut pas trop se concentrer sur la grammaire, sinon sa fonction risque de disparaître : " La grammaire est enseignée dans les structures parce que c'est de cette manière qu'on l'assimile spontanément et qu'on peut la généraliser le plus facilement Si l'élève doit toujours analyser ce qui est dit dans une langue étrangère, il ne peut pas suivre

la conversation. Il est impossible de parler une langue étrangère si l'on doit penser tout le temps à la construction et aux règles" (Gubérina 1965 : 52). Du point de vue de la marche, proprement dit, l'apprentissage de la grammaire est fondée ici, non pas sur la perception d'une analogie¹⁵¹ entre les structures grammaticales (répétition purement mécanique), mais sur l'observation du fonctionnement du discours (niveau de l'oral) en situation et sur son réemploi dans d'autres contextes. La grammaire est considérée comme étant mise au service de la communication ; c'est ce qui fait qu'elle doit toujours être saisie en situation :

"Jamais on ne s'intéresse à la grammaire pour la grammaire : le seul but de toutes les pratiques grammaticales est de permettre aux apprenants de comprendre et de s'exprimer à leur tour en situation" (Rivenc 1981 : 340). La grammaire n'est qu'une composante essentielle d'une démarche d'apprentissage globale.

En termes plus modernes, on dirait plutôt que l'acquisition d'une compétence de communication passe nécessairement par l'acquisition d'une compétence linguistique. La difficulté d'asseoir une telle démarche méthodologique dans nos classes par exemple, chez nos apprenant, réside dans la détermination de certains paramètres d'adéquation qui doivent l'orienter tels les objectifs, le contexte de l'éducation, le niveau des apprenants et leur environnement immédiat. Ces paramètres sont prédéterminants dans le choix de la méthodologique ainsi que du contenu à enseigner.

Or, si les objectifs définis dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du F.L.E au collège sont des objectifs de communication qui visent à installer chez l'apprenant une compétence communicative de type fonctionnel, les outils didactiques (manuel scolaire particulièrement) ne répondent pas de manière efficiente à ces objectifs mais plutôt les freinent. Les situations évoquées au niveau du manuel, par exemple, prennent assez rarement en compte, d'une façon systématique, les paramètres sociaux et psychologiques des apprenants. Orientées uniquement vers l'aspect référentiel du discours, elles permettent surtout de réaliser les opérations dites de "survie". Cela empêche les apprenants de faire des choix linguistiques conscients (morphosyntaxique et autres) afin qu'ils puissent les intégrer dans la pratique de leur discours en agissant de façon autonome.

¹⁵¹ Encore que celle-ci peut parfois engendrer des erreurs.

Le traitement du savoir grammatical et les techniques d'approche mises en œuvre pour le transmettre aux apprenants sont de type classique répondant toujours à des modèles précis ; ce qui, à la longue, atténue, l'intérêt que peuvent manifester les apprenants à l'égard des activités proposées. C'est ce qui explique que, sur le plan morphosyntaxique, les apprentissages se réduisent aux aspects formels de la langue (enseignement des structures grammaticales et des structures formelles) en négligeant l'aspect fonctionnel. L'apprenant éprouve ainsi des difficultés à bien les assimiler en commettant des erreurs.

7-3. L'insuffisance des ouvrages de référence

Pour corriger ces erreurs, on suppose que le recours à un ouvrage de référence en grammaire sera utile. Ce n'est malheureusement pas le cas, comme nous l'avons mentionné précédemment¹⁵². Les grammaires scolaires indiquent bien à quelle classe appartiennent "que" et "dont", par exemple, en touchant uniquement à l'aspect formel, mais elles n'en expliquent pas le fonctionnement et les conditions d'emploi. Cette difficulté pourtant courante n'est traitée dans aucune des grammaires pour le cycle moyen consulté. Par conséquent, la consigne sans cesse renouvelée: "Consultez votre grammaire pour corriger vos erreurs" est-elle généralement utile à ce stade ?

Il serait intéressant, pour surmonter ces difficultés tout en favorisant les apprentissages, d'inclure une grammaire des erreurs courantes à chaque cycle et particulièrement en phase transitoire que représente le cycle moyen. Les élèves saisiront nettement mieux et de plus près ces difficultés pour pouvoir les surmonter, car la grammaire des erreurs répertorie les principales sources d'erreurs pour y proposer par la suite un traitement efficace. L'erreur, comme nous l'avons constaté, doit se situer au cœur même de l'apprentissage car elle indique les progrès conceptuels à obtenir.

Nos enseignants sont peu enclins à admettre cela et ne lui accordent que peu d'intérêt. Ils manifestent souvent un désintérêt à prendre en charge, de manière exhaustive, toutes les erreurs commises, pris qu'ils sont par un programme à achever et une classe surchargée à maîtriser. Or, l'erreur revêt un statut d'indicateur et d'analyseur des processus en jeu. C'est pour cette raison qu'il faut lui accorder toute l'attention voulue en apprenant à décortiquer la "logique de tout erreur"(morphosyntaxique surtout) afin de mieux la comprendre dans le

¹⁵² Chap. VII" Le discours linguistique et ses applications, des difficultés d'appropriation des concepts grammaticaux"(p130).

but, bien sûr, d'améliorer les apprentissages. Dans cette perspective comme dans plusieurs autres, pour assurer la maîtrise d'un mécanisme syntaxique, il faut beaucoup plus qu'un enseignement de la grammaire qui inculque des connaissances déclaratives (faire apprendre à étiqueter des relatives et la liste des pronoms relatifs) ou qu'une grammaire instrumentale et purement utilitaire qui traite les problèmes au cas par cas en donnant des recettes pour les résoudre (quel truc pourrait-on bien proposer pour utiliser le bon relatif ?). Il est nécessaire que les élèves acquièrent une compréhension des mécanismes syntaxiques de base, à partir de l'analyse des erreurs commises, pour arriver à une réelle maîtrise de la langue écrite, c'est l'enjeu même de la démarche réflexive, fondée sur une approche fonctionnelle et dans laquelle l'apprenant joue pleinement son rôle. Ce qui pourrait se concevoir à travers une démarche active de découverte ou ce qui est communément désigné par l'expression, "conceptualisation grammaticale contextualisée".

8. Les apports de la conceptualisation grammaticale contextualisée

comme démarche active de découverte

Cette démarche grammaticale consiste donc à faire comprendre le fonctionnement de la langue. Elle se différencie de la grammaire déductive, dans le sens où il n'y a pas de règles préexistantes à trouver. Ce qui n'est pas fait pour faciliter le travail aux apprenants et peut les induire en erreur (cas de la transformation passive).

La conceptualisation grammaticale vaut surtout par le fait qu'elle fait appel à la réflexion de l'apprenant. En ce sens, elle est cognitive. Ce qui ne manque pas de développer chez l'apprenant un style d'apprentissage personnel et des stratégies positives. Il pourra ainsi acquérir une langue de façon consciente et délibérée¹⁵³. Il saura alors s'adapter à différentes situations d'apprentissage et utiliser des techniques précises d'étude ou de mémorisation à travers la manipulation de structures morphosyntaxiques adaptées. Bien évidemment la chose n'est pas aisée, car il faut savoir faire face au défi que représente l'abandon des schèmes de références provenant de la langue maternelle (L1). L'interpénétration peut engendrer ce qui est communément appelé l'interférence¹⁵⁴. L'apprenant doit savoir les

¹⁵³ C'est le profil recherché par notre institution éducative dans l'usage du concept d'autonomie.

¹⁵⁴ Dans notre mémoire de Magistère, ce phénomène a été largement explicité et développé suivant plusieurs aspects.

surmonter en sachant analyser les différentes structures et les éléments discrets du code de la langue cible. Cette confrontation et surtout cette analyse entre les deux systèmes (L1/L2) doit lui éviter de générer des phrases comme dans les exemples suivants¹⁵⁵ relevés dans des copies d'élèves de 9^{ème} AF et qui décrivent un lieu :

* *le village qui vive moi c'est un village simple*

* j'aimerais beaucoup que je vivrais en ville

Ces deux structures morphosyntaxiques erronées s'expliquent par la juxtaposition des deux systèmes diamétralement opposés (L1/L2). Le premier cas relève de ce qu'on appelle, en grammaire arabe, cas de la juxtaposition immédiate dans l'emploi des propositions relatives. A ce propos, le système de l'arabe admet que si "l'antécédent est déterminé, la relative est introduite par un relatif qui joue le rôle de déterminant, et s'accorde en genre et en nombre, et (au duel) en cas avec l'antécédent"¹⁵⁶. Par conséquent, en transposant la marque du genre de l'antécédent de l'arabe au français, l'apprenant a conservé cette marque au niveau de l'emploi du relatif. Ce qui a eu pour effet d'engendrer cette forme erronée de type interférence syntaxique. Le deuxième cas de figure relève plutôt d'une erreur intra linguale contrairement au premier cas. L'apprenant semble ignorer le processus de la transformation infinitive. Nous remarquons, à travers ces deux exemples, que les structures grammaticales complexes, qu'elles soient relatives ou complétives [et de part leurs particularités] posent des difficultés de natures différentes qui nécessitent un traitement particulier.

A partir d'observations judicieuses sur le fonctionnement des unités morphosyntaxiques de la langue cible, ces difficultés peuvent être surmontées. L'apprenant pourra ainsi pratiquer la langue dans n'importe quelle situation aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Cette réflexion se fait a priori à partir d'un corpus à étudier ensemble (micro dialogue, micro-texte authentique), contenant suffisamment d'occurrences du point grammatical. L'idée de corpus, qui n'est pas assez courante comme démarche pédagogique dans notre

¹⁵⁵ Exemples relevés dans des productions écrites d'élèves de 9^{ème} AF et illustrant les difficultés dans l'emploi de structure complexe du type relative

¹⁵⁶ G. Lecomte, Grammaire de l'arabe, chap IV "syntaxe", la subordination, p118, Que sais-je ? P.U.F., n°1275.

système éducatif, permet d'envisager l'approche selon un large éventail¹⁵⁷ auquel s'ajoute le paramètre de recevabilité défini selon les critères suivants :

- contenir plusieurs occurrences du point grammatical traité et sous différentes formes.

Il faut ici éviter de recourir à une approche singulière du point de langue à étudier car cette approche risque de limiter les approches et surtout d'entraver les éventuelles autres possibilités de fonctionnement qui pourraient se présenter. L'exemple suivant, sous forme d'un devoir surveillé, pour des élèves de deuxième années moyenne, en est la parfaite illustration.

Texte.-

L'arbre est un être vivant. Il se nourrit, respire et se développe comme nous.

Ses feuilles dégagent l'oxygène qui permet toute vie même la nôtre.

Nous remarquons d'emblée que ce texte ne permet pas, une exploitation riche et variée puisqu'il n'est formé que de deux phrases qui limitent toute exploitation syntaxique d'un point de langue fonctionnant selon plusieurs occurrences. Cela, d'ailleurs, s'est traduit, dans la partie fonctionnement de la langue, par une question trop simpliste du type :

"relève du texte une relative". A cette question, l'élève, pour peu qu'il ait une idée approximative de la chose, saura trouver la bonne réponse dans la mesure où le texte ne contient qu'une seule relative.

Par conséquent, aucun apport de réflexion et de concentration n'est censé s'engager ici de la part de l'apprenant. Adopter de cette manière, ce travail n'aura donc aucune incidence sur le développement de ses aptitudes pour acquérir de nouvelles et réelles connaissances. La diversité grammaticale supposerait de diversifier l'étude d'un point de langue à partir de ces occurrences, à l'exemple du relatif cité dans l'exemple précédent. Si l'on considère ce cas comme point de langue à étudier, nous pouvons envisager son exploitation à partir de ses occurrences, les formes simples, qui présentent un fonctionnement. Il est possible de l'exploiter aussi par opposition des structures d'apparence équivalente en structure de surface, du type complétive par que; mais dont le fonctionnement est totalement différent, à l'image des exemples suivants proposés comme corpus d'étude en termes de syntaxe transformationnelle par Borillo, Tamine et Soublin :

¹⁵⁷ Nos enseignants sont habitués à aborder le point de langue à partir d'un texte très court qui restreint toutes les possibilités d'exploitation qui pourraient s'offrir à nous.

Il accepte la condition que vous lui imposez.

Il accepte la règle que tout soit payé d'avance.

Ou encore :

L'idée que vous partirez de main m'est désagréable.

L'idée que vous exprimez n'est pas claire.

L'apprenant aura à engager ici une réflexion à partir de critères syntaxiques afin de distinguer les propositions relatives des propositions complétives. Cette réflexion lui permettra d'acquérir cette capacité à pouvoir choisir, le moment opportun, ce point de langue pour en faire un usage adéquat. Il aura ainsi acquis de nouvelles connaissances.

- être facilement accessible aux apprenants.

les connaissances à acquérir doivent être en adéquation avec le profil de l'apprenant tant au niveau de ses capacités d'assimilation que des connaissances acquises antérieurement. Les besoins immédiats ressentis chez les apprenants du collège ne peuvent s'accommoder avec un programme proposé qui n'est pas d'un accès facile.

Cette rupture entre les connaissances proposées et les besoins ressentis entraîne assez souvent un choix aléatoire de la part de l'enseignant dans la pratique de la langue (l'exemple du devoir précédent en est assez significatif). Cela aura pour effet de démotiver l'apprenant.

- être acceptable d'un point de vue communicatif.

Il est question ici de développer chez l'apprenant la capacité à pouvoir communiquer. Aussi, nous devons nous inscrire dans une démarche où la langue doit servir plutôt que d'être figée, en termes de structures. L'apprenant doit être disposé à la pratiquer dans n'importe quelle situation aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe encouragé pour cela par son professeur à pratiquer cette langue dans des situations de communication authentiques par l'apport d'exercices soutenus.

- être accompagné d'une illustration si les apprenants ont des difficultés à imaginer l'objet.

Si nous nous plaçons ici dans une perspective méthodologique, nous savons tous combien "l'apprentissage d'une langue étrangère en général, par une méthode audio-visuelle¹⁵⁸, telle que représenté par ce processus d'apprentissage, "supprime le risque de confusion

¹⁵⁸ Denis Girard dans, Linguistique appliquée et Didactique des Langues, Armand Colin, 1973, relate les fondements théoriques de cette nouvelle approche qui concilie les nécessités pratiques et la rigueur d'une démarche scientifique.

socioculturelle ou de mauvaise interprétation en éliminant de prime abord les interférences oral/écrit dans E2 (expression linguistique de L2), les interférences E1(expression linguistique de L1) / E2, les confusions C1(concept de L1) / C2(concept de L2) (quand il n'y a pas de vrai parallélisme – cas de l'arabe et du français-)". Cette pédagogie a donc l'avantage de mettre au service d'une telle conception méthodologique une technique représentée par un support visuel suggestif qui assure la compréhension (le décodage) sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle." Il faut ajouter à ,ces avantages la possibilité de création et d'interprétation grâce à ce support visuel. Les apprenants sont amenés, à chaque fois, à tenter d'interpréter ce qui est représenté devant eux. En un mot, cette technique peut stimuler leur aspect créatif.

Ainsi donc, l'apprentissage par conceptualisation exige non seulement une participation active de l'élève, mais devrait se traduire par la mise en place de règles intermédiaires, à des moments particuliers de l'apprentissage, découvertes, formulées, construites par l'apprenant avec l'aide de l'enseignant et vérifiées. Cette technique peut être précédée d'une phase d'observation ou de repérage d'un fonctionnement grammatical (travail à réaliser à partir d'un corpus). Cette phase est suivie d'une phase de pratique d'exercices pour la mémorisation ou plus pertinemment des différentes représentations du point de langue abordé. L'intérêt de la conceptualisation sur les autres approches est donc d'engager l'apprenant dans des stratégies de découverte, en lui demandant de chercher, repérer, analyser, expliquer, formuler plutôt que de favoriser chez lui une attitude de réception et de consommation passive de l'information délivrée par l'enseignant.

Conclusion partielle

Les points de langue que nous avons choisis comme modèles d'analyse traduisent les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves dans leur apprentissage quotidien. Cela signifie qu'il n'y a pas toujours adéquation entre un contenu linguistique choisi même si celui-ci répond à des objectifs bien précis, la manière dont il est proposé aux élèves et surtout les besoins ressentis par les apprenants pour prétendre progresser et acquérir l'usage d'une langue.

En effet, il s'avère difficile, de prime abord, pour des élèves rompus à une certaine démarche de découvrir et de comprendre en même temps de nouveaux concepts dans le but de savoir les manipuler en temps opportun. Nous avons vu ainsi que les difficultés auxquelles ils sont confrontés sont des connaissances grammaticales acquises formellement, d'une façon catégorielle mais dans l'emploi peut parfois contredire cette conception. Cela pourrait s'expliquer de plusieurs façons :

Les difficultés d'assimilation dues à la complexité du système de la cible.

Les rapprochements envisagés entre deux systèmes linguistiques nettement différents (L.A/L.F). A ce niveau, l'acquisition de la grammaire en langue française, doit être catégoriquement différenciée de l'acquisition grammaticale en langue arabe tant au niveau formel que fonctionnel¹⁵⁹. Il a été prouvé d'ailleurs que le méta-apprentissage à partir d'une langue maternelle n'a pas la même fonction que l'apprentissage direct de la grammaire d'une langue inconnue.

Dans le cadre des apprentissages et surtout la manipulation des points, il faut chercher aussi à mettre l'accent tout à la fois sur la forme grammaticale et aussi la signification en s'assurant, que les apprenants font usage, le plus souvent possible, des structures grammaticales apprises, même si cet usage n'est pas toujours adéquat. Bien évidemment, dans ce contexte, les formes grammaticales qui feraient l'objet d'un usage erroné doivent être corrigées. Le cas échéant, les apprenants risquent d'éprouver, par la suite, de sérieuses difficultés, notamment sur le plan de la précision ou de la justesse grammaticale (cas du dont du que, de la transformation passive, etc.) Aussi, les activités de réinvestissement ou de réemploi dans de nouvelles situations, vu l'intérêt de ces dernières, doivent être de mise

¹⁵⁹ Voir à ce propos "Discours employé et métalangage grammatical" au chap. suivant "L'enseignement de la grammaire au collège"

et très souvent utilisées. Toutefois, si nous avons pris comme référence méthodologique la méthodologie SGAV, dans le cadre de l'acquisition des formes grammaticales, cela ne doit être pas interprété comme un retour en arrière bien au contraire. Il faut ainsi avoir à l'esprit l'idée qu'un enseignement grammatical qui ferait abstraction des emplois de la langue dans des situations signifiantes serait équivalent à un enseignement totalement dépourvu de grammaire. Mémoriser des listes d'emploi, opératoires au moment de la parole, est inaccessible à l'esprit humain. Seul le logiciel d'ordinateur est capable d'une performance de ce genre. Associer un sens à une forme est facile, simple et économique. Ce qui n'est pas économique n'est pas efficace. D'ailleurs, cette condition d'économie renvoie à ce qui est communément appelé la "grammaire du sens" ou "grammaire notionnelle", qui consiste à se centrer non pas sur l'emploi de la forme mais sur son sens (les différentes explications données à propos des pronoms relatifs en sont la parfaite illustration) Il importe donc que l'enseignement comporte des activités qui soient signifiantes pour les apprenants, que l'enseignement soit autant centré sur le message et sur les emplois de la langue que sur la forme linguistique, tout en s'assurant de donner à ces apprenants une rétroaction corrective. Il faut chercher à harmoniser entre des connaissances purement formelles; à savoir la précision grammaticale et l'aisance ou la facilité de communication. Ce qui représente un défi de taille pour les enseignants et les activités de la classe. Dans le débat forme-sens, il ne s'agit donc pas d'opter pour l'une ou pour l'autre de ces positions extrêmes, comme on a trop souvent tendance à le faire, mais bien de chercher à en maintenir l'équilibre. Grammaire d'usage et grammaire d'emploi doivent aller de pair.

CHAPITRE 12

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE AU COLLEGE

ET SON APPRENTISSAGE

1. Les observations de classes

Dans le cadre de l'enseignement de la grammaire en situation FLE et de la pratique de la classe, nous rapportons ici un certain nombre de cas observés (huit) pour pouvoir juger de l'impact de ce type d'enseignement sur les apprenants et pouvoir ainsi en tirer les conclusions qui s'imposent ?

Il faut savoir de prime abord que, depuis les années soixante dix jusqu'à l'heure actuelle, les dimensions spécifiques de l'enseignement/apprentissage en situation FLE¹⁶⁰ ont recours, d'une manière générale, à un même schéma à une même démarche pédagogique qui prend forme à partir des quatre zones d'apprentissage (compréhension et expression orales/ compréhension et expression écrites). Ces quatre axes fondamentaux justifient donc toutes les pratiques pédagogiques inhérentes à la pratique d'une langue étrangère en situation classe où l'enseignement grammatical y tient une place prépondérante. Cet enseignement qui cherche l'indispensable cohérence objectifs / contenu (en arrive-t-elle toujours ?) vise à s'adapter au niveau de la classe dans la transmission des connaissances. Nos différents contacts avec les enseignements, nous ont permis de mettre en exergue les techniques envisagées dans l'enseignement de la grammaire au collège par les enseignants.

1-1. Les techniques employées et leur impact

Etude de cas.

Nous sommes arrivés à en dégager un certain nombre réparti sur les quatre années d'apprentissage du français au collège (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} A.M).

Première année moyenne (1^{ère} A.M) : Observe / Identifie / Classe / Mémorise/applique

Deuxième année moyenne (2^{ème} A.M) : Observe/ Analyse/ Mémorise/ Applique

Troisième année moyenne (3^{ème}A.M) : Observe/ Découvre/ Complète

Quatrième année moyenne (4^{ème}A.M) : Lis/ Découvre/ Mémorise/ Applique

A partir de cette répartition, nous pouvons formuler les techniques d'enseignement grammatical suivantes : identification, classification, mémorisation, systématisation, fixation, application, généralisation (la terminologie et l'ordre sont largement inspirés de la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom). A chacune de ces techniques,

¹⁶⁰ Consultez à ce propos le tableau synoptique de Christine Tagliante figurant en annexe

correspondent, de fait, des habiletés cognitives ordonnées du plus simple (identifier) au plus complexe (généraliser).

Techniques d'enseignement de la grammaire¹⁶¹
chez les enseignants de langue étrangère au collège¹⁶²

Techniques d'enseignement	Enseignants							
	A ₁ ¹⁶³	B ₂	C ₃	D ₄	E ₁	F ₂	G ₃	H ₄
Identification	x	x	x	x	x	x	x	x
Classification	x	x						
Mémorisation								
Systematisation		x	x	x	x	x	x	x
Fixation								
Application	x	x	x	x	x		x	x
Généralisation							x	x

La première remarque que l'on doit mentionner c'est que le recours à telle ou telle technique varie selon chaque enseignant.

Ainsi, par exemple, après avoir commencé par une phase de révision sur les articles définis et indéfinis, l'enseignante (A₁) fait identifier différentes variétés de pronoms à partir d'un cours extrait (deux lignes). A partir de questions sur la nature des mots composants cet extrait et de la présence ou de l'absence de déterminants accompagnant les noms, elle fixe l'attention de ses apprenants sur les particularités entre nom propre / nom figuré. Par la suite, elle procède à une classification humain / non humain, animé / non animé, concret / abstrait, comptable / non comptable. Elle cherche après, à partir d'exercices d'application

¹⁶¹ Cette démarche empruntée à Peck. A figure dans le livre "Le point sur la grammaire" de C.Germain /H. Séguin, CLE International, jan. 1998.

¹⁶² Les fiches – outils dont nous nous sommes servis figurent en annexe.

¹⁶³ Cette numérotation représente le niveau de la classe (1, 2, 3, 4 A.M)

(trois exercices), à faire acquérir à ses élèves les notions de noms propres / noms communs, de genre (masculin/féminin) et de fonctionnement (actualisateurs). Il se dégage de cette technique (procédé, démarche) deux approches grammaticales : celle du mot(sens) et celle du fonctionnement (forme). Le dernier exercice proposé se fixe comme objectif de mémoriser la forme humain/non humain.

Pour le même niveau, c'est-à-dire des élèves de 1^{ère} A.M, l'enseignante qui a en charge cette classe (E1), si elle garde le même nombre de technique (3), procède autrement. Elle escamote la classification en lui substituant la systématisation tout en gardant l'identification et l'application.

Cette enseignante a choisi de traiter comme point de langue, la phrase simple et ses constituants. Elle commence à dérouler son activité par des pré requis en demandant aux élèves de souligner, c'est-à-dire d'identifier, le sujet et le verbe à partir de deux phrases proposées. Ce processus d'identification est conforté par une deuxième phase qu'elle intitule imprégnation (renforcement) où à partir de l'observation de trois phrases, les élèves doivent identifier une série de verbes (*entrer, être et jeter*). S'ensuit alors une phase de d'explication (analytique) dans laquelle l'enseignante formule la règle de base telle : "Dans toutes les phrases proposées, il y a un verbe conjugué". On les appelle phrases verbales".

Elle procède, par la suite, selon une démarche fonctionnelle en demandant à ses apprenants de substituer le nom sujet par le pronom qui convient. Une fois cette phase terminée, elle passe à la mémorisation de la forme visée en formulant la règle suivante : "une phrase simple comporte un seul verbe conjugué. Dans une phrase, le verbe est généralement précédé d'un mot (ou d'un groupe de mots) qui indique la personne, l'animal ou la chose qui fait ou subit l'action, c'est-à-dire le sujet. Elle rajoute un peu plus loin : " On reconnaît le sujet en posant la question,-qui-est ce qui... ou qu'est-ce qui et on l'encadre par, c'est...qui/ Ce sont... qui.

Ex : C'est Harry qui rentre au collège. L'élève révise sa leçon. C'est l'élève qui révise sa leçon.

Les parents regardent la T.V. Ce sont les parents qui regardent la T.V. ¹⁶⁴

Plutôt qu'une grammaire de phrase (syntaxique), il se dégage de cette technique (démarche une grammaire du mot (sémantique) contredisant totalement l'aspect structural énoncé dans

¹⁶⁴ Ces exemples figurent dans le livre de première année moyenne.

le titre (la phrase et ses constituants). Cette aspect ne se trouve formuler qu'à l'avant dernière étape correspondant à la phase de fixation à travers laquelle l'enseignante demande aux élèves de trouver les constituants GNs / GV à partir de deux phrases écrites au tableau.

Elle demande à ses élèves de formuler les réponses oralement. La technique n'étant pas cohérente, les élèves risquent d'éprouver des difficultés¹⁶⁵ devant des phrases du type : il fait froid (cas déjà soulevé au-préalable) ou encore il se construit de nouveaux immeubles dans le quartier ou encore il passe un train toutes les demi-heures.

Enfin, la dernière phase envisagée (application) ne sera d'aucun apport dans la mesure où les élèves ne feront que contourner le problème sans être certains d'avoir acquis un point de langue qu'ils utiliseront correctement. Dans cette phase, l'exercice proposé consiste à remplacer le groupe sujet par un pronom à l'exemple des phrases¹⁶⁶ : Le corbeau est perché sur l'arbre, La chatte se promène dans le jardin, les canards ont de jolies plumes. Les hirondelles font leurs nids dans les arbres. Il ressort aussi de ces phrases que la démarche utilisée est toujours de type classique (grammaire notionnelle) contredisant l'objectif visé où il est question de constituants de phrases donc d'une approche syntaxique (grammaire de la phrase).

Cette démarche est nettement mise en évidence par l'entremise du problème du genre (catégorie) évoqué : opposition masculin / féminin. Il y a donc inadéquation entre l'objectif énoncé et la technique grammaticale utilisée. Cette démarche n'est pas faite pour aider l'apprenant à envisager tous les cas de figure à travers lesquels il aura à faire usage du point de langue acquis, car elle restreint son emploi .

L'enseignante représentée par (B2) a en charge une classe de 2^{ème} A.M (ex : 5^{ème} des collèges). Comme point de langue à traiter avec ses élèves, elle a choisi les conjonctions de coordination aussi bien au niveau de l'usage que de l'emploi. (Nous avons vu précédemment comment il était difficile de "fixer" les concepts inhérents à cette catégorie au niveau de certaines grammaires de référence). Pour ce faire, cette enseignante a choisi une démarche qui s'appuie sur les techniques suivantes : identification / classification / systématisation et application. Au préalable, elle commence par une phase de pré requis

¹⁶⁵ La question a été déjà soulevé dans le cadre de l'identification du sujet (cas de l'accord du verbe).

¹⁶⁶ Ces phrases figurent dans le manuel de 1^{ère} A.M, p33 (partie exercice). Elles traduisent la nette tendance d'une approche sémantique, catégorielle (catégorie suggérée : le genre) plutôt qu'une approche syntaxique, phrastique

fondée sur un rappel sur les types de phrases déclarative, impérative, exclamative, interrogative. Elle enchaîne ensuite en tentant de porter l'attention de ses élèves sur les phrases déclarative et impérative. Ce qui correspond à une sorte de fixation. Des explications sont données sous forme de caractérisation des deux types de phrases.

La leçon (la coordination) ne commence qu'à ce niveau et porte sur l'identification des différents coordonnants à partir d'un corpus de phrases. L'enseignante fait lire et répéter les phrases dans le but de voir ses élèves les mémoriser. Elle enchaîne par la phase d'élargissement où il est question, pour les élèves de produire des phrases contenant des conjonctions de coordination. Cette démarche est suivie par une phase de récapitulation représentée sous la forme d'un tableau représentant les différentes conjonctions de coordination, leurs valeurs et leurs fonctions. Elle se termine par une application dont le contenu n'a pas été précisé. En tout, l'enseignante a donc eu recours à quatre techniques. Pour un même niveau (2^{ème} AM, ex: 5^{ème}), l'enseignante représentée par (F2) n'a eu recours dans l'ordre qu'aux trois procédés suivants : imprégnation (observation), analyse et extension (élargissement). Il est mentionné comme objectif spécifique de cette leçon, la structure de la phrase simple et les pronoms personnels sujets. La démarche reste toujours de type classique avec énoncé de la règle : "la phrase est un ensemble de mots ordonné. Elle commence par une majuscule et se termine par un point". Cette enseignante donne l'air de maîtriser aussi bien son savoir que la technique inhérente en énonçant dans sa fiche outil, de façon explicite, le type de grammaire visé (grammaire implicite/grammaire explicite) ainsi que les caractéristiques des différentes phases. Pour autant, cela ne ressort pas dans sa démarche qui reste de type classique. L'enseignante, représentée par C3, a en charge une classe de 3^{ème} AM (ex: 4^{ème}). Elle doit, dans le cadre du déroulement de sa leçon de grammaire, faire acquérir, à ses élèves, les mécanismes qui régissent le passage de l'actif au passif tant au niveau syntaxique que morphologique. Ses élèves doivent donc assimiler ce point de langue à partir de ses différentes manipulations. Pour ce faire, elle a envisagé de dérouler sa leçon en trois étapes : identification (observation), systématisation (analyse et fixation) et application.

La démarche ne varie pas et reste de type classique. On choisit une phrase qui correspond à l'objectif énoncé (L'artisan décore le vase), on identifie les constituants par des questions appropriées (Qui décore le vase ?), on formule la réponse appropriée (C'est l'artisan qui...) et enfin on énonce la règle (Le sujet fait l'action, on dit que cette phrase est à la forme

active). On procède après par segmentation (décomposition de la phrase en ses constituants). Les éléments sont alors identifiés et leurs fonctions précisées. A partir de ces fonctions, on donne des éléments de précision sur l'actif et le passif sans omettre de porter l'attention sur être comme forme particulière du passif... Par ce procédé, nous nous retrouvons pleinement dans la démarche étudiée à travers le cas de la transformation passive. Il en ressort, de cette démarche, que la transformation passive ne peut être élargie à toutes les phrases car elle subit les contraintes de certaines d'entre-elles comme nous l'avons constaté même si d'apparence des phrases présentaient la même structure formelle. Cela restreint la signification de cette transformation. Le passage de l'actif au passif sera limité à certaines structures phrastiques seulement. Il sera donc difficile aux apprenants de comprendre pourquoi des structures d'apparence identique n'acceptent pas les mêmes transformations. Si la structure formelle de la phrase est en soi insuffisante pour expliquer la transformation passive, l'approche morphologique du verbe inhérent à cette transformation ne manque pas aussi, dans certains cas, de poser d'autres difficultés. En matière de grammaire, il faut savoir que la transformation passive ne s'applique en effet qu'au verbe et, plus précisément, à un certains types de conjugaison définis par le rôle du sujet. Employé à la voix active, le verbe peut aussi bien exprimer l'action (le chien mange) que l'état du sujet (le chien dort). Il peut aussi exprimer tout autre chose qu'une action ou un état (le chien a un bon maître), ou tout simplement le rapport du sujet à l'attribut (le chien devient méchant).

Il est cependant permis de dire qu'à la voix active, le sujet fait l'action tout en envisageant le terme action dans son sens le plus large. Il y a également le fait qu'il faut savoir bien distinguer les verbes employés au passif des verbes intransitifs employés avec être compte tenu de leurs traits inhérents.

Ex : Ce chien est corrigé par son maître. Ce chien est parti avec son maître. Dans le premier cas, corriger est employé au passif et à l'indicatif prés. Dans le deuxième cas, partir est employé à la voix active est au passé composé de l'indicatif.

Enfin, le dernier cas de figure qui mérite d'être signalé est celui des verbes employés au passif et qu'il faut savoir distinguer des formes verbales où l'auxiliaire être introduit un attribut.

Ex : Les copies sont corrigées par le professeur. Le professeur rend, aux élèves, les copies qui sont corrigées. Dans le premier cas le verbe "sont corrigées" exprime l'action de

corriger, mais à la voix passive (on dirait à l'actif : le professeur corrige les copies). Dans le second cas le part.pas. Corrigées, attribut du sujet, exprime l'état résultant d'une action antérieurement accomplie. Par conséquent, nous voyons bien qu'à travers ces quelques remarques, il ne faut pas limiter l'étude des points de langue à la manipulation de cas évidents. L'étude d'un point de langue comme celui de l'actif et du passif ne se limite pas à l'application tout aussi classique et simpliste des règles de base qui le régissent et à la manipulation de certaines formes choisies au préalable même si cela ne se déroule qu'en contexte scolaire. Il faut envisager ce point de langue dans son acception globale aussi bien du point de vue du traitement grammatical (catégories verbales, approche morphosyntaxique, etc.) que l'enseignant doit lui réserver que des différentes situations où les apprenants auront à en faire usage. L'enseignante G3 en charge d'une classe de même niveau que la précédente (3^{ème} année moyenne, ex 4^{ème}) a prévu d'animer son cours de grammaire par une leçon qui porte sur l'expression du but. L'objectif est "d'amener les apprenants à bien employer les différentes structures qui expriment le but".

Elle déroule sa leçon selon le schéma suivant : contrôle des pré requis, imprégnation, lecture de phrases modèles et compréhension, analyse, mémorisation, généralisation et évaluation du point de langue à partir d'un exercice écrit. Ces différentes étapes, qui articulent tout le travail que devrait réaliser cette leçon, tournent autour des techniques de présentation suivantes : une phase d'identification regroupant les phases d'imprégnation, de lecture et de compréhension, une phase d'analyse (manipulation du point de langue+énoncé de la règle), une phase de systématisation qui porte sur la mémorisation du point de langue abordé selon différentes possibilités d'interprétation et enfin la phase de généralisation qui devrait se traduire par l'utilisation de ce point de langue dans différentes situations évoquées par les apprenants.

La nouveauté de ce travail, par rapport au précédent, réside au niveau de la phase d'évaluation collective qui clôt la séance de grammaire et, en même temps, traduit une certaine forme de cohérence entre ce besoin de contrôler les pré requis (savoir acquis) et le travail réalisé pendant le déroulement de la leçon (savoir à acquérir). Cette démarche, si elle est menée efficacement, met en évidence un aspect fondamental dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, à savoir, la notion de progression.

En effet, il semble bien qu'il n'est pas de manuel ou de cours, destiné à des apprenants, encore davantage en milieu scolaire, qui ne suive un ordre dans l'introduction et/ou dans le

traitement des données langagières à enseigner, simplement parce que celles-ci ne peuvent être apprises que progressivement, successivement. La progression résulte, dit-on, de l'ordre selon lequel on échelonne, dans l'enseignement, les éléments sélectionnés et de la manière dont on les regroupe en leçons. Cela explique pourquoi une leçon de grammaire comme l'expression du but aurait dû être précédée d'une autre sur les constituants de la phrase (SN/SV/SP). Si, d'un côté, cette notion est assez bien exprimée par la configuration de la leçon, elle-même ; elle ne cache pas pour autant, au niveau du déroulement de cette leçon, la gradation dans la manière de concevoir celle-ci.

En effet, dans la conception du déroulement de sa leçon, l'enseignante a, tout d'abord, prévu un moment d'imprégnation sous forme de questionnement qui sont :

-Pourquoi viens-tu à l'école chaque jour ?

-Pour quelle raison révisez-vous vos leçons ?

Comme nous pouvons le constater, ces questions n'ont pas été élaborées fortuitement, mais plutôt selon le procédé de la sélection. Celle-ci est fondamentale dans la mesure où elle intègre plusieurs paramètres tels le "niveau de langue " qu'on veut enseigner, le type de discours qui correspond le mieux aux besoins des apprenants, les mots et structures qu'on juge les plus utiles (approche lexico grammaticale),¹⁶⁷ etc.

Ensuite, par un procédé de manipulation syntaxique (transformation de phrases simples en phrases complexes), l'enseignante tente d'explicitier le processus qui aboutit à l'expression du but sous des phrases correspondant aux formules suivantes :

1/ P1+prep + que+P2

2/ P1+prep + V.INF

3/ P1+loc. Prep + INF.

Prises selon cette démarche, les différentes manipulations syntaxiques, qui sont le résultat d'une progression des acquisitions, devrait dénoter chez l'apprenant une maturation cognitive progressive en lui permettant d'intérioriser des structures de plus en plus complexes, d'un point de vue sémantique et grammatical. Cette maturation se renforcera par le biais d'une pratique systématique (mémorisation) du fait de langue abordé selon un procédé holistique qui comprendra des exercices où l'expression du but se fera au moyen d'un GP, au moyen d'une transformation complexe (subordonnée circonstancielle), au

¹⁶⁷ L'acquisition des connaissances est tributaire de ces paramètres qui sont indispensables à l'orientation des activités d'enseignement/apprentissage.

moyen d'un rapport traduisant le but à partir de phrases indépendantes ou encore sous forme d'un exercice de complétion. Ce procédé, qui tend plutôt vers une approche beaucoup plus structurale, c'est-à-dire formelle, que traditionnelle, se traduit, en phase de généralisation, par un apport personnel de l'apprenant dans le cadre des apprentissages. Il permet, en même temps, d'atténuer les difficultés entre progression pédagogique et progression d'apprentissage en les adaptant. Cela dénote le fait qu'on ne peut pas apprendre tout à la fois, et on n'enseigne pas tout en même temps... Quelle que soit la progression pédagogique adoptée, la réalité de la classe exclut de présenter massivement toutes les règles inhérentes à un point de langue donné. Ce qui est le propre d'une approche grammaticale de type classique. Cette leçon sur l'expression du but se caractérise donc des précédentes par le rythme et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage adoptés.

Les deux dernières séances de cette phase d'observation visent des élèves de fin de cycle moyen, c'est-à-dire de 4^{ème} année moyenne (ex : 3^{ème}). Dans la première classe (D4), l'enseignante a prévu de dispenser à ses élèves une leçon de grammaire qui porte sur l'expression du temps et les différents rapports exprimés au niveau de la temporalité (antériorité, simultanété, postériorité). Pour ce faire, elle a envisagé de dérouler sa leçon selon les techniques suivantes :

Phase d'observation : présentation d'un texte à lire et à comprendre.

Phase de révision : identification à partir de phrases proposées, des différentes manières d'exprimer le temps (gérondif, GN, adverbe, préposition).

Phase de systématisation : étude des structures complexes à partir desquelles les élèves devaient identifier les différents rapports exprimés (postériorité, simultanété et antériorité).

La démarche adoptée ici est de type inductif. L'enseignante annonce la règle inhérente à chaque partie traitée. Elle conclut cette leçon par une phase d'application orale et écrite.

A l'oral, il est question pour les élèves de faire un repérage entre GP de temps et subordonnée de temps. A l'écrit, l'enseignante réserve son application uniquement à la structure complexe avec mise en exergue de cette notion de rapport (simultanété, antériorité et postériorité). En tout, l'enseignante (D4) a eu recours à trois techniques : identification, systématisation et application. Si sa démarche est simple et qu'elle n'a eu recours qu'à trois techniques, il n'en demeure pas moins que l'approche, en général, est de type classique et qu'elle repose sur une grammaire notionnelle (grammaire du sens) avec

des choix de phrases préétablis qui ne favorisent guère les apprentissages mais les réduisent à leur plus simple expression. L'expression du temps, par exemple, peut également figurer dans des structures complexes de type subordonnée participiale. Les opérations de transformation donc de grammaire transformationnelle peuvent également expliquer le passage d'une structure (complexe) à une autre (simple) sans que les rapports ne soient altérés, et ce, à l'image du processus ayant caractérisé la leçon précédente (l'expression du but). Enfin, dans les rapports sur l'expression du temps, le facteur valeur temporel du verbe de la subordonnée en termes de transformation modale a été totalement négligé. Dans la deuxième classe (H4), l'enseignante a prévu d'animer une leçon de grammaire portant sur la complétive. L'objectif énoncé traduit la démarche grammaticale envisagée à savoir, amener l'apprenant à transformer une phrase simple en une phrase complexe contenant une complétive. La démarche suivie par cette enseignante commence par un rappel qui consiste à énoncer les règles inhérentes aux phrases simples et complexes.

Ensuite, à l'aide d'une phrase illustrative (observation), elle montre la démarche adoptée dans le passage d'une phrase simple à une phrase complexe en mettant l'accent sur la fonction objet du segment transformé. Le modèle proposé est formalisé de la manière suivante :

$P \rightarrow SN1 + V + SN2$ (en structure simple) ou

$P \rightarrow SN1 + V + QUE + P2$ (en structure complexe)

La fonction est nettement mise en exergue ici (SN2 objet) mais reste insuffisante du point de vue de l'approche puisque ce n'est que la complétive objet qui est abordée d'où la règle suivante : " La complétive est une proposition subordonnée, C.O.D, elle complète la principale ". L'enseignante enchaîne par la phase d'analyse qu'elle entame par un exercice oral de transformation. Elle passe ensuite à un exercice d'imitation libre qui consiste à construire des phrases complexes à partir de phrases simples. L'ensemble constitue la systématisation du point de langue abordé. La phase d'application contient une série d'exercices de transformation, de complétion et d'identification (relative/complétive). Chaque exercice est suivi d'une phase de correction collective.

Enfin, l'ensemble se termine par une remarque donnée sous forme de règle à propos du pronom relatif " que " et de la particule conjonctionnelle " que ": "Le pronom relatif, que, sert à éviter une répétition. Il est placé après son antécédent. Que de la complétive se place

après le verbe. », nous pousse à souligner l'ambiguïté du terme " complétive ". En effet, ce terme impose l'idée de quelque chose " qui complète " donc SN2, objet. Or, on parle de " complétives sujets ", ce qui pourrait engendrer la confusion entre deux fonctions bien distinctes : celle de sujet, celle de complément. On refuse, par contre de classer, dans les " complétives ", les circonstancielles et les relatives compléments de l'antécédent alors, que, dans bien des cas, elles expriment un des constituants essentiels de la principale à l'exemple de la phrase : Seuls les élèves qui travaillent bien seront récompensés. C'est dire que le concept de subordonnée complétive ne permet guère, en grammaire, de simplifier les problèmes d'analyse. Aussi la plupart des grammairiens estiment-ils préférable de n'en pas tenir compte.

En résumé, nous dirons que cette enseignante n'a pas innové en matière d'animation de son cours de grammaire dans la mesure où son travail s'est appuyé sur trois techniques (identification, systématisation, application) qui ont été, généralement, les fondements de tout le travail grammatical réalisé par l'ensemble des enseignants. Cette enseignante a peut-être " innovée " dans la mesure où elle ne s'est pas contentée d'une grammaire fondée sur le sens, mais a alterné entre cette grammaire et une autre approche de type transformationnel. Par conséquent, il ressort de l'observation de ces différentes techniques mises en jeu à différents niveaux (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}), une régularité dans la manière de procéder. En effet, l'enseignement de cette discipline, chez nos enseignants du collège, s'articule autour de deux techniques : un profil d'entrée représenté par l'identification et un autre de sortie représenté par l'application.

Pour aborder un point de langue, il faut reconnaître que l'identification reste un élément fondamental dans la pratique de la classe. Les enseignants, en général, y ont recours à chaque fois qu'il aborde une leçon de grammaire pour transmettre un savoir. Ce qui en soi est tout à fait naturel car correspondant à une forme de préparation de la part de l'apprenant en vue des apprentissages. Cette technique permet de cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante. Une fois cette technique utilisée, les enseignants confortent sa pratique par des applications. Cette technique, qui conditionne la pratique de la langue en situation classe, devrait permettre à l'élève de saisir certaines occasions qui lui sont offertes de communiquer dans la langue cible ; répéter des segments de la langue étudiés ; penser ou parler à, soi-même dans la langue cible ; tester ou réutiliser des mots, des phrases ou des

règles appris en salle de classe. Parmi les stratégies cognitives, la pratique de la langue est un dénominateur commun aussi bien pour les enseignements que les apprentissages. Elle devrait être déterminée clairement au niveau des objectifs à atteindre. Néanmoins, elle reste tributaire des contenus envisagés et de la manière de faire de l'enseignant dans le but de l'adapter aux besoins des apprenants.

Or, les différentes techniques d'enseignement de la grammaire que nous venons de voir révèlent plutôt des disparités et des inadéquations entre certains objectifs que les enseignants s'étaient fixés, le contenu du programme et les procédures employées dans le but de les concrétiser.

En effet, à un objectif d'acquisition d'un point de langue tel les constituants de la phrase qui nécessite une approche syntaxique (axe syntagmatique) par exemple, les enseignants ont adopté une démarche fondée sur l'aspect catégoriel (axe paradigmatique). Cette démarche n'a pas été choisie fortuitement mais relève du fait qu'au niveau du fonctionnement de la langue, les compétences au plan de la morphosyntaxe et même du vocabulaire sont traduites par des verbes taxonomiques de l'ordre de la connaissance et de la compréhension (distinguer, reconnaître, appliquer les règles, transformer...). Et c'est pour cette raison que les leçons de grammaire, dans leur majorité, sont conçues ainsi. En effet, les capacités fixées par le programme ne rendent pas compte de l'aspect fonctionnel et notionnel¹⁶⁸ dont l'objectif est " apprendre à faire et à communiquer dans des situations de la vie courante ". Les comportements attendus chez les apprenants se limitent à des techniques qui vont de l'identification des éléments de la phrase, leur reconnaissance, leur classification, leur mémorisation, mais très rarement à leur utilisation dynamique dans des énoncés oraux et écrits. Cela explique le recours chez les enseignants aux approches grammaticales de type classique (grammaire du mot, grammaire du sens) plutôt qu'une approche pragmatique où la langue serait un élément fondamental de communication à plusieurs variantes. Les enseignants, dans ce cas, s'inspirent, d'un programme qui sous-entend par fonctionnement de la langue, la description, l'identification et l'application formelle systématique qui ne permettent pas toujours de faire fonctionner cette langue, mais engendre plutôt d'autres problèmes comme celui du métalangage grammatical.

¹⁶⁸ V. tableau synoptique en annexes.

1-2. Le discours employé et le métalangage grammatical

En situation classe, l'acte de communication est fondé sur des activités langagières qui font appel à des discours spécifiques, même si cet acte exige, de la part de l'enseignant, l'utilisation de termes métalinguistiques. Or, l'utilisation d'une terminologie spécialisée n'est pas seulement un choix méthodologique, comme le laisse supposer certains¹⁶⁹ mais est fonction de contraintes dues à l'apport grammatical envisagé. L'utilisation d'un langage aussi compréhensible que possible pour l'apprenant exigerait beaucoup d'efforts afin qu'il soit utilisé de façon opératoire.

Dans cette optique, certains¹⁷⁰ proposent de tenir compte de ce qu'on appelle le patrimoine métalinguistique de l'apprenant qui est aussi appelé répertoire grammatical. Ce répertoire grammatical est défini comme " l'ensemble, pour toutes les langues que l'apprenant connaît, des règles de fonctionnement dont il a conscience et qu'il peut formuler à l'aide de règles métalinguistiques ". Il s'agit, pour l'apprenant, d'opter pour un universalisme qui, dans la pratique de la langue est loin d'être acquis, car il serait vain de croire que la majorité des langues partagent le même fonds commun même si l'on considère que la classe est avant tout un lieu de communication et que la part spécifique de cette communication soit finalement l'activité métalinguistique.

Dans le cadre des activités spécifiques à la grammaire, l'emploi d'une terminologie, quelle qu'elle soit, relève d'un choix méthodologique dont le but est, avant tout, de faire acquérir à l'apprenant des notions et un certain contenu grammatical. Néanmoins, il faut savoir que ce travail ne manque pas de soulever un ensemble de difficultés tout aussi bien au niveau de cette terminologie que de son usage et de ses emplois. En effet, au niveau de la morphologie verbale, l'arabe, par exemple, ne connaît qu'un seul type de conjugaison réparti selon les aspects de l'accompli et de l'inaccompli. L'accompli correspond en gros à tous les passés du français et n'a qu'un mode. Il peut marquer un passé quelconque dans le choix relève du français et non de l'arabe, exemple : *labistu ridāi*, je mis, j'ai mis, je mettais, j'avais mis, j'eus mis mon manteau. L'inaccompli à trois modes qui sont :

¹⁶⁹ J.P.Cuq (1996), Une introduction à la Didactique de la grammaire, en F.L.E, chap. V « le métalangage grammatical », p.71, Didier/Hatier.

¹⁷⁰ Nous pensons au travail réalisé par Christiane Bourguignon/Louise Dabène et intitulé « Le métalangage : Un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère ou encore Francine Curicel.

-l'inaccompli indicatif correspondant au présent ou au futur du français. Il couvre tous les présents du français, réel, vague et narratif (surtout en arabe moderne). exemples :

yaqra'u l-waladu darsa-hu : l'enfant est en train de lire sa leçon.

al-'awlādu yadrušna l-Qur'āna : les enfants apprennent le coran

l'inaccompli subjonctif utilisé en subordination exemple de la subordonnée de but :
taqaddam li-'anzura ilay-ka (approche que je te regarde)

exemple de la subordonnée complétive : *'a' lamu 'anna – ka ganiyyun* (je sais que tu es riche). l'inaccompli apocopé.(conditionnel ou « jussif ») employé dans des phrases conditionnelles ou impératives exemples :

li – yahruj ! qu'il sorte ! // 'in šā'a llahu kāna (si Dieu veut, cela est.)

Si cette manière de concevoir l'expression d'un temps en arabe apparaît de prime abord simple et sans grandes contraintes de réalisation, elle ne correspond pas toujours à la manière dont l'expression du temps des verbes se conçoit en français. Cela explique pourquoi les apprenants ont régulièrement recours dans leur usage aux verbes du premier groupe et au temps présent plutôt qu'aux autres types de verbes et de temps (nous avons eu à le vérifier dans les rédactions et les productions écrites que réalisent les apprenants en classe). Cela n'a pas manqué, d'ailleurs, d'être interprété comme un fait tout à fait naturel par certains linguistes à l'instar de Buffin pour qui " L'idéal de l'invariabilité exigerait l'existence d'un temps mobile pouvant désigner tour à tour les notions de passé, de présent et de futur..." "...Il suffit d'ouvrir les oreilles, et, au cours d'un récit où notre attention ne se détourne pas de l'observation du langage au profit du fait raconté lui-même, nous remarquerons vite combien peu se soucie le narrateur des finesses d'emploi des temps, et qu'au milieu de son discours s'installe en maître un temps presque unique, le présent... Le présent est employé surtout comme temps universel, substitut général de toutes les autres formes verbales..." (Buffin, Moyens d'expression de la Durée et du Temps en Français, 52-3). Or, cet idéal de l'invariabilité dans l'expression des temps ne pourrait guère exister dans la réalité, car chaque langue, à travers son système et son organisation traduit une certaine réalité du monde. Là où le français, par exemple, distingue deux nombres (singulier et pluriel) dans la conjugaison, l'arabe en distingue trois (singulier, pluriel et duel¹⁷¹). Là, encore où le français distingue une variante (le féminin) au niveau des

¹⁷¹ Ce dernier s'emploie obligatoirement lorsqu'il y a deux sujets.

personnes grammaticales (troisième personne du singulier et du pluriel), l'arabe en distingue deux (deuxième et troisième personnes du singulier).

Enfin, là où les espèces de verbes se reconnaissent à leur infinitif, l'arabe n'en possède pas¹⁷². Le tableau de conjugaison suivant¹⁷³ met en évidence les particularités du système de conjugaison de l'arabe.

	Accompli	Inacc. Indic.	Inacc. Subj.	Inacc. apocopé	Impératif
Sing. 1	fa'altu	'af'alu	'af'ala	'af'al	
2 m.	fa'alta	taf'alu	taf'ala	taf'al	if'al
2 f.	fa'alti	taf'alina	taf'ali	taf'ali	if'ali
3m.	fa'ala	yaf'alu	yaf'ala	yaf'al	
3f.	fa'alat	taf'alu	taf'ala	taf'al	
Duel 2 m. f	fa'altumã	taf'alãni	taf'alã	taf'alã	if'alã
3 m.	fa'alã	yaf'alãni	yaf'alã	yaf'alã	
3 f.	fa'alatã	taf'alãni	taf'alã	taf'alã	
Plur. 1	fa'alnã	naf'alu	naf'ala	naf'al	
2 m.	fa'altum	taf'aluna	taf'alù	taf'alù	if'alù
2 f.	fa'ltunna	taf'alna	taf'alna	taf'alna	if'alna
3 m.	fa'alù	yaf'aluna	yaf'alù	yaf'alù	
3f.	fa'alna	yaf'alna	yaf'alna	yaf'alna	

¹⁷² L'arabe ne possède pas d'infinitif. La racine « fa'ala » qui sert de référent à toutes formes de conjugaison en arabe signifie en réalité « il a fait » et non faire. Par convention et pour simplifier, certains font le rapprochement entre « fa'ala » et faire (In Gérard Lecomte (1976), Grammaire de l'arabe, Que sais-je ? n°1275, P.U.F)

¹⁷³Idem.

Quelques remarques :

L'arabe ne connaît qu'un seul type de conjugaison fondée sur le verbe " fa'ala " (faire). Certaines formes de conjugaison comme l'inacc, sub /apocopé se fondent en une seule forme à la 2m, 2f 3m et 3f du pluriel ainsi qu'à la 2m.f, 3m, 3f du Duel. D'ailleurs, cette dernière forme a presque disparu dans l'usage du dialecte.

Aussi, cela va à l'encontre de l'idée développée par Charles Maillard et rapportée par Cuq qui stipule qu' " il existe un large fonds commun dans les terminologies des pays d'Europe et du Maghreb " ajoutant que "ce fonds commun est dû essentiellement à l'héritage aristotélicien qui, selon lui, est repérable dans la grammaire arabe comme dans la grammaire comparée européenne, qu'elle soit romane ou germanique ".

Or, ce rapprochement que l'on semble trouvé ici ne tient pas lorsqu'on sait que les travaux de Frantz Bopp sur cette grammaire comparée ont débouché sur un fonds commun qui est l'Indo européen et le Sanscrit contrairement à l'arabe dont les origines remonteraient au chamito-sémitique. Gérard Lecomte¹⁷⁴ trouvait d'ailleurs que la structure de la langue arabe était fort différente que celle des langues indo-européennes (V. tableau précédent et commentaire). Et si l'on ajoute la description de l'organisation grammaticale telle qu'elle a été conçue et présentée par le conseil de la coopération culturelle, par exemple, il apparaît difficile de trouver dans les deux systèmes, un répertoire grammatical commun qui puisse servir comme soubassement à l'acquisition d'un nouveau système de la langue. La raison en est que chaque contenu grammatical, fort complexe en soi d'ailleurs, traduit des réalités fort différentes de L1 et L3 . Ainsi si, au niveau terminologique, il y a toujours matière à négociation en ce qui concerne le " marché grammatical commun ", l'arabe ne se sert, dans ce cas, que de son propre fonds lexical pour constituer sa propre terminologie. Il faut savoir, à ce propos, que chaque racine utilisée en grammaire arabe évoque inévitablement un sens précis qui ne concorde pas toujours avec la réalité à laquelle on l'applique car le sentiment de la "racine " des mots est incomparablement plus vif en arabe que dans les langues européennes, à telle enseigne, d'ailleurs, que les dictionnaires arabes sont toujours classés par ordre alphabétique des racines, et non des mots. A partir donc de ce constat, il apparaît clair que partir de la confrontation de deux systèmes diamétralement opposés, dans le cadre des enseignements/ apprentissage, c'est accentuer les difficultés et rendre la

¹⁷⁴ Ibidem.

tâche plus difficile même, si, comme le prétendent certains, les élèves qui réfléchissent au préalable à l'organisation du système de LM obtiennent de meilleurs résultats que les élèves qui n'ont pas été sensibilisés. Il serait donc vain de tenter de tels rapprochements surtout lorsqu'il s'agit de systèmes nettement différents même si comme le préconisent certains : une partie du travail de l'enseignant ou du grammairien devrait consister à "désémantiser " dans un premier temps dans l'esprit des élèves les termes utilisés (c'est-à-dire, en quelque sorte, les déconnecter de leur signifié non grammatical) avant de les "resémantiser " grammaticalement. Mais, pour autant que cela puisse se réaliser (ce qui demande tout à la fois du temps et un investissement intellectuel assez conséquent) serions-nous capables de parler d'une harmonisation de la terminologie grammaticale... Aussi, parmi les principes fondateurs d'une terminologie grammaticale, la cohérence devrait être l'élément qui mérite le plus d'attention car elle pourrait développer tout un système tout en évitant " les cercle vicieux " et les mauvaises interprétations.

Nous venons de constater que l'utilisation des outils heuristiques n'est pas toujours garante de l'homogénéité du répertoire grammatical employé. Elle pourrait plutôt être à la source des confusions et des disparités constatées dans l'utilisation des formes et des techniques employées.

En effet, Si l'on prend, par exemple, comme référence les différentes techniques analysées précédemment, il en ressort que le travail de réflexion engagé sur l'objet-langue ne repose pas sur une stratégie pédagogique efficiente. En effet, dans le cadre du travail grammatical que nous avons vu être réalisé en classe, la majorité des techniques utilisées réintroduisent le concept de " grammaire explicite " par l'usage de règles grammaticales. Or, le métalangage utilisé par les enseignants était loin d'être cohérent et se traduisait par une pédagogie inefficace. Il y avait, tout à la fois, un enseignement explicite, systématique, ponctuel qui visait des éléments particuliers de la langue-cible et une démarche qui, parfois ne correspondait pas à l'objectif visé encore moins au choix du type de grammaire à adopter et qui traduit bien cet objectif. Ce qui fut le cas, par exemple, de la leçon portant comme titre : étude de la structure de la phrase simple qui se traduit par une démarche où la grammaire du mot (du sens) est beaucoup plus présente alors que le terme de structure est plus révélateur d'une grammaire structurale. Et c'est pour cela, d'ailleurs, qu'il existe beaucoup de disparités, chez nos enseignants, dans la manière de concevoir et de présenter

une leçon de grammaire, dans la manière de la faire dérouler et surtout dans la manière de formuler les questions (items) dans les exercices proposés aux élèves afin d'acquérir des connaissances du système de la langue cible. Aussi, la manière de concevoir l'exercice de grammaire particulièrement et de l'élaborer est une activité métalinguistique qui a pris une place prépondérante en classe de langue tant au niveau de la langue maternelle que de la langue étrangère.

1-3. Les exercices de grammaire et les activités métalinguistiques

1-3-1. Les caractéristiques d'un exercice

Pour qu'il aide l'élève à recourir à un raisonnement grammatical exhaustif, un exercice efficace, dit-on, devrait présenter les caractéristiques suivantes :

-rien ne doit être identifié d'avance pour l'élève dans l'ensemble des exercices proposés. Il devra mobiliser autant ses connaissances antérieures (le repérage du verbe conjugué par exemple) que la nouvelle connaissance (l'expression d'un temps particulier tel l'imparfait dans le récit ou encore l'identification d'un sujet).

-des traces d'analyse doivent être exigées comme preuve que le raisonnement grammatical a bien été réalisé ; par exemple, encadrer le groupe sujet, souligner le GN, etc.) Ces traces qui évolueront avec le niveau scolaire, se sont avérées précieuses pour l'enseignement car, elles lui permettent souvent de comprendre les procédures fautives que les élèves utilisent.

-enfin, un exercice doit fournir l'occasion de discuter de grammaire après ou pendant l'exercice, collectivement ou entre pairs, en justifiant une analyse ou en confrontant des analyses différentes. En ce sens, les traces, bonnes ou fautives, constituent une excellente base de discussion. Pour justifier une analyse, l'élève doit utiliser le métalangage grammatical approprié à toute situation nouvelle.

De cette manière, les exercices fournissent de nombreuses occasions de recourir au modelage du raisonnement grammatical. En somme, il s'agit de faire moins d'exercices, mais de privilégier un travail en profondeur.

1-3-2. Son évolution et sa place dans notre système éducatif

Comme technique d'apprentissage donc, l'exercice grammatical traverse les modes et constitue une composante essentielle de toutes les méthodes de langues quelles que soient par ailleurs leurs options linguistiques et méthodologiques. Alors que les exercices de versions et de thèmes¹⁷⁵, par exemple, accompagnaient la méthode grammaire-traduction, au XVIIe siècle, et devaient concrétiser un objectif qui consistait à faciliter l'accès aux textes littéraires et à former l'esprit des étudiants ; les exercices de conceptualisation et de systématisation accompagnaient l'approche fonctionnelle notionnelle et visaient un objectif dont la finalité est d'apprendre à faire et à communiquer dans les situations de la vie courante. Les premiers types d'exercices ne s'appuyaient sur aucune théorie particulière et précise contrairement aux seconds qui étaient conçus à partir d'une approche pragmatique fondée sur l'analyse des besoins. Si l'exercice de grammaire est une pratique scolaire relativement récente en F.L.M comme le prétendent certains¹⁷⁶, il n'en demeure pas moins qu'au niveau du F.L.E, comme nous le verrons, il est utilisé comme un indicateur (item) de réussite ou non d'une tâche à accomplir à savoir l'objectif pédagogique et, de ce fait, occupe une place assez importante dans notre système scolaire.

Au niveau de la pratique de la classe, il est identifiable à quelques traits distinctifs. Il tient d'abord des spécificités de chaque professeur et de chaque classe (niveau, aptitude, etc.) (voir les propositions par niveau). D'une façon générale, l'enseignant a à charge de faire travailler ses élèves et de faire évaluer le travail effectué. Dans un premier temps, le travail doit s'effectuer selon des règles édictées par l'enseignant et visant à proposer ou à imposer aux élèves une tâche langagière précise. Généralement, celle-ci découle d'un travail effectué en classe dans le cadre d'un projet pédagogique réparti en séquences et sur lesquelles porte cette évaluation. A ce niveau, la séquence qui traite le point de langue revêt une importance particulière et nécessite un traitement particulier par rapport aux autres séquences. L'enseignant utilisera alors les exercices de grammaire pour mesurer l'impact du travail réalisé durant cette séquence. Il aura tendance à répéter l'opération d'évaluation du point de langue abordé plusieurs fois et ce durant tout le déroulement du projet pédagogique. Au moyen de cet exercice, il s'agit, non pas, d'acquérir une nouvelle

¹⁷⁵ Voir à ce propos les tableaux synoptiques figurant en pages 204/205.

¹⁷⁶ Chervel, 1977.

connaissance, mais plutôt de fixer ou de normaliser les modalités d'un faire langagier qui doit être observable. Dans le cadre d'une approche qui favorise la communication, notre système, par le biais des exercices de grammaire entre autres, devrait juger l'apprenant non pas sur ce qu'il sait ou sur ce qu'il est, mais, en principe, sur ce qu'il fait et sur la manière dont il le fait. Ce qui constitue l'objectif général de l'approche fonctionnelle notionnelle : " Apprendre à faire et à communiquer dans les situations de la vie courante ".

Aussi, à en juger par la manière dont les exercices de grammaire sont préalablement réglés avant d'être proposés aux élèves à la fin de chaque tâche, nous pouvons en déduire que les enseignants cherchent à les insérer dans une énonciation qui n'est pas la leur et qui surdétermine leurs prise de parole.

Analyse d'items : 1^{ère} / 2^{ème} / 3^{ème} / 4^{ème} AM

Par rapport à un cadre global où figure, en général, trois parties à évaluer (compréhension de l'écrit, fonctionnement de la langue, production écrite), la partie, fonctionnement de la langue, correspond à la phase de transition entre la partie réservée à la compréhension et celle réservée à la production. Par conséquent, l'objectif assigné à cette partie est de préparer l'élève à la production, c'est-à-dire, à mettre en pratique ce qu'il est arrivé à acquérir. Nous trouvons généralement dans cette partie, proposées sous forme d'injonctions, des propositions du type :

1^{ère} A.M (ex : 6^{ème})¹⁷⁷

- relève du texte... deux indicateurs de temps,
- écris correctement les adjectifs...
- mets les verbes... au passé composé,
- transforme les phrases... en phrases négatives

2^{ème} A.M (ex : 5^{ème})

- reconstitue le champ lexical de...,
- relève du texte... une définition (il s'agit d'un texte expositif),

¹⁷⁷ V. sujets en annexes.

- relève du texte deux paraphrases...
- à quel temps sont les verbes ? Justifie ta réponse.
- Quel est le type de phrases utilisées dans le texte...?
- A partir des verbes (rouler, porter) forme deux nouveaux verbes en ajoutant des préfixes.

3^{ème} A.M (ex : 4^{ème})

- souligne les différents groupes de la phrase...
- exprime un rapport de cause à partir des propositions...
- transforme ce rapport de cause en conséquence,
- transforme la phrase...à la forme passive,
- transforme à la forme impérative...
- écris au pluriel...

4^{ème} A.M (ex : 3^{ème})

Les items ne sont pas répartis selon le schéma classique(C.E/F.L/E.E) mais figurent sous la même rubrique " questions ". La partie, fonctionnement de la langue, comporte ainsi les items suivants :

- relève du texte...deux adjectifs qualificatifs puis emploie l'un d'eux dans une phrase,
- quelle est la nature de l'expression... (gérondif),
- relève du texte...le synonyme du verbe...
- rapporte au deuxième discours, l'expression...
- retrouve l'adjectif qui correspond à cet adverbe...
- indique le rapport exprimé dans la phrase...

Nous remarquons que, quel que soit le niveau abordé, ces items renvoient à deux types d'exercices précis. Il y a, d'abord, l'utilisation de ce qui est communément appelé l'exercice de repérage (souligne, relève, identifie,...) proposé pour les quatre niveaux. Il consiste tout simplement à identifier une notion grammaticale dans le texte proposé. Pour

être efficace, les pédagogues préconisent l'utilisation de ce type d'exercice, généralement assez éloigné de la situation cible, immédiatement après une activité d'apprentissage. Son rendement ne sera que meilleurs. Il faut aussi savoir que quand on exploite un texte à partir de ce genre d'items, la notion à repérer ne doit pas être nécessairement présente dans chaque phrase, de manière explicite; ce qui oblige à une recherche plus attentive et non à un repérage sans réflexion.

En effet, le fait que l'élève s'implique pleinement et consciencieusement dans les pratiques pédagogiques; et, surtout, qu'il soit fortement motivé est un gage de réussite scolaire :

" Dans le domaine de l'apprentissage, la motivation scolaire, observée au travers de l'engagement et de la persistance des élèves dans la tâche, est reconnue comme un facteur crucial de leur réussite à l'école"(Tardif, 1999, p.106).

Nous noterons également l'utilisation d'exercices de transformation. Ce type d'exercice, où il faut passer d'une structure à une autre, d'une formulation à une autre, favorise la capacité de mobiliser et de reconnaître des formes de langue ou des structures. Les différentes sortes de transformation (négative, nominale, impérative, adjectivale,...) proposées aux quatre niveaux constituent, en quelque sorte, une sorte de gymnastique du point de vue de la syntaxe autant que des accords. Néanmoins, il faut toujours s'assurer de la pertinence des transformations demandées. Pour ce faire, elles doivent produire des phrases bien construites et "naturelles" ainsi qu'un texte cohérent. Il faut aussi noter le fait que, tout en traduisant des difficultés relativement isolées de leurs contextes, ces items, réfèrent généralement, au texte de base. Il s'agit, en effet, de concrétiser des objectifs au moyen de compétences à installer. Au même titre que les techniques évoquées précédemment, nous noterons aussi cette particularité que les items choisis sont conçus à partir de verbes taxonomiques de l'ordre de la connaissance et de la compréhension comme par exemple : relever, reconstituer, identifier, transformer, appliquer, etc.

Ils tendent aussi à référer à des activités centrées sur le monde représenté par la thématique du texte de base pour conserver une cohérence d'ensemble. Or, même s'ils préfigurent une activité fondée sur le texte de base, ces exercices ne peuvent se débarrasser assez facilement de leur aspect relativement artificiel puisqu'il s'agit avant tout de la manipulation d'un point de langue en dehors de l'usage ordinaire qui caractérise une prise de parole ordinaire et spontanée de l'élève dans le cadre d'une activité de prise de parole naturelle. Les contraintes que ces exercices imposent à travers leur manipulation

empêchent des réactions spontanées et naturelles. Nous ne pouvons donc, à l'image de certains, nous empêcher de nous poser un certain nombre de questions en commençant par nous demander l'utilité d'aborder des exercices de grammaire de cette manière et surtout mesurer leur impact sur les apprenants. Nous pouvons toujours répondre que, dans le cadre des apprentissages, ces exercices servent à parfaire les connaissances et à préparer l'élève à être évalué en vue de réguler les apprentissages. Ils sont donc utilisés comme moyen d'évaluation, d'adaptation et de consolidation des connaissances. La fréquence à laquelle ils sont utilisés (trop souvent répétés) suggère l'idée que plutôt que d'introduire de nouvelles connaissances, ils servent à renforcer celles déjà acquises d'où les opérations proposées (transformation, expression de rapport, formation de mots, ...)

Il faut noter à cet égard que la terminologie employée n'est pas de nature à compliquer la tâche des élèves puisqu'il s'agit d'une grammaire du mot (grammaire du sens) qui favorise un certain type d'apprentissage auquel le jeune collégien est déjà habitué¹⁷⁸.

Néanmoins, nous ne pouvons pas nous empêcher de nous demander toujours si, conçus de cette manière et présentés de la sorte, ces exercices s'avèrent toujours utiles et efficaces dans le développement des aptitudes des élèves à pouvoir manipuler correctement une langue tant à l'oral qu'à l'écrit.

1-3-3. De l'utilité des exercices dans la pratique

de la classe

Les exercices, conçus et proposés selon la démarche précédente, posent la question fondamentale de leur utilité dans un cours de langue particulièrement. A l'instar de toutes les approches qui ont tenté chacune à sa façon de confirmer ou d'infirmer l'utilité des exercices de grammaire dans un cours de langue étrangère en milieu scolaire, Krashen, dans le cadre de son approche, acquisition/apprentissage des langues, trouve qu'il n'est pas nécessaire d'apprendre la grammaire pour apprendre à maîtriser une langue 2. Il étaye ses dires en affirmant que parce qu' " il met l'accent sur les aspects formels de la langue, les exercices, en salle de classe, empêchent les apprenants de communiquer de manière

¹⁷⁸ L'enseignant, en général, est censé opérer une sélection dans le choix des items afin de ne proposer aux apprenants que ce qui lui semble à leur portée compte tenu de l'état de leurs connaissances antérieures.

authentique ". Il considère par là que toute concentration sur la forme linguistique fait nécessairement passer le contenu de la communication au second plan.

Par conséquent, nous pouvons en déduire, à partir de sa réflexion que l'apprentissage grammatical, en milieu scolaire, pourrait nuire à la communication. Krashen tire la conclusion qu'il est préférable, pour les enseignants, de s'abstenir de faire pratiquer des exercices de grammaires aux élèves et, surtout, d'éviter de corriger les erreurs sous prétexte que cela pourrait bloquer leur mécanismes d'apprentissage. Cela explique donc pourquoi l'activité grammaticale, en situation scolaire se réduit aux questions (items) de nature grammaticale posées, très souvent, par les élèves car dans l'approche de Krashen, la grammaire doit être réservée aux situations où elle n'interfère pas avec la communication. Autant dire qu'elle n'occupe pratiquement aucune place. Cela n'a pas manqué d'avoir des répercussions négatives sur l'enseignement de cette discipline poussant certains enseignants à dire que cette enseignement n'a pas sa place ou très peu dans le cadre d'une approche qui se veut avant tout communicative.

Or, si, dans le cadre des approches communicatives telles que nous les avons définies au préalable, la pratique de l'activité grammaticale se fait au grès des documents authentiques et surtout des besoins langagiers, l'élève, en situation d'apprentissage FLE, n'a pas cette possibilité de pratiquer la langue hors contexte classe ; situation où ses aptitudes à acquérir une langue à visée communicative seraient renforcées. Cette situation inexistante, autant que le phénomène d'immersion¹⁷⁹ oblige l'enseignant du français à développer un type d'enseignement fondé davantage sur le volet grammatical, à l'image des micro-grammaires ou des grammaires en situation, pour combler ces insuffisances. Les exercices de grammaire manipulés de façon soutenue faisant office, dans ce cas, de moyens de communication. Plutôt que développer des aptitudes et une certaine aisance à communiquer et à comprendre relativement facilement à l'oral et à un degré moindre à l'écrit, les exercices de grammaire, pratiqués de cette manière, structurent certaines connaissances de base des élèves, à propos de la langue cible, mais ne leur permettent pas de développer leur aptitude à pouvoir communiquer sans contraintes. Aussi, en tentant de favoriser un type d'enseignement par rapport à un autre, le communicatif plutôt que le

¹⁷⁹ L'immersion désigne le fait de dispenser un enseignement des matières scolaires (mathématiques, sciences, histoire, etc.) dans une langue autre que la langue maternelle. Ce type d'enseignement à tendance à se redéployer dans notre système scolaire notamment dans l'enseignement des matières scientifiques (maths, physique, chimie)

formel, il s'est avéré que les apprenants en fin de cycle du 3^{ème} palier (collège) avait un faible degré de maîtrise des aspects formels de la langue apprise puisqu'il ne s'agit, en général, que de formes récurrentes. Aussi, ils ne pouvaient s'empêcher de commettre de très nombreuses erreurs (à l'oral et à l'écrit)¹⁸⁰. Plusieurs raisons pourraient expliquer cela parmi lesquelles nous citerons le recours au phénomène de transfert.

3. Les apprenants et les approches réflexives de l'activité grammaticale.

3-1. La perception qu'à l'élève de la valeur de cette activité

Si nous nous engageons uniquement dans sur la voie d'un enseignement orientés, nous négligerons un facteur fort important et surtout déterminant dans les stratégies à adopter dans le cadre d'un enseignement grammatical. Il s'agit de l'élément apprenant.

En effet, l'enseignement étant centré sur lui, celui-ci doit, bien évidemment, accorder de la valeur à cette activité. Il ne peut le faire que si elle est signifiante à ses yeux parce que donner du sens aux apprentissages est au cœur de l'envie de s'impliquer chez l'apprenant. Il faut savoir au préalable qu'en situation FLE, l'apprentissage de la grammaire est surtout utile pour écrire et que maîtriser l'écrit sera un gage de réussite à l'école, voire dans la vie. Sans exagération aucune, nous dirons que les difficultés rencontrées en situation d'enseignement/apprentissage FLE/FLM ou FLS, ne sauraient engager l'institution école à abandonner l'apprentissage de l'écrit même si l'une et/ou l'autre situation ne partagent pas les mêmes préoccupations et ne visent pas les mêmes objectifs.(voir les spécificités FLM/FLE/FLS en annexe). D'abord, parce que les programmes officiels, aujourd'hui comme hier, en font une obligation au service public d'enseignement. Ensuite, parce que la demande des usagers-enfants et parents- est importante :

savoir écrire est toujours reconnu comme une preuve d'instruction et comme une marque de culture. Enfin et surtout, parce que les enseignants, en général, sont attachés à défendre au mieux l'activité d'écriture pour différentes raisons parmi lesquelles le fait que l'écrit

¹⁸⁰ Ce phénomène, nous l'avons décrit dans notre travail de magistère.

conditionnera toute la scolarité des apprenants du primaire à l'université en passant par le collège et le lycée bien évidemment.

Par conséquent, la maîtrise de l'écrit ne peut se faire sans celle de la grammaire. Or, nous ne pouvons pas omettre l'idée que l'apprentissage de la grammaire ne suscite pas toujours un engouement, une motivation chez un grand nombre d'élèves comme nous avons pu le constater. Plutôt que de stimuler chez cet élève une envie d'apprendre, il exerce sur lui une certaine pression facteur parfois d'inhibitions. Il ne fait aucun doute ici que le rôle de l'enseignant devient fondamental. Et c'est à juste titre d'ailleurs que les différentes techniques d'enseignement de la grammaire trouvent leur raison d'être ici et tendraient vers l'efficacité aussi bien les unes que les autres. L'enseignant pourra donc à ce niveau jouer un rôle important. A partir des projets pédagogiques (en usage dans notre système éducatif) répartis en séquences d'apprentissage, les activités de grammaire pourraient s'intégrer à d'autres activités dans une séquence logique qui permettrait à l'élève d'établir des liens d'une activité à une autre. Ce qui n'est malheureusement pas souvent le cas et tend à créer plutôt des disjonctions entre une activité et une autre en isolant davantage celle à l'aspect formel comme les séquences de grammaire. L'enseignant doit prendre conscience qu'il faut surtout privilégier des activités à caractère interdisciplinaire afin que l'élève, au lieu de s'isoler, puisse mieux comprendre l'utilité de la maîtrise de la langue. Nous avons déjà eu à développer dans notre mémoire de magistère (la pratique de l'écrit en classe de FLE) l'idée que l'activité grammaticale se réalise mieux lorsque les élèves que nous avons eues à observer (élèves du collège) se préparaient à écrire ou à améliorer le brouillon d'un texte. Le choix du temps qui convient dépendra du genre du texte à produire. L'exemple du conte et des temps du passé en sont des illustrations parfaites. Ce texte s'insérant lui-même dans un projet plus vaste (voire interdisciplinaire) au terme duquel le texte final sous forme de la concrétisation d'un projet sera une diffusion réelle (affiche, recueil, exposition,...) lui assurant d'être lu par des personnes autres que l'enseignant. L'enseignant devra être conscient de la difficulté de la tâche afin qu'il se prépare à l'affronter et surtout afin d'éviter de tomber dans la facilité en exigeant de ses élèves des projets "clefs en main".¹⁸¹ Or, la réussite de l'activité doit rester à la portée de

¹⁸¹ Les enseignants du collège ont pris la mauvaise habitude d'exiger de leurs élèves d'aller se faire élaborer des projets pédagogiques par les gérants des cybercafés au moyen de recherches sur le net auxquelles ils ne participent pas.

l'élève. Ses efforts doivent être fructueux afin qu'il se sente compétent. Ainsi, améliorer l'enchaînement des activités de grammaire et leurs liens avec les autres activités de la classe peut augmenter la valeur que les élèves accorderont à ces activités.

3-2. La perception de sa propre compétence à réaliser une activité

Pour augmenter le sentiment de compétence de l'élève, une activité, dit-on, doit répondre à un certain nombre de caractéristiques dont nous citerons : l'engagement cognitif de l'élève, l'interaction entre les élèves (celle-ci favorisant une participation pleine et active), le temps nécessaire accordé à l'élève pour pouvoir réaliser cette activité. Ces caractéristiques sont plus ou moins respectées par les enseignants au niveau du collège. Néanmoins, il est rare que sur le plan cognitif, les enseignants arrivent à éviter les extrémités (trop de facilité/ou/défi insurmontable) dans la manière de formuler des items d'un exercice. Ils ne savent pas que généralement l'activité grammaticale va crescendo dans la difficulté et surtout qu'elle puisse mobiliser les connaissances grammaticales de l'élève. Et c'est d'ailleurs ce qui explique pourquoi de la 1^{ère} année moyenne à la 4^{ème} année, les exercices proposés ne s'adaptent aucunement au niveau de scolarité de ces élèves. Des exercices à trous peuvent ainsi se retrouver proposer à des élèves de niveau avancé alors qu'ils ne mobilisent que peu de connaissances et n'engagent pas, pour ainsi dire, à une grande réflexion de la part de l'élève.

Si la réussite doit, bien évidemment être l'objectif recherché tant par l'enseignant que l'élève, elle ne doit pas se faire sans efforts fructueux pour que l'élève se sente compétent. Même s'il ne l'exprime pas ouvertement, l'élève, et les différentes observations l'ont démontré, doit apprendre qu'il vaut la peine de faire des efforts sans que l'activité soit trop difficile car elle entraînerait, à coup sur, sa démotivation en ayant le sentiment d'être incompétent.

3-3. La perception de contrôler le déroulement et le résultat de son activité

Pour qu'une activité permette d'augmenter le contrôle qu'à l'élève sur le déroulement et les résultats de l'activité, l'enseignant peut lui laisser faire certains choix et lui présenter

des activités diversifiées. Or, les contraintes qui pèsent sur l'enseignant font que celui-ci ne prend que rarement des initiatives allant dans ce sens et qu'il se contente, dans une pratique répétitive et trop souvent monotone à appliquer le programme. L'élève, contraint de suivre et d'appliquer à la lettre les recommandations de son professeur, n'aura pas une marge de manœuvre suffisante pour pouvoir laisser s'exprimer ses aptitudes. Même si certaines initiatives sont assez souvent prises, elles restent insuffisantes. Il faut comprendre aussi par là, qu'il n'est nullement question ici de laisser l'élève choisir ce qu'il veut apprendre, mais plutôt de lui laisser prendre certaines décisions quant au déroulement d'une activité (par exemple, choix du mode de présentation de l'activité et des résultats). L'élève se sent ainsi plus responsable de ses apprentissages. Lorsque toutes les activités sont intégralement issues de décisions de l'enseignant et que les élèves doivent les accomplir tous en même temps, cela devient une source de démotivation. Quant à la diversité, elle " doit d'abord se retrouver dans le nombre de tâches à accomplir dans une même activité", précise Vian (1999, p.100).

En effet, lorsque des activités deviennent routinières, elles sont encore moins motivantes et diminuent d'autant le sentiment qu'à l'élève d'exercer du contrôle sur ses apprentissages. Par ailleurs, elles peuvent avoir un effet pernicieux sur certains élèves en leur donnant un faux sentiment de sécurité, car ils atteignent une réussite qui leur paraît acceptable sans réellement s'engager dans l'apprentissage.

4. Structures grammaticales et tâches¹⁸² communicatives à accomplir

Il faut savoir, de prime abord, que le concept de tâche n'est pas nouveau en didactique des langues : dès l'apparition du communicatif, dans le domaine anglo-saxon, le concept de tâche était avancé pour démarquer le communicatif des méthodologies précédentes et pour souligner la prééminence du sens sur la forme dans un faire social. Dans le C.E.C.R.¹⁸³, le concept de tâche lie réalité sociale/mise en jeu d'habiletés diverses/activité finalisée comme il ressort de cette définition : "Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de

¹⁸²Bien que flou, le concept de tâche envahit actuellement l'enseignement/apprentissage du F.L.E.

L'expression, approche par les compétences, a tendance à être remplacée par, approche par les tâches.

¹⁸³ Cadre européen de référence pour les langues.

compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières..."(2001: 121) Dans le domaine éducationnel, est définie comme tâche" toute visée actionnelle que l'acteur (élève/apprenant) se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème¹⁸⁴ à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé"(C.E.C.R., p. 16). F. GOULLIER (2005, p.21) rajoute à ce propos : ' "il n y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable". Il est clair que cette approche s'inscrit immédiatement dans la pédagogie du projet telle qu'elle est mise en pratique au collège chez nous. La pédagogie du projet, comme nous le savons, est la forme la plus aboutie de la démarche actionnelle.

C. Puren voit dans cette définition de la tâche communicative une approche très générale qui permet parfaitement de concevoir des tâches non communicatives, purement grammaticales...tout autant que des actions sociales comme dans la pédagogie du projet. Dans cette pédagogie du projet d'ailleurs, il y voit des tâches communicatives, sans que la communication ne soit un objectif en soi (comme dans l'approche communicative), mais un moyen au service de l'action (le projet). Aussi, pour être menées à bon escient, les tâches exigent la mise en œuvre d'une compétence langagière. En milieu scolaire, c'est cette compétence qu'on cherche à développer chez les élèves. La réalisation de tâches implique aussi et surtout la mise en œuvre de compétences générales, linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques que nous avons déjà évoquées précédemment. En termes de programmation et de progression, il nous faut comprendre que les compétences linguistiques (grammaticales, lexicales, phonologiques) et culturelles soient mises au service de la réalisation de tâches et ne soient pas considérées comme des fins en elles-mêmes. Aussi, ne faudrait-il pas envisager, en situation classe de collège, en phase intermédiaire, l'association structures grammaticales et tâches communicatives, à l'image de l'association stimulante et d'apparence prometteuse proposée par Alison Mackey¹⁸⁵ (1994).

¹⁸⁴ Certains préfèrent parler d'obstacle à franchir comme nous nous l'avons traité auparavant.

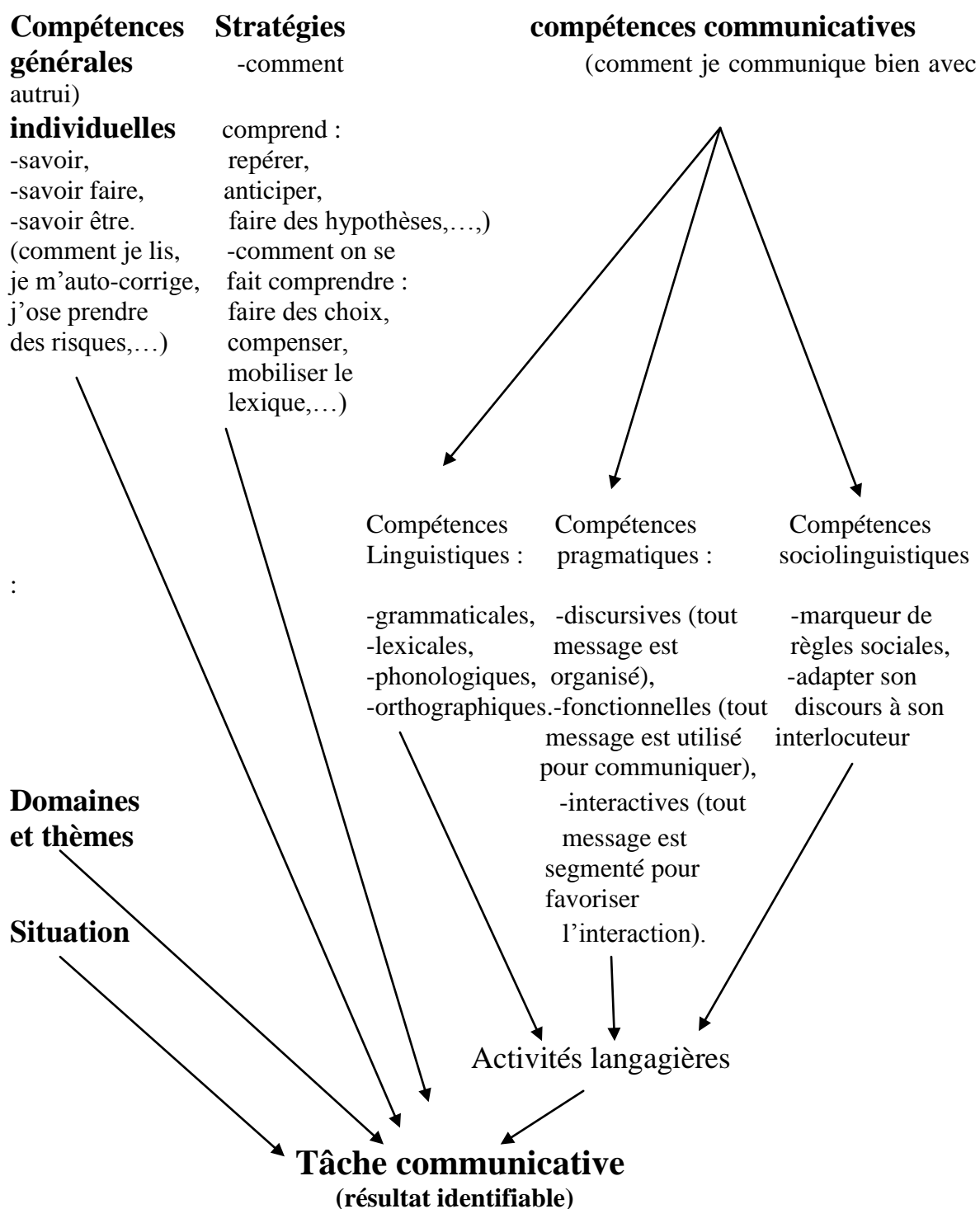
¹⁸⁵ Cité in C. GERMAIN/H. SEGUIN, Le point sur la grammaire. P. 70.

L'idée telle qu'elle est développée par cette approche propose d'associer successivement à chaque type de tâche plusieurs situations traduites par des structures grammaticales sous-jacentes. Les tâches communicatives proposées en situation classe devraient être contraignantes de manière à faire produire par les apprenants un certain type de structures grammaticales spécifiques en les stimulant. L'organisation de l'activité est laissée au bon soin de l'enseignant et des apprenants et devra surtout susciter chez les apprenants une grande coopération et non de la compétition.

A cet effet, les tâches communicatives doivent être construites de manière à pouvoir être intégrées dans n'importe quel programme grammatical et à quel niveau que ce soit. C'est à l'enseignant qu'il revient de réguler ses apprentissages par un choix judicieux de structures grammaticales qui vont de pair avec les situations évoquées. Le choix des structures grammaticales et des tâches est tributaire du niveau des apprenants, du degré de complexité syntaxique, mais aussi des possibilités d'interaction et des facteurs cognitifs à mettre en jeu. Cela aboutira à motiver davantage les élèves, à éviter de faire rabâcher des structures sans but précis et surtout à éviter de procéder à un enseignement explicite des règles grammaticales.

Représentation schématisée d'une tâche de communication langagière et de ses composants

La tâche représente le pivot de l'apprentissage



Combinaison possible ou choix entre plusieurs dimensions (on favorise telle ou telle à tour de rôle) selon les objectifs d'apprentissage et/ou les besoins des élèves. La dimension culturelle entre dans les compétences communicatives (on communique mieux avec ceux

dont on connaît la culture, les habitudes et les traditions).

5. Structures grammaticales et dimensions sociales

Si nous nous inscrivons dans un cadre communicatif aussi pléthorique qu'il apparaît dans le schéma précédent, nous ne manquerons certainement pas de nous interroger sur l'intégration de la grammaire dans cet ensemble, et surtout de sa fonction eu égard aux différentes compétences évoquées (linguistique, pragmatique, sociolinguistique) et également aux différentes stratégies adoptées en situation classe. On en tire une première conclusion qui consiste à dire que, pour différentes raisons, dont nous évoquerons quelques unes, l'enseignement du français en général et de la grammaire en particulier sont tributaires de l'environnement social. L'échec ou la réussite de la tâche à accomplir dépendent en premier lieu de cet environnement.

En effet, il n'est un secret pour personne de savoir que les écarts dans l'obtention des résultats scolaires sont, pour une grande part, tributaires du milieu social des apprenants. A titre d'exemple, les différents tests et résultats scolaires montrent assez souvent qu'il existe un écart pour ne pas dire des écarts, entre les élèves suivant qu'ils viennent de tel ou tel milieu et appartiennent à telle ou telle classe. Ce fait, bien évidemment, n'est pas nouveau puisqu'il a été prouvé que le milieu joue un rôle important dans la pratique de la langue et même au-delà.

Par exemple, et nous l'avons constaté, dans les milieux favorisés (ou le niveau d'instruction est assez important) l'attention accordée à une certaine pratique de la langue est importante et la langue de l'école y est plus proche de celle pratiquée en milieu familial¹⁸⁶. Cela s'explique de plusieurs façons notamment par une certaine abondance des moyens culturels qui tendent à favoriser nettement les codes cognitifs et interactifs, comme l'a montré B. Bernstein (1975)¹⁸⁷. J. Lautrey (1980)¹⁸⁸ qui a affiné cette approche, par la suite, à relever une nette dominance des codes autoritaires ou un laisser-faire dans les milieux "non favorisés", alors que les milieux favorisés se caractérisent plutôt par des

¹⁸⁶Certaines familles dont la langue maternelle est soit l'arabe soit le kabyle utilise fréquemment dans leurs relations quotidiennes et en milieu familial le français qui devient pour elles une langue de communication courante.

¹⁸⁷ BERNSTEIN (B.) 1975. Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social. Paris: Minuit.

¹⁸⁸LAUTREY (J.) 1980. Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris: P. U. F.

conduites verbales justificatives, c'est-à-dire des conduites "élaborées"¹⁸⁹. Cet état de fait est encore visible en situation d'enseignement/'apprentissage du français en tant que langue étrangère au sein de notre environnement. Dans cette conduite, on privilégie la norme scolaire légitime (répondant à un certain "standing") visant à rendre le message plus précis, plus raffiné, plus explicite,...

Bien évidemment, les situations d'échecs et du net recul de l'enseignement du français chez nous ont tous une explication. Nous citerons, par exemple, le rejet, plus ou moins conscient, de la langue enseignée (langue du colonisateur). Ce facteur démagogique a surtout marqué les enfants de milieu socioculturel défavorisé en conflit, presque permanent avec l'école public. Ces enfants ont été forgés à l'idée qu'on leur demandait d'apprendre les mécanismes de fonctionnement d'une langue qui n'est pas vécue par eux comme quelque chose de naturel, mais plutôt une langue d'un pays avec qui ils ont été en conflit. Cet état de fait a même engendré de la part de l'institution scolaire un changement de statut dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères privilégiant l'anglais comme première langue étrangère au détriment du français et incitant les élèves à s'orienter vers la première plutôt que vers la seconde. Cette aliénation linguistique "prémédité" n'a pas manqué d'être préjudiciable puisqu'elle a engendré des échecs scolaires en français qui ont eu des répercussions plus ou moins graves (depuis des difficultés majeurs dans l'apprentissage de la lecture jusqu'aux résultats jugés médiocres en expression écrite, puis en rédaction¹⁹⁰ .

Dans le cadre de ces échecs répétés, un changement de politique éducatif dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a été rendu nécessaire et surtout a entraîné une succession de réformes¹⁹¹ pour rétablir l'école dans sa vocation principale :

L'ouverture sur le monde et sur les autres. Dans le cadre de cette nouvelle vision, l'enseignement/apprentissage du français s'est opposé à cette vue étroite qui la coupait des autres pratiques humaines. Il s'agit, tout à la fois de prôner une pédagogie plus "moderniste" dans laquelle l'apprenant a toute sa place (projet pédagogique) et une pédagogie plus traditionnelle fondée sur la correction orthographique. La première tend

¹⁸⁹ Cet état de fait se traduit assez souvent par la recherche de l'établissement qui convient le mieux à ses enfants.

¹⁹⁰ Les épreuves officiels (examens de 6^{ème}, du B.E.F ou B.A.C) sont typiquement des épreuves écrites (compréhension de l'écrit, fonctionnement de la langue et expression écrite). Elles permettent d'évaluer l'efficacité du travail accompli en classe pendant tout un cycle.

¹⁹¹ Voir la troisième partie, le français au collège.

vers l'implicite en cherchant à surmonter le phénomène de rejet ; la seconde, tend plutôt vers l'explicite et vise l'acquisition d'une langue correcte. Il faut savoir qu'à travers le projet pédagogique, le but recherché relève d'une problématique contemporaine dont laquelle la langue devient un vecteur de toutes les pratiques humaines. Il est clair qu'une telle perspective semble quelque peu éloignée de la pure description des structures que de la construction de modèles du sujet. Dans cette perspective, nous voyons, actuellement, se définir un cadre plus large permettant, dans une démarche d'approche réflexive du fonctionnement de la langue et du langage, de prendre en compte des formes de discours plus diversifiées (c'est le cas du programme proposé au collégien) que celle que la grammaire décrit habituellement. Il y a, par là, une manière de prendre en considération la langue dans sa totalité (syntaxe, sémantique et organisation textuelle), puis de voir les interactions perpétuelles entre analyse de la langue et analyse du langage.

6. Structures grammaticales et comportements langagiers

Le renouvellement de la didactique des années 70 cherchait à doter l'apprenant de moyens lui permettant de se poser comme sujet parlant/existant, par le discours qu'il tient, de produire de lui les images qu'il juge adéquates à son projet expressif, stratégiquement, de tenter un effet sur autrui. En un mot, l'apprenant doit acquérir son autonomie dans la manipulation des faits de langue. Et c'est le but que s'est fixée l'institution scolaire dans ses nouvelles orientations. Bien évidemment, la pratique grammaticale devait changer d'orientation et se trouver, ainsi, insérée dans une problématique qui consiste à se substituer aux "insuffisances" des méthodologies inspirées du structuralisme, qui fournissaient à l'apprenant un appareillage formel en lui laissant le soin d'en opérer la transmutation discursive en situation comme le traduit le schéma suivant :

Matériel fourni par la méthode	insuffisances	réalisation attendue de l'apprenant
<ul style="list-style-type: none"> • structures syntaxiques • lexique -jeux d'acquisition par substitution/ transformation ou jeux analogiques • situations de démonstration • personnages représentant des modèles comportementaux. 		<p>: qu'il utilise ce matériel pour manifester ses besoins, ses envies, ses intentions, bref, qu'il adopte des <i>conduites</i> linguistiques</p>

Cette conception quelque peu naïve même si elle prétend à la diversification des situations à travers tel ou tel type d'interlocution ("dans telle situation, on emploie telle construction"), nous la retrouvons formuler et proposer comme activité de langue aux collégiens à travers les niveaux de langue¹⁹². Il est clair que ce choix, même s'il paraît intéressant, ne correspond pas toujours à l'attente des interlocuteurs parce qu'il limite toute activité de langue à des situations préétablies ("Dans telle situation, on emploie telle construction"). La raison, elle est assez bien évidente puisqu'il s'agit d'un choix typologisé en fonction du statut, de la familiarité des interlocuteurs, du caractère conventionnel de tel ou tel type de discours.

D'ailleurs, et à longueur de journée, les professeurs constatent assez souvent un changement dans l'attitude de leurs élèves qui expliquerait cela. En effet, optant dans leur langue maternelle pour un langage relâché correspondant à leur tempérament naturel, les élèves choisissent en français de s'exprimer avec une certaine élégance pour ne pas dire en norme soutenue correspondant soit à l'idée qu'ils se font de l'élégance de la langue française, ou profitant tout bonnement du changement pour construire des personnages qui leur conviennent davantage...Ce qu'il faut retenir de cela, c'est que ces considérations remettent en cause l'illusion du correct au plan de la pratique du discours (ce qu'il faut dire dans telle situation), et la suprématie de la forme sur l'intentionnalité du sujet parlant, sur sa "volonté d'exister par la langue qu'il emploie"¹⁹³

Cela revient à dire que, dans le cadre de la réalisation des tâches de communication langagière, il ne faut pas manquer d'abord de relier le grammatical au processus de signification tel qu'il est compris dans les études de pragmatique. Il faut également savoir que la relation de la grammaire à une didactique du comportement semble se justifier aussi par le fait que les micro-systèmes grammaticaux¹⁹⁴ sont le plus souvent affectés de signification, ce qui va dans le bon sens, mais cette signification, à l'exception de quelques tentatives isolées, est uniquement "littérale. Or, il faut s'inscrire, comme le recommande les nouvelles tendances en didactique du FLE, dans des approches où l'apprenant ne se sentira pas enfermer dans une perception du discours qui le pose en résultat d'une

¹⁹² Les niveaux ou registres de langue sont proposés aux collégiens dès la première année (6^{ème}) du cycle moyen.

¹⁹³ Voir à ce propos, l'usage et l'emploi en langue, chap5, acquisition et apprentissage : des concepts à nuancer.

¹⁹⁴ Nous pensons ici aux grammaires en situation, au micro conversation (Moirand.S) reprises par la nouvelle tendance telle Basaille. J.C, vers une grammaire communicative, etc.

opération de codification qui se limite à une seule interprétation, alors qu'elle peut en traduire un certain nombre à l'image des différentes situations proposées sous forme de documents d'étude par le Niveau-Seuil.¹⁹⁵

¹⁹⁵ Boyer. H & Rivera M.(1979) ,Introduction à la didactique du FLE, document VII, Extraits de Niveau-Seuil, Actes de parole-Actes sociaux, pp48-49, CLE International.

CONCLUSION GENERALE

L'enseignement de la grammaire a toujours été au centre des préoccupations qui ont jalonné l'histoire de cette discipline dans le cadre de l'enseignement du français. Elle reste à l'heure actuelle au centre des préoccupations des théoriciens et didacticiens et ne saurait être considérée comme un élément isolé de la démarche didactique dans la mesure où elle se trouve toujours au confluent du schéma pédagogique.

Depuis l'avènement des premières grammaires scolaires jusqu'à l'heure actuelle, étudier la langue française à l'école, c'est d'abord en étudier la grammaire. Ce qui paraît tout à fait normal. A partir d'une pratique de la langue que les enfants ont acquise à travers la parole (langage), la lecture et l'écriture, il fallait leur faire comprendre le fonctionnement de cette langue et son utilisation correcte d'où les concepts de normes scolaires et de règles.

Les élèves devaient donc savoir comment le sens s'organise en mots et par conséquent à quelles règles obéissent la construction de la phrase et la morphologie des mots. Même si on devait faire fi assez souvent des incertitudes avérées au niveau des interprétations(chapitre 3), cet apprentissage devait permettre de consolider les connaissances des élèves et d'appliquer les règles apprises chaque fois que leur savoir intuitif de la langue se révèle inadéquat.

Or, étant donné l'ambiguïté du concept de "grammaire " appliqué à l'enseignement/apprentissage, du français et partant du statut de la langue enseignée (FLM/FLE), les pratiques de classe ne manquent pas de recueillir régulièrement les différentes options des théoriciens dans lequel ce concept est fréquemment modelé en fonction des besoins de l'enseignement et affecté de valeurs diverses philosophique (le cas des premières réflexion sur la grammaire), psychologique, culturelle, politique, selon les époques.

Les réformes qui ont jalonné notre système éducatif en matière d'enseignement du français traduisent cet état de fait et montrent combien la tâche s'avère ardue de se faire une idée précise des pratiques en usage dans les classes (intermédiaires) de FLE en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire. Cette discipline qui a connu des fortunes diverses allant d'un enseignement prescriptive, dogmatique (1^{ère} et 2^{ème} grammaire scolaire) à une période de disgrâce, une sorte de passage à vide dans les années soixante et soixante dix, semble revenir en force aujourd'hui dans la classe de langue.

Certains à l'instar de Danièle Manesse¹⁹⁶ ne voient pas l'intérêt d'un tel retour et préconise un enseignement de la grammaire minimal : " On assiste depuis une dizaine d'années en France à une complexification de l'enseignement de la grammaire qui semble inutile car elle ne parvient plus à remplir son rôle qui est essentiellement d'aider ceux qui apprennent la langue écrite". D'autres, jubilent à l'idée de voir un retour en force de la grammaire traditionnelle. " La grammaire traditionnelle est de retour", titrait le Figaro du 15/02/2008,"Les parents applaudissent..." ou encore : " Fini le jargon grammatical ! Les parents qui ont transpiré sur les explications grammaticales de leurs enfants sont rassurés...".

En ce qui concerne l'enseignement du français langue maternelle, Si pour les uns et les autres, les revendications paraissent légitimes, la situation pour ce qui est de l'enseignement du français langue étrangère est tout autre et s'avère plutôt plus compliquée.

En effet, du point de vue didactique, enseigner le français à des gens qui parlent français, c'est développer davantage un apprentissage linguistique, une meilleure connaissance des mécanismes de la langue. Par conséquent l'enseignement dispensé s'apparente à un méta-apprentissage permettant de parler de la langue, d'analyser son fonctionnement, de posséder un outil critique nécessaire à son utilisation correcte (La connaissance que l'élève a déjà de la langue lui permet de comprendre les concepts d'articles ou de déterminants, de nom, d'adjectifs ou de qualifiants, de sujet, d'objet et de complément...). C'est de cette manière que l'on peut comprendre les revendications d'un retour à un enseignement grammatical traditionnel parce qu'il est garant d'un certain particularisme spécifique à la langue et à la culture française (correction, purisme, etc.). Dans les pratiques de classe, l'apprentissage de la grammaire est donc fondé sur l'apprentissage des règles qui permettent à l'élève de corriger des phrases qu'il peut produit naturellement.

En situation FLE, il en est tout à fait autrement, le français est appris dans un cadre institutionnel. De ce fait, il est enseigné comme matière où l'élève, au fur et à mesure de la progression de ses apprentissages, découvre les concepts, leurs nuances et leurs charges sémantiques puisque ceux dont il dispose en langue maternelle ne traduisent pas assez souvent les mêmes idées que ceux utilisés en langue étrangère.(chapitre 11, discours

¹⁹⁶ Professeur
Université de Paris-3 Sorbonne Nouvelle

employé et métalangage grammatical). D'un point de vue méthodologique, les méthodes de F.L.E, élaborées jusqu'à présent, sont destinées à un public âgé¹⁹⁷(en dehors du cadre scolaire) et conduisent donc à un apprentissage motivé par une démarche volontaire de l'apprenant pour raison de nécessité.

En milieu scolaire, l'heure n'est plus actuellement au dogme unique, à l'application d'une quelconque théorie mais plutôt à un éclectisme (grammaire de mot, de phrase, textuel scolaire, pédagogique, socio pragmatique, etc.) dont on ne cerne que difficilement les visées..

Au milieu de cette confusion, il est devenu difficile de dégager quelques lignes directrices porteuses d'une cohérence génératrice de principes eux-mêmes cohérents pouvant donner lieu à des pratiques de classe plus unifiées, sécurisantes pour l'enseignant comme pour l'élève.

Les différentes réformes engagées dans notre système éducatif sont la preuve que les changements qui ont affecté l'enseignement/apprentissage des langues étrangères sont restés sans effet tant l'échec était patent.

Afin de cerner la matérialité de cette situation, nous avons eu à effectuer notre travail dans des collèges, chez des enseignants auprès desquels nous avons recueilli des données (fiches-outils et devoirs de grammaire) que nous avons étudiées.

Il ressort de notre travail que c'est la composante linguistique qui occupe le plus de place. Les enseignants sont préoccupés davantage à parfaire les connaissances linguistiques de leurs élèves. Les observations de classe et les techniques employées dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire ont fait ressortir des démarches (procédés) variées traduites par des approches très marquées soit par une grammaire notionnelle (mot) où le sens prédominait, soit par une grammaire traditionnelle où la règle prédominait, soit encore par une démarche qui tente de concilier les extrêmes, partagée entre une grammaire traditionnelle que les enseignants dans leur majorité connaissent et maîtrisent bien et une grammaire structurale fortement marquée par un métalangage spécifique et des règles formelles(GN/GV/GP) qui rebutent. D'un autre côté, le travail grammatical réalisé en classe ne prenait, en aucun cas, comme référent une langue authentique en situation. Tout le travail est préalablement puisé des manuels scolaires en usage.

¹⁹⁷ Nous pensons à Panorama, Libre Echange,...

Il devient donc difficile, dans ce cas, de faire acquérir aux élèves une compétence communicative langagière leur permettant de parler et d'exister par le discours et surtout d'acquérir leur autonomie dans la manipulation des faits de langue. Et c'est d'ailleurs, ce but que s'est fixée l'institution scolaire dans ses nouvelles orientations. Cela signifie que la pratique grammaticale doit changer d'orientation par rapport à ce que nous avons constaté.

Aussi, il n'est pas nécessaire de revenir sur l'utilité de l'enseignement/apprentissage de la grammaire d'une façon générale. Se pose alors les questions du choix des grammaires et des théories grammaticales.

Et là, nous dirons qu'en dehors du fait que ce concept traduit une situation fort complexe marquée par différentes approches que nous avons évoquées (grammaire dite " traditionnelle", grammaire "moderne" fortement marquée par les théories linguistiques structuralistes et génératives, grammaire envisagée sous l'angle notionnel/fonctionnel), la tendance actuelle ne plaide pas pour une théorie par rapport à une autre ou une approche par rapport à une autre. Il ne peut, à l'heure actuelle, y avoir de dogmatisme en la matière. A chaque situation classe correspond une approche particulière. Il faut prendre chez chacun ce qui semble pertinent, utile, clair pour un besoin précis, un objectif précis. Le choix d'un contenu grammatical à enseigner et à apprendre doit avoir comme référent les besoins réels des élèves. Pour ce faire, il faut donc d'abord débattre avec les élèves de la nécessité d'étudier telle ou telle chose en grammaire. Nous avons, par exemple, remarqué que les collégiens étaient confronté à deux problèmes majeurs qui ne requiert en définitive pas tellement de grammaire : la morphosyntaxe du verbe en français, fondamentale pour l'expression et la perception de l'écrit et de l'oral, et l'orthographe. Il faut donc accorder plus d'attention à ces faits de langue en termes de grammaire traditionnelle, par exemple. Il faut aussi savoir réguler les apprentissages et les rendre attractifs par l'apport d'une langue authentique fondée sur une norme standard et non figée comme celle des manuels scolaires en usage. La langue que l'on utilise dans la presse, à la radio, qui est utile pour travailler, pour écrire, pour vivre simplement et pour se mouvoir en dehors du milieu réel des élèves et à apprendre. La conquête des savoirs scolaires actuellement devrait se faire par exposition à cette norme. Les journaux et les livres se lisent dans cette langue qui permet l'acquisition de l'autonomie tant recherchée par notre institution scolaire. Il serait donc

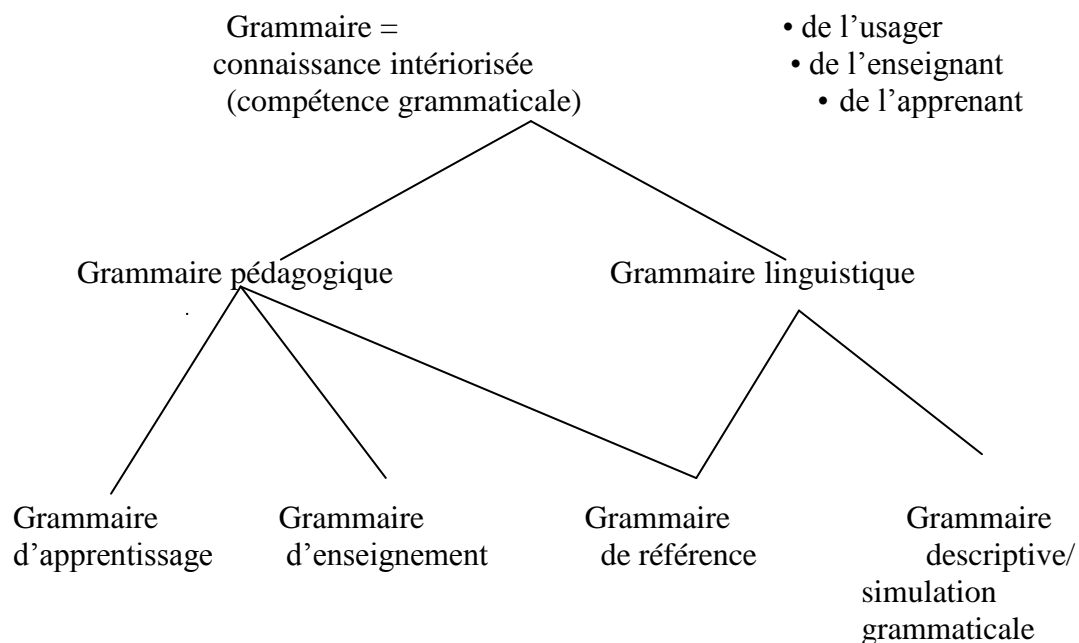
important de déverrouiller la norme que l'on enseignait jusque dans les années soixante et soixante-dix dans nos écoles par une ouverture sur les cultures d'autrui.

Il faut aussi éviter d'introduire rapidement dans l'usage scolaire, à des apprenants étrangers d'un certain niveau (le collègue), des approches grammaticales novatrices en termes d'emploi de concepts et de recherche sur la langue comme grammaire du discours, grammaire de textes, grammaire de l'énonciation, cohérence/cohésion ou encore thème dérivé, thème constant, thème linéaire, etc. Car dès que l'on décrit des normes différentes et que l'on expose les élèves à des normes différentes, on multiplie les difficultés. Il faut commencer à utiliser des termes relevant d'un français standard, d'un français utile, pour ensuite éventuellement introduire des variantes possibles. Nous avons manifestement donné un aperçu de ce qui se fait et qui reste à faire en matière d'enseignement/apprentissage du français en général et de la grammaire en particulier. Il est clair que le débat reste ouvert en termes de didactique de la grammaire en F.L.E, particulièrement en milieu scolaire. Mais, nous pensons que notre réflexion sur ce sujet rehaussera davantage le débat sur un sujet qui reste le parent pauvre de toutes les recherches en matière de didactique du français langue étrangère en milieu scolaire.

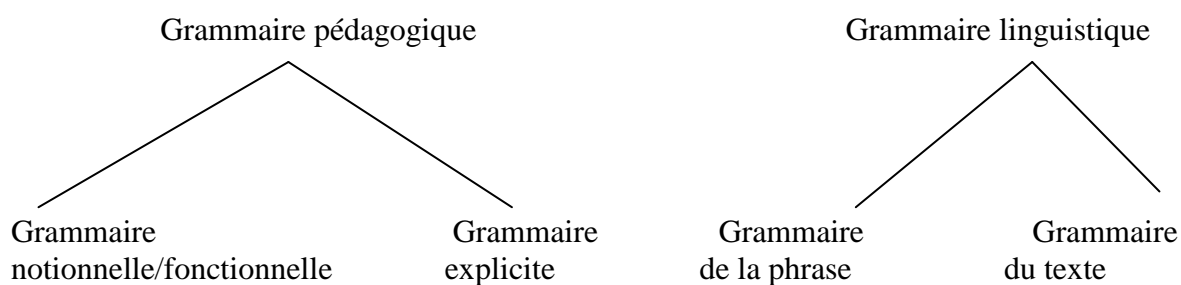
**INDICATIONS REFERENTIELLES DES
DIFFERENTS TYPES DE GRAMMAIRE**

1/TYPOLOGIE DES GRAMMAIRES ADAPTEE

DE DIRVEN¹⁹⁸



2/ GRAMMAIRES EN USAGE AU COLLEGE



¹⁹⁸ DIRVEN. R.,(1990)"Pedagogical grammar". Language Teaching, janvier, p. 1-10.

Cette typologie a subi – comme on pouvait s’y attendre- un certain nombre d’adaptations, à savoir celle de GERMAIN, Cl., celle aussi de SEGUIN (H.)¹⁹⁹, ainsi qu’une petite touche de notre part, représentant le travail grammatical en usage au collège, et mettant en lumière le fait qu’il existe plusieurs types de grammaires qu’il faut situer sur des plans différents. On pourrait même considérer qu’elle est la conséquence de plusieurs approches du concept même de grammaire qu’elle caractérise.

Nous pensons que pour être complet, ce tableau devrait contenir une espèce d’arborescence comprenant les éléments cités, mais aussi ouvrir un ou deux pans supplémentaires traduisant non seulement la dimension discursive de la langue, mais différencier encore un peu plus finement la grammaire pédagogique entre celle de vrais débutants étrangers de celle des locuteurs natifs plus soucieux d’une connaissance métacognitive de celle-ci, etc.

Bref, à partir de cet ensemble, on peut globalement distinguer :

- **une grammaire de l’usager** définie comme celle qui découle de la connaissance intériorisée que possède tout locuteur d’une langue, habituellement sa L1. Cette grammaire paraît importante puisque c’est à elle que l’on fait continuellement référence lorsqu’il est question de l’apprentissage d’une langue étrangère. A ce niveau, l’apprenant vise à intérioriser la connaissance grammaticale correspondant à la grammaire de l’usager de L1 ;

- **une grammaire de l’enseignant** renvoyant au degré de connaissance que celui-ci possède de la grammaire en tant que connaissances intériorisées de la langue enseignée. Cette grammaire correspond, également aux différentes représentations que l’enseignant se fait de l’objet grammaire et de ses différentes applications qu’il peut en faire en classe. Le concept de représentation, déjà évoqué chez les apprenants dans le cadre de la pratique grammaticale, revêt une dimension cruciale lorsque l’on traite d’enseignement/apprentissage. Etant entendu qu’il s’agit, ici, bien évidemment des représentations grammaticales.

Ainsi, en dépit du vague et de l’imprécision attachée, à tort ou à raison, à ce concept (les chercheurs ne sont toujours pas arrivés à s’entendre sur un sens et un usage unique), il reflète néanmoins une importante réalité, dont il n’est pas tenu compte assez souvent en

¹⁹⁹. GERMAIN. (CL) & SEGUIN (H.), 1998. Le point sur la grammaire, Didactique des langues étrangères, CLE International

didactique des langues et, en particulier, lorsqu'il est question d'enseignement/apprentissage de la grammaire. Cette réalité se traduit par l'intérêt grandissant que les chercheurs qui étudient tout ce qui touche tant à l'enseignement/apprentissage de quelque matière que ce soit qu'aux représentations même que les enseignants ont des langues et des autres matières des curricula scolaires. De nombreux chercheurs-didacticiens de terrains ou théoriciens des langues et des disciplines auraient ainsi tendance à penser, en effet, que c'est la représentation que l'on se fait d'un objet ou d'une action (la grammaire, par exemple, ou son enseignement) qui expliquerait notre conduite à l'égard de cet objet ou de cette action. Et, comme Les représentations de l'enseignant sont véritablement ses moteurs d'action pensons trouver là une justification supplémentaire de la dénomination "grammaire de l'enseignant". Cela explique, pour une grande part aussi, l'espèce d'embarras en classe, de la plupart des enseignants à l'égard de cette importante dimension de la langue qu'est la grammaire...(…) Ces représentations ont, d'ailleurs, été à l'origine d'une profonde réflexion sur l'interaction entre d'un côté la pensée et de l'autre l'action ou les actions à entreprendre pour l'intégration harmonieuse de de l'objet "grammaire".

Il fallait savoir dans quelle mesure la pensée conditionne-elle ou gouverne-elle l'action. Autrement dit, devrions-nous dire, qu'en toute situation, il y a une relation qui s'instaure entre la pratique d'un enseignant de langue et la pensée de cet enseignant au sujet de la grammaire. La plupart des chercheurs qui s'intéressent aux relations entre la pensée et l'action supposent qu'il existe, en effet, un rapport entre les deux. Cette situation avait déjà eu une explication chez les philosophes, à l'origine des fondements des grammaires traditionnelles. Au départ, ces derniers avaient pour but d'étudier les propriétés d'une langue comme véhicule de la pensée et, spécifiquement, d'analyser les relations entre l'organisation des énoncés et les propriétés de vérités de ces énoncés. Mais, il se pourrait que, contrairement à une croyance du sens commun, la pensée n'agisse pas directement sur les pratiques mais bien par l'intermédiaire de l'attitude. Bref, comme nous pouvons le constater, la question paraît complexe et incite à prendre le concept de représentation comme synonyme , grosso modo, de la pensée mise en relation avec une action pratique, en l'occurrence : enseigner. En ce sens, représentation renvoie autant aux savoirs, aux conceptions de base, aux croyances et aux modèles d'action qu'aux théories implicites sur

la grammaire de l'enseignant, de l'apprenant, du didacticien, du linguiste ou de l'utilisateur ordinaire.

Par conséquent, nous voyons bien, qu'à ce niveau, le concept de grammaire couvre un champ assez vaste et, presque, l'ensemble des pratiques grammaticales.

-une grammaire de l'apprenant désignant l'état de développement de l'inter-langue grammaticale de cet apprenant et surtout son degré de compétence grammaticale. S'agissant de processus en constante évolution, il est difficile, dans ce cas de fixer les limites de chaque grammaire.

-une grammaire d'enseignement définie comme un produit présenté sous la forme de propositions ou de suggestions pédagogiques en vue de présenter la grammaire ; elle se présente, le plus souvent, sous la forme de recommandations contenues soit dans un guide du maître²⁰⁰, soit dans un programme (institutionnel) de la langue à enseigner. Ici, ce sont les principes de sélection et de progression grammaticale qui constituent le cœur de la grammaire d'enseignement. Cette grammaire doit être distinguée de la grammaire de l'enseignant telle que définie précédemment.

-une grammaire pédagogique, assez importante au niveau de la pratique grammaticale, renvoyant aux manifestations concrètes de la compétence grammaticale de l'utilisateur de la langue telles qu'elles sont perçues par le didacticien (par l'entremise, le plus souvent, d'une grammaire linguistique)²⁰¹. Elle se présente sous la forme d'un ensemble de directives pédagogiques, d'un programme grammatical et est destinée à l'enseignant en tant que grammaire d'enseignement. Adaptée, elle peut aussi être mise directement au service de l'apprenant.

-une grammaire d'apprentissage dont les apprenants ont généralement recours à partir d'un manuel à l'exemple de ceux proposés par J. Courtillon/G. De Salins...

-une grammaire linguistique qui comprend d'un côté, les grammaires de référence à caractère non normatif et, de l'autre, les ouvrages scientifiques écrits le plus souvent dans un langage technique servant à décrire de la manière la plus exhaustive qui soit (sans visée normative) la connaissance intériorisée d'un utilisateur de langue et à en proposer des modèles abstraits.

²⁰⁰ Au collège, ces guides sont appelés documents d'accompagnement. Ils représentent un complément explicatif de la matière à enseigner. Nous les retrouvons à chaque niveau (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} A.M.)

²⁰¹ Voir à ce propos la partie : "les techniques employées et leurs impacts".

La différence essentielle entre une grammaire pédagogique et une grammaire linguistique tient à leurs buts respectifs : alors que la première décrit, le plus souvent, de manière sélective, la compétence grammaticale d'un certain usage de la langue en vue d'en faciliter l'apprentissage, la seconde décrit ou simule cette compétence en vue d'en proposer une explication scientifique sans visée pratique.

-une grammaire de référence qui se présente sous la forme d'un ouvrage de base qui traite de la grammaire d'une langue (Wilmet, Charaudeau, Grevisse, Le Goffic...) soit de manière prescriptive, soit de manière descriptive, soit les deux. Elle se situe au point de jonction entre la grammaire pédagogique et la grammaire linguistique. Par son caractère prescriptif, elle se confond avec la grammaire pédagogique.

Cette diversité dans la manière de définir les différents usages du mot grammaire n'ont pas manqué de soulever un problème épistémologique qui a son importance. En effet, combien de fois n'a-t-on pas entendu dire chez les enseignants, qu' "une grammaire, c'est une grammaire ! ". Si telle était le cas, comment alors expliquer qu'il existe tant de grammaires linguistiques différentes ou tant de grammaires pédagogiques différentes (de quel type que ce soit) ? Comment donc peut-il exister des grammaires différentes si le but est de décrire une seule et même langue ? Les réponses se situeraient, peut-être, au niveau des approches des faits de langue eux-mêmes .Nous pensons, en effet, que toute observation de ces faits ne prend réellement en compte qu'une partie du réel, en laissant de côté certains aspects langagiers, considérés comme non-normatifs.²⁰² ou déviants, ou comme des variantes régionales (à l'image des parlers des Banlieues en France) ou individuelles, ou comme des archaïsmes. Doit-on, par exemple, proposer à des collégiens algériens en situation scolaire des formes du type : Il est tellement bavard/la parole/il fallait lui couper (problème qui marque les changements en cours et affecte la langue au niveau syntaxique ici) ou encore : mon père/il ne travaille pas au marché (représentation archétype d'une variation grammaticale)...

A partir de ce constat, faut-il prendre la décision de voir l'usage régi par les règles impératives ou, opérer des sélections en fonction des cas à étudier en parlant de tendances et de possibilités à l'exemple des deux précédents cas. Il y a donc un écart considérable, comme nous pouvons le constater entre le français tel qu'il est pratiqué quotidiennement

²⁰²Tout le travail en situation FLE est fondé sur ce concept de normativité.

en milieu francophone et le français tel qu'il décrit par un linguiste ou un didacticien ou encore tel qu'il est choisi par l'institution scolaire en situation de FLE. Tout dépend donc du point de vue de l'observation. Cela revient à dire que toute description/ou connaissance grammaticale ne représente que le point de vue de celui qui s'en préoccupe, le chercheur en premier lieu parce qu'il porte une vision particulière sur cette objet, en l'occurrence la langue. C'est, par conséquent, le point de vue qui crée l'objet, comme l'avait bien vu De Saussure au début du 20^{ème} siècle; ce n'est pas l'objet qui précède le point de vue du chercheur. Chaque chercheur met jeu un certain nombre de présupposés théoriques, propre à chaque théorie ou école de pensée. C'est ce qui explique qu'il n'y a pas une grammaire, mais bien des grammaires, comme en témoigne la typologie décrite. Mais, peut-être, il y a plus. Chaque type de grammaire comprend plusieurs espèces différentes : les manuels (en tant que grammaire d'apprentissage) varient considérablement d'un auteur à l'autre. Malheureusement, nous déplorons leur inexistence, presque, chez nous; quelques tentatives encore timides ont vu le jour grâce à l'initiative de certains universitaires mais restent insuffisantes pour une réelle prise en charge d'un public demandeur.

Un début de réponse à tout cela pourrait venir du statut du français enseigné chez nous. Ce statut demeure encore flou (langue seconde réellement ou langue étrangère selon les textes) et ne peut donc permettre de déterminer avec une réelle volonté d'apprendre les objectifs, les contenus et les stratégies à adopter. En effet, avant qu'il ne soit concrétisé dans la pratique de la classe, le travail grammatical doit référer avec exactitude à un statut et, plus encore, à une réalité qui lui permet de fixer des normes du système à étudier.

REFERENCES ET SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES :

- ABEILLE, A. 1993. Les nouvelles syntaxes. Grammaire d'unification et analyse du français. Paris. Colin
- ABEILLE. A & D. GODARD, Nouveaux raisonnements en syntaxe, in Langages, n° 122. Paris, Larousse, 127p.
- ADAM. J. M. 1998, Le style dans la langue. Une reconception de la linguistique. Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- ADAM. J. M. 2002, Le style dans la langue **et** dans les textes, in Langages, n°147, Paris, Larousse.
- ALI. BENALI. Z. 1998, Le discours de l'essai de langue française en Algérien. Mise en crise et possible devenir (1833-1962)-Alger.
- ANNE. A. 1993, Les nouvelles syntaxes, grammaire d'unification et analyse du français, Paris, Colin, Coll. Linguistique.
- ANNE. M. D. B. 1980, Théories linguistiques et traditions grammaticales, **Lille**, Presses Universitaire de Lille.
- AUROUX. S. 1992, Le processus de grammatisation et ses enjeux, in AUROUX. S. éd.
- AUROUX, S. 1994, La révolution technologique de la grammaire. Introduction aux Sciences du langage, Liège- Mardaga éd.
- BAYLON, C. & FABRE, P., Grammaire systématique de la langue française, Paris, Nathan.
- BENVENISTE, E., 1983 [1^{ère} éd 1976], Problèmes de linguistique générale, tomes 1 et 2, Paris, Gallimard.
- BERNSTEIN(B.) 1975. Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social. Paris, Minuit.
- BERRENDONNER, A., 1981, Eléments de pragmatique linguistique, Paris, éd. Minuit.
- BERRENDONNER, A. 1982, Principes de grammaire polylectale. Lyon, P.U.L & al.
- BERRENDONNER, A. 1984, Prolégomènes à une critique de la raison normative. Fribourg, public de l'université.
- BERRENDONNER, A. 2002, Morphosyntaxe, pragma-syntaxe et ambivalences sémantiques, in H.L.Andersson & H.NØLKE, dirs, Macro-Syntaxe et macro-sémantique, Berne, P. Lamp, 23-41
- BESSE, H. & GALISSON, R. (1980) : Polémique en didactique : du renouveau en question, Paris, Clé International.
- BESSE, H. & R. PORQUIER, 1984, Grammaire et didactique des langues. Paris. Crédif/Hatier.
- BESSE, H., 1984, Méthodes et pratiques des manuels de langue, **Paris**, Didier Hatier.
- BESSE, H., 1991, Préconceptions et finalités des techniques d'enseignement de la grammaire d'une langue seconde ou langue étrangère, Triangle, n°8-Paris, Didier érudition.
- BESSE, H. 1998, De la culture grammaticale d'une langue étrangère in G. Legrand éd. Pour l'enseignement de la grammaire, Lille, CRDP du Nord Pas de Calais, 101-115.
- BLOOMFIELD. L, 1970, Le langage, Paris, Payot.

- BONNARD, H., 1986, Code du français courant, grammaire au lycée, classes de seconde, première et terminale, Paris, Magnard.
- BONNARD, H. 2001. Les trois logiques de la grammaire française. Bruxelles, De Boeck & Duculot.
- Larcier, S. A.-logique référentielle, logique propositionnelle, logique phrastique.
- BORILLO. A, J. TAMINE, F. SOUBLINE, 1974, Exercices de syntaxe transformationnelle, Linguistique, Paris, Armand Colin.
- BOUCHER, A.M., 1990, Propositions en vue d'une pédagogie de la grammaire, Québec. Ministère de l'éducation, Direction de la formation générale.
- BOUGUERRA, T., 1993, Didactique du FLE dans le secondaire algérien, Contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation.
- BOUTON.C P., 1979, La signification, Paris, Klincksieck,
- BREDART, S. & RONDAL, J.- A, 1982, L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques. Bruxelles : Mardaga.
- BRONCKART, J. P. & G. SANICER, 1996. Description grammaticale et principale d'une didactique de la grammaire, in le Français - Aujourd'hui, n°89.
- BRUNOT, F, 1908, L'enseignement de la langue française, ce qu'il est- ce qu'il devait être dans l'enseignement primaire, cours de méthodologie. Paris Colin.
- CALVE, P., 1994, "Comment faire de la grammaire sans trahir le discours : Le cas des exercices grammaticaux", Revue canadienne des langues vivantes.
- CHARAUDEAU, P, 1992, La grammaire du sens et de l'expression, Hachette.
- CHAROLLES, M. 1976, Grammaire de texte-théorie du texte- théorie du discours-narrativité, in Pratiques, n°5, 11-12, nov. 1976, 133-154.
- CHAROLLES, M & al. 1989, Pour une didactique de l'écriture. Metz, Univ.de Metz, Centre d'analyse syntaxique.
- CHARTRAND, S.G., 1995, Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Montréal, éd Logiques,
- CATACH, N.1980, l'orthographe française ; Paris-Nathan.
- CHERVEL, A., 1977, Histoire de la grammaire française,...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Paris, Petite Bibliothèque Payot, 304 pages.
- CHAVALARD, Y., 1991, La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La pensée sauvage.
- CHISS, J. L & J. DAVID, 1992, La règle orthographique : représentation, conceptions théoriques & stratégies d'apprentissage, Langue française, n° 95-Paris Larousse.
- CHISS, J. L & J. DAVID, 2002, Faire une grammaire : organiser du champ et prise en compte de l'apprenant, in Demarty-Warzec & Rousseau, Edsin Les cahiers du CIEP, Paris, Didier, 46-55
- CHOMSKY. N, 1967, Structures syntaxiques, Paris. Seuil.
- COÏANIZ, A. 1981, L'enseignement de la grammaire aux étrangers. Thèse pour le Doctorat d'Etat, Université de Franche-Comté, Besançon.
- COLLECTIF, 1995, Terminologie grammaticale 1971-1994, Paris, Klincksieck.
- COMBETTES, B. & Alii, 1973, L'analyse de la phrase, Nancy, Berger-Levrault.
- COMBETTES, B. 1993, Grammaire de phrase, grammaire de texte, in Pratiques n°77, mars 1993, 43-57.
- COMBETTES, B. 1998, Analyse critique de la nouvelle terminologie grammaticale des collèges et des lycées, in Pratiques, ns 97-98, juin 1998.

- COMBETTES, B. 2001, L'émergence d'une catégorie morphosyntaxique : les déterminants du nom en français, in Linx, Revue de langue, n°45, Nanterre, Public. De l'Université. Paris X, Nanterre, 117-126.
- CORBEIL, J-CL. 1983, Eléments pour une théorie de la régulation linguistique, in la Norme ling. ,255-280.
- CORDER, S-Pit, 1981, Error. Analysis and.Laterlangage. Oxford, O.U.P.
- COSTE, D.(1980) : Lignes de forces du renouveau actuel en DLE. Remembrement de la pensée méthodologique, Paris, Clé International.
- COURTILLON, J. 1985, Pour une grammaire notionnelle, in Langue Française, n°68, Paris, Larousse, 32-47.
- CREISSELS, D. 1993, Les notions primitives de la syntaxe. Réflexion sur l'articulation logique entre les notions sur lesquelles se fondent les descriptions grammaticales, in LIDL, Revue de Ling et de Didactique des Langues, Publications de l'Université Stendhal, Grenoble III , n°8,51-83.
- CULIOLI, A. 1982, Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe, Paris, compl. ?
au vol.2, D.R.L., Laboratoire de Ling. Formelle, Université de Paris VII- St Denis.
- CUQ, J-P, 1996, Une introduction à la didactique de la grammaire en F.L.E., Paris, Hatier/Didier, Erudition.
- CUQ, J-P, 2002, Du discours du linguiste au discours du pédagogue : tribulations de quelques concepts grammaticaux, in revue de Didactologie des langues-cultures, n°125,Paris, Didier érudition, pp. 83-85.
- CYR, P & G, CLAUDE, 1998, Les stratégies d'apprentissage, Didactique des langues étrangères, CLE International.
- DABENE, L. 1992, Le développement de la conscience métalinguistique, un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, in Repères, revue de l'INRP, n°6, de Paris, INRP éditeur, 13-21.
- DABENE, L., 1996. Pour une contrastivité revisitée, in ELA, n° 104, Paris, Didier érudition-390-400.
- DAFF, M, Normes scolaires, normes endogènes et stratégies d'enseignement du français langue seconde en Afrique francophone, in L. J. Calvet & M. L. Moreau. Dir. Une ou des norme(s) seconde(s), Paris, Didier érudition, 93-110.
- DALADIER, A. 1990. Les grammaires de Harris et leurs questions. Langage n°99, Paris, Larousse.
- DAMOURETTE,J. & PICHON, E., 1950, Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française, Paris, D'Artrey, 7 vol.
- DAROT, M. 1981, Problème de détermination et de quantification en arabe dialectal tunisien. Thèse de doctorat, Université de Paris VII.
- DAVID, J. 1996, Acquisition de l'écriture, quelles convergences méthodologiques in E.L.A. n°101, Paris, Didier érudition.
- DAURY, J. R. DREY, 1990, Apprendre à rédiger, pour une pratique quotidienne de l'écrit à l'école, CDDP de Charente- Maritime, La Rochelle
- DELESSALE, S.1998, Autour de la notion de discours : théories, manuels, programmes, in manuélistation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation, Paris, Presses, de l'Université de la Sorbonne.
- DEMAILLY, L-M, DUPLANTIE, 1986, Approche communicative et grammaire, coll. Montréal, Centre éducatif et culturel/ CEPCEL.

- DEVELAY, M ; 1992, De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF.
- DUBOIS, J., 1965, 1967, Grammaire structurale du français, tomes 1, Nom & Prénom, tome 2, Le verbe, Paris, Larousse.
- DUBOIS, J., & LAGANE, 1964, La nouvelle grammaire du français, Paris, Larousse.
- DUBOIS, J., 1976, La grammaire de base, Paris, Larousse
- DUBOIS, J & R, LAGANE, 1993, La nouvelle grammaire du français, Paris, Larousse.
- ENJEUX, 1993, Les grammaires en question, in Enjeux, n°28, Namur, Fac. Univ. de Namur.
- FABRE, CL. 1990, Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture. Grenoble, CEDITELA./ L'atelier du texte.
- FOURNIER. J. M., 1993, La grammaire du collège. Progression, Evaluation, rme scolaire, Paris, INRP.
- FOURNIER. J. M., 1998, La constitution d'une langue de référence de l'enseignement de la grammaire : l'exemple de la nomenclature grammaticale de 1910, in manuélisation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation, Les Carnets du Cediscor, n°5, A-Collinot & G. Petiot, Paris, Presses de la Sorbonne, 39-49.
- FRANCOIS. F., 1976, L'enseignement et la diversité des grammaires. Paris. Hachette.
- FUCHS, C. 1996, Les ambiguïtés du français, Paris, Ophrys.
- GALISSON, R. 1995, A enseignement nouveau, outils nouveaux, in Le F.D.M., n°, pages ?
- GAONACH, D. 1987, Théories d'apprentissage et enseignement d'une langue étrangère, Paris, Crédif, Hatier, Coll. "LAL"
- GARIY-PRIEUR, M.-N., 1985, De la grammaire à la linguistique. L'étude de la phrase, Paris, Armand Colin, coll. "linguistique"
- SALINS, G. de, 1996, La grammaire pour l'enseignement-apprentissage du FLE, Paris, Didier Hatier.
- G.D. de Salins & COURTILLON, 1996, Libre Echange, Méthode de français, Didier Hatier.
- GERARD, V. 2004, La grammaire en FLE. Hachette.
- GERMAIN, C. 1993, Compte rendu de grammaire du sens et de l'expression, Paris, Montréal, Nathan, CLE international, Hurtubise.
- GERMAIN, C., S, HUBERT, 1998, Le point sur la grammaire, CLE international.
- GENOUVRIER, E., J, PEYTARD, 1975, Linguistique et enseignement du français, Larousse, Paris.
- GIRARDET. J & CRIDLIG. J.M., 1996, Panorama (I et II), Méthode de français, Paris CLE International.
- GOBBE, R., 1979, Morphosyntaxe de la phrase de base. Linguistique appliquée à l'enseignement du français, Paris/Gembloux, Duculot, Coll."Langages nouveaux Pratiques nouvelles.
- GOBBE, R., 1985, De la grammaire traditionnelle à la grammaire moderne, in Enjeu, Pédagogies nouvelles du langage, Fernand Nathan/Labor.
- GOLDENSTEIN, J.P., 1976, Une grammaire de texte pour la composition française, in Pratiques, n°10, Metz, Cedic, 69-79.
- GONTHIAL, D., 1991 Contribution à la construction d'un système robuste d'analyse du français, Grenoble, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

- GREMMO, M. J, 1995, Enseigner/apprendre/compte rendu d'une expérience...in Mélanges Pédagogiques du CRAPEL, n°22, Nancy, Publications de l'Université de Nancy.
- GREVISSE. M, 1986, Le bon usage, Douzième édition refondue par André Goosse Duculot.
- GROSS, M., 1968, Grammaire transformationnelle du français, syntaxe du verbe, Paris, Larousse.
- GROSS, M., 1977, Grammaire transformationnelle du français, syntaxe du nom, le syntagme nominal, Paris, Larousse.
- GROSSMANN, F & E, VARGAS, éd.s. 1996. La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pourquoi faire ? in Repères, n°14, Paris, INRP.
- GROSSMANN, F & D. MANESSE, 2003, L'observation réfléchie de la langue à l'école, in Repères, Revue de l'INRP, n°28, Paris, INRP, p. 3-11.
- GROUPE DIEPE, 1996, Savoir écrire au secondaire, étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique. Bruxelles, De Boeck-Université.
- GUIRAUD, P., 1974, La grammaire, coll. "Que sais-je ? ", Paris, Presses universitaires de France
- HENRY, F., 1993, La grammaire des fautes, introduction à la linguistique fonctionnelle, Genève/Paris, Slatkine Reprints/
- HUOT, H., 1981, Enseignement du français et linguistique, coll. Linguistique, Paris, Armand Colin.
- HUOT, H., 1991, La grammaire française-entre comparatisme et structuralisme 1870-1960, Paris, Armand Colin.
- HUOT, H., 1996, Les propositions subordonnées dans l'essai de grammaire de la langue française- De Damourette à Pinchon, in Langage n° 124, Paris, Larousse, 51-72.
- JANNERET, TH., 1999, Structures grammaticales et constructions préfabriquées, quels enjeux didactiques in descriptions grammaticales & enseignement de la grammaire en FLE, Les cahiers de l'ILSL, n°13, 37-50, Lausanne, Publications de l'Université.
- LABOV, W., 1976, Sociolinguistique, Paris, Minuit [trad. Fr., 1^{ère} publication, 1973], 174p.
- LAGANE, R. & PINCHON, J., 1972, La norme, Langue française, décembre Paris, Larousse.
- LAGARDE, J. P., 1988, Les parties du discours dans la linguistique moderne et contemporaine, Langages, 92, p. 93-108.
- LAURENT, J.-P., & FOSSION, A., 1978, Pour comprendre la grammaire nouvelle. Linguistique et pratique grammaticale, 2^e édition revue et complétée
- LAUTREY (J.) 1980. Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris, P.U.F.
- LEBOTERF, R, 1994, De la compétence, Paris, Les éditions de l'Organisation.
- LEEMAN. CIR., 1993, La grammaire ou la galère ? Paris, Bertrand Lacoste.
- LEEMANN-BOUIX, D, 2004, Les fautes de français existent-elles ? Paris, Seuil.
- LE FRANÇAIS DANS LE MONDE,1991, Et la grammaire..., N° spécial , Recherches & Applications, Paris, Hatier.
- LEGMAN, D., 1979, Sur la grammaire traditionnelle, Paris, Larousse, in LF., n°41.
- LE GOFFIC, P ., 1994, Grammaire de la phrase française, Paris, Hachette Supérieur.

- LITTLE, F., 1996, La compétence stratégique par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage in stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- LUNDQUIST, L. 1999, Le factum textus : fait de grammaire, fait de linguistique ou fait de cognition, in Langue française, N°121, Paris, Larousse, 56-75.
- MAHMOUDIAN, M. & Alii, 1978, Grammaire fonctionnelle du français. Pour une maîtrise du français, Paris, Presses Universitaires de France.
- MAINGUENEAU, D.1997, Eléments de linguistique pour le texte littéraire, Paris, Dunod.
- MARC, W., 1997, Grammaire critique du français, Duculot.
- MARCELLO-NIZIA. CH., 2000, Les grammaticalisations ont-elles une cause ? In l'information grammaticale, n°87, 3-9.
- MARCELLO-NIZIA. CH., 2006, Grammaticalisation et changement linguistique.- Bab, . De Boeck & Larcier, S. A.
- MARCHAND, F., 1987, Les analyses de la langue : Grammaire, vocabulaire, analyse du discours, Delagrave, Paris.
- BERTOLLETTI, M.-C. & DAHLET, P., 1984, Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE, ébauche d'une grille d'analyse, le français dans le monde, n°186.
- MARIE. N, C.FISHER, 2006, La grammaire nouvelle ; Gaëtan, Morin éditeur, Chenelière éducation.
- MARTIN, R, 1978, La notion de recevabilité en linguistique. Paris, Klincksieck.
- MARTINET, A., 1967, Eléments de linguistique générale, Paris, A. Colin.
- MARTINET, A., 1989, Fonction et dynamique des langues, Paris, A. Colin.
- MARZOUKI, S. 1989, Le français dans l'enseignement secondaire tunisien : les raisons pédagogiques d'une régression in Questions de français vivant, n°24.
- MOIRAND, S., 1982, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette.
- MOIRAND, S., 1990, Une grammaire des textes et des dialogues, Paris, Hachette, coll."Auto-formation"
- MONNERIE, A., 1987, Le français au présent : Grammaire, Paris, Didier, Hatier.
- MOUNIN, G., 1978, Clefs pour la linguistique, Paris, Seghers.
- NEVEUR, D., 1999, Phrases, syntaxe, rythme, cohésion du texte, Paris, SEDES/HER.
- NIQUE, C., 1980, Initiation méthodique à la grammaire générative, coll. Linguistique. Armand Colin.
- NOAM, C., 1969, Structures syntaxiques, Paris, Editions du Seuil pour la traduction française, Coll. Le point/,
- NOLL, J., 1988, Formes et emploi, in enjeu, pédagogie nouvelles du langage, Paris, Nathan.
- OLIVIER., J, 1993, Grammaire française, 2^{èd}. Montréal/Etudes vivantes.
- PADLEY, G. A., 1983, La norme dans la tradition des grammairiens in Bédard J., & J. Marrais éds, La norme en linguistique, Montréal, Gouvernt du Québec.
- PIAGET, J, 1959, La formation du symbole chez l'enfant, imitation, jeu, rêve, imagination et représentation. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé (1^{ère} ed.)
- PIAGET, J & INHELDER, B, 1975, La psychologie de l'enfant. Paris : P.U.F.
- PERRENOUD, PH., 1998, Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF.
- PEYTARD, J. & GENOUVRIER, E., 1970, Linguistique et enseignement du français, Paris, Larousse.

- PINCHON, J., 1999, Morphosyntaxe du français, Paris, Hachette, Univ.
- PORQUIER, R., 2005, Mots-phrases, phrasillons, locutions-énoncés : aux frontières de la grammaire et du lexique en FLE, in Langue Française, n°131, Paris, Larousse, 106-123.
- PUREN, C., 1988, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan, CLE international.
- PUREN, C., 1994, La didactique des langues à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme, Paris, Didier, CREDIF.
- PUREN, C., 2001, Pratique de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire, ELA. Quel numéro ? Quelles pages ?
- RIEGEL, M., J. C.PELLAT, R. RIOUL, 1994, Grammaire méthodique du français, Paris, PUF.
- RIVEN, P., 1981, Et la grammaire dans tout cela ?, Revue de phonétique appliquée, n° 61, p.339-351.
- RONDAL, A. J. & J. P. THIBAUT, 2000, Problèmes de psycholinguistique, morphologie, syntaxe, discours. Paris, Pierre Mardaga Editeur.
- SALINS, G. D., 1996, Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE, Paris, Didier/Hatier.
- SALKOFF, M., 1979, Analyse syntaxique du français : grammaire en chaîne, Amsterdam, John Benjamins.
- SANDHU, M., 1995, Grammaire fonctionnelle du français. Toronto, Holt Rinehart & Winston.
- SAUSSURE, F. de, 1967, Cours de linguistique générale, Paris, Payot.
- TAMINE, J. G., 2005, De la phrase au texte, Enseigner la grammaire du collège au lycée. Paris, Delagrave édition/ Duculot.
- TESNIERE, L., 1965, Eléments de syntaxe structurale, Paris, Klincksieck.
- THIERRY, A.M., 1996, Analyse de méthodes FLE, Paris, CIEP.
- THIMONNIER R. 1978, Code orthographique et grammatical, Paris/Bruxelles, Les Nouvelles Editions Marabout.
- TOMASSONE, R. avec la collaboration de Claudine LEU-SIMON, 2002 Pour enseigner la grammaire, nouvelle édition, Paris, Delagrave, Coll. Pédagogie et formation.
- TOMASSONE, R. & PETIOT, G., 2003, Pour enseigner la grammaire, Textes & Pratiques, Paris, Delagrave, Coll. Pédagogie & Formation.
- VERGNAND, V., 1994, Apprentissage et didactique, où on est-en ?, Paris, Hachette.
- WILMET, M., 1997, La grammaire critique du français, Paris, Duculot, Hachette.
- WAGNER, R.L & PINCHON, J., 1962, Grammaire du français, classique et moderne, Paris, Hachette.
- WARTBURG ? W. von, & ZUMTHOR, P., 1954, Précis de syntaxe du français contemporain, Berne, Francke.

ARTICLES DE REVUES :

- BEACCO, JC. (1995) : "La méthode circulante et les méthodologies constituées", Le français dans le monde (recherches et applications) Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", janvier, pp. 36-41

- CASTELLOTTI, V. & DE CARLO, M., (1995), Les enseignants face aux difficultés des élèves, in *Le français dans le monde*, numéro spécial.
- COSTE, D., (1998), "1940 à nos jours: consolidations et ajustements", *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "La didactique au quotidien", janvier, pp71-95
- COURTILLON, J., (2001), "La mise en œuvre de la grammaire du sens dans l'approche communicative, ELA, n°122.(2001)
- CALAQUE, E. (1993), "Problématique du passage à l'écrit, in revue de didactique des Langues-cultures, Coordonateur Michel Garabédian/Didier Erudition.
- GOBBE, R., De la grammaire traditionnelle à la grammaire moderne, in ENJEU, pédagogies nouvelles du langage, Fernand Nathan, Editions Labor.
- INHELDER, B & PIAGET, J., "De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent", PUF, Paris 55.
- MARINE STIRMAN, L., (1995), "Discours écrits des apprenants et pédagogie de la faute", in *Le Français dans le monde*, n° spécial juillet.1995.
- NOLL. J. P., (1985), "Formes et emplois" in ENJEU, pédagogies nouvelles du langage, Fernand Nathan.
- PUREN, C(1995) : " Des méthodologies constituées et de leur mise en question", *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial " Méthodes et méthodologies", janvier, pp. 36-41.
- "Pour un enseignement de la grammaire fondé sur la compétence de l'apprenant", in *LIDIL* n°9 (déc. 93), La grammaire, à quoi ça sert, Presses Universitaires de Grenoble.
- PUREN, Ch., 1996, Enseigner le français avec et sans manuel, à l'école et au collège, communication d'un colloque (IUFM de Caen, 24-26 octobre 1996) parue dans la revue *Le Français aujourd'hui* (Numéro 118 juin 1997, "Passons aux exercices")

DOCUMENTS SITOGRAPHIQUES :

- PHILIPPE.M, 1987, Apprendre...oui, mais comment ? Editions ESF
Site : <http://meirieu.com/index.html>
- PUREN. Cr, 2005, Qu'est-ce qu'une tâche communicative ?
Site : <http://ww2.mayeticvillage.fr/languesmodernes-aplv/Matière>
- Conception linguistique du C.E.C.R.
Site: http://passerelle.u-bourgogne.fr/cfoad/fle/site_cadre_europeen/site/3
- La grammaire traditionnelle est de retour.
Site : <http://www.lefigaro.fr/actualités/2008/02/15/0100182008021ARTFIG00010>.
- Pourquoi enseigner la grammaire ?
Site : <http://www.franparler.org/articles/manesse2009.htm>
- Pourquoi, quand, comment... "faire" de la grammaire dans un cours de FLE ?
Par Rolland.J.C.2005
Site : <http://www.edufle.net/Pourquoi-quand-comment-faire-de-la>
- Les différentes phases de la conceptualisation grammaticale contextualisée par Ducrot. J.M.
Site : <http://www.edufle.net/Les-différentes-phases-de-la-conceptualisation>

ANNEXES

Annexe 1 : Fiches-outils-----	285
Annexe 2 : Sujets d'évaluation-----	306
Annexe 3 : Instructions officielles-----	307
Annexe4 : Descriptif des notions de grammaire-----	313
Annexe5 : Spécificités des grammaires FLM/FLS/FLE---	321
Annexe6 : Tableaux synoptiques de l'évolution méthodologique des grammaires-----	325

ANNEXE 1

FICHES-OUTILS DE GRAMMAIRE ELABOREES

PAR LES ENSEIGNANTS ET AYANT SERVI A

L'ANALYSE DES TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT

DE CETTE DISCIPLINE

DANS NOS COLLEGES

1^{ère} / 2^{ème} / 3^{ème} / 4^{ème}

Projet pédagogique 2 - Écrire un récit pour l'insérer dans un recueil destiné à la bibliothèque de l'école.

A1

Niveau

1^{ère} Année

mojenne (F)

Séquence 4 - Je rédige la situation finale d'un récit.

Activité d'apprentissage - Grammaire -

Objet d'apprentissage - Étude du groupe nominal et du nom -

Support didactique - Manuel scolaire pages 55 et 56 -

- Démarche pédagogique -

I) Révision - Mets une croix sous le déterminant.

Le pauvre garçon a le front bandé d'un linge déjà rouge.

~ Reconnaissance des déterminants - un - une des - (indéfinis)

mon - ton son ses | (possessifs)

le la les (l') (définis) -

ce celle ces (cet) (démonstratifs) -

II) Observe - Félix ouvre un œil et comme son teint se colore, l'inquiétude, l'effroi se retirent des cœurs.

1) Identifie le groupe nominal : quelle est la nature des mots.

2) Les noms ont-ils précédés d'un déterminant ?

Retiens - Lis l'encadré de la page 56 -

3) Classement des noms - Humain / non humain → le boulanger / la voiture

Animé / non animé → le chien / l'arbre.

Concret / abstrait → la fleur / l'inquiétude

Comptable / non comptable → un pain / du pain.

III) Exercice d'entraînement -

Exercice n° 1 - 2 et 3 page 56 - (exercice écrit) -

Niveau : 1^{ère} A.M.

E1

Projet I : Le récit

Séquence 2 : Rédiger la situation initiale d'un récit.

R1

Ex : Prends tes médicaments. → celle phrase se termine par un point mais elle est du type impératif.

20/ La coordination,

Choix :

- Il examine le mot et écoute ses énoncements.
- Le mot ou va mieux mais il reste toujours faible.
- Tout le monde aime cet homme. car il est gentil.
- Le médicament est utile donc il est disponible dans toutes les pharmacies.
- Cet enfant n'aime ni les sports ni les injections.
- Préfères-tu un médecin généraliste ou spécialiste ?
- Cet opéra requiert-il ou il a toujours besoin de notes.
- Faire lire les phrases par les élèves.

- Tracien et explication par le
- Demander aux élèves de donner
contenant l'une des conj. de

Retiens :

- Deux propositions sont coordonnées sont reliées par une conj. de coordination.
- So- conjonction est un mot univoque unit deux mots ou deux phrases de manière

Récapitulation :

Conj. de subord.	Ce qu'elle exprime	Le qu'elle
1. mais	l'opposition	2 pr
2. ou	l'alternative ou le choix	2 prop adv.
3. et	la conséq., l'oppos., la successivité	2 prop 2 prop 2 mots
4. donc	la conséquence	2 pr
5. <u>ou</u>	autre l'attention sur une idée nouvelle	2 pr
6. <u>ni</u>	la négation	2 prop. 2 mots
7. <u>car</u>	la cause	2 pr

2e AM

F2

Le 22/10/2000

Il s'est tenu le dimanche 22 octobre 2000
Il avait pour ordre du jour "Leçon de
grammaire" présentée par ^{me} Baghdadia Fatma

4^{eme} séance

Syntaxe

Dossier: N°1
Cours: 5 AF

Thème: Le conte

Titre: La phrase simple [GNS] [GV]

Objectifs spécifiques: structure de la phrase

Simple: GNS - GV

Les pronoms personnels sujets

Déroulement de la leçon:

Révision

quels sont les types et les formes de
phrase que vous connaissez?

Il y'a les types suivants: impératif,
déclaratif, exclamatif, interrogatif.

Les formes suivantes: affirmative, négative.

I Imprégnation

Les touristes visitent la ville.

G.N.S

G.V

II Phrase analytique.

Identification des verbes.

- Reconnaissance (**G.N.S**) et (**G.V**)

- Séparons les différents groupes

La phrase est un ensemble de mots ordonné
Elle commence par une lettre majuscule
et se termine par un point.

Identification des autres pronoms sujets

y - tu - il - elle - nous - vous - ils, elles

Le pronom sert à remplacer le nom.

IV Extension: situations proposées par les élèves

Exercices écrits

a) sépare les différents groupes.

- des touristes préparent le voyage à Gandaria

- Nous aimons le directeur.

- Le professeur explique la leçon.

b) Remplace le G.N.S par un pronom personnel

- Les élèves lisent le texte.

- Ahmed répond à la question

- Sarah et Dalila révisent leurs leçons.

- Leïla est gentille.

J'ai axé mon intervention sur la définition de la grammaire implicite et la grammaire explicite, ensuite j'ai parlé d'un plan d'une leçon qui recouvre les trois phases suivantes :

Une phase d'impregnation : c'est les élèves réagissent naturellement à partir de leurs moyens linguistiques, répétitions à partir des moules syntaxiques.

Une phase analytique ou de réflexion de l'implicite à l'explicite. Cette phase permet d'analyser, d'expliciter, d'organiser des mécanismes que la pratique orale aura fixés.

Une phase de fixation et d'extension c'est la phase de la pratique de la langue. Elle permettra à l'élève de fixer, de consolider les acquis des deux premières phases de manifester ses possibilités de création en faisant des productions de plus en plus personnelles.

• Pourquoi est décerné le prix ? ...

1. [Si l'artisan] est décerné le prix]
GN/S

2. → [Le prix] est décerné par l'artisan. (forme passive)
5 v passif compl. d'agent

Retiens : Ces deux phrases apportent la même information, mais elles diffèrent par leur structure grammaticale.

- Dans l'ex 1, le sujet fait l'action.
- Dans l'ex 2, le sujet subit l'action.

• So forme passive s'obtient en faisant précéder le participe passé du verbe par "être" au temps demandé.

Analyse et fonction, (temps simples).

1. Si le verbe est au présent (de la forme active), c'est "être" qui se met au présent à la f. passive.

(Ex 1)

2. Imperfectif : Si l'artisan décernait le prix (faire trouver par les élèves).

→ Le verbe "être" décerné par l'artisan.

• Même principe (futur, participe simple)
Ex : Les élèves recevront les prix

Application :

1/ Transformez à la voix passive, (ps)

2/ Transformez à la voix active.

Être : L'expression de but. 63 3^e AM

Objectif : Amener l'apprenant à bien employer les différentes structures qui expriment le but.

Déroulement de la leçon.

Contrôle des pré-requis : la leçon passée.

① Imprégnation :

- Pourquoi viens-tu à l'école, chaque jour?

- Pour quelle raison (notre corps a-t-il besoin d'eau)?

révisés - vous vos leçons?

Que trouvons-nous dans les deux réponses?

Quel est le mot employé?

* Qui peut nous donner des exemples avec "pour"?

② Lecture et Compréhension :

- Les scientifiques font des recherches. La science progressera.

- Il crie trop fort. On vient le taquer.

- J'allume la télévision. Je suis les informations.

- Explication et lecture des phrases.

③ Analyse : - Essayons de transformer chaque couple de phrases en une seule phrase.

On obtient :

- Il crie trop fort afin que l'on vienne le sauver

P.P

P. Sub de but.

- j'allume la TV pour suivre les informations

S

GV

G. Prépositionnel de but

- Quels sont les mots employés dans ces phrases?
(pour que, afin que, pour).

- Qu'exprime ces mots? (le but.

Retenons : la proposition de but indique le but ou l'intention dans laquelle s'accomplit l'action exprimée dans la principale. Elle répond à la question dans quel but?
Elle est introduite par: ① Groupe prépositionnel

(pour, afin de, de peur de, de crainte de

② Prop. subordonnée (pour que, afin que, de crainte que de peur que + le verbe au présent du subjonctif).

③ Attention : Si les deux propositions ont le même sujet, on emploie pour, afin de, de crainte de de peur de + le verbe à l'infinitif.

ex: Nous jouons au loto. Nous gagnerons la partie.

→ Nous jouons au loto pour gagner la partie

(4) Lixation

(1) Exprime le but par un GP.

Elle sourit toujours. Elle séduira les gens.
Je fais un régime sévère. Je maigrirai
(Ans-tu) Aurais-tu assez de temps? Tu iras chez le dentiste.
Halille - toi chandement. Tu ne t'enrhumeras pas

(2) Exprime le but par une subordonnée.

La mère couvre bien son enfant. Il attrapera froid.
Les joueurs font des efforts. Leur équipe gagnera
Mon père a réservé très tôt, nous avons de bonnes places
Je téléphone tout de suite au plombier. Il nous réparera
la fuite de gaz.

(5) Exercice écrit: Exprime le rapport le but.

Amina travaille sérieusement. Elle réalisera son rêve.
Le professeur punit les paresseux. Ils feront des efforts.
La vendeuse est aimable. La clientèle est satisfaite.
Nous parlons à voix basse. Le bébé ne se réveille pas

Complète les phrases suivantes

J'emploie un stylo rouge pour ----.

Je vais t'aider pour que -- -- --

Nous prenons des photos afin de ----.

Elle suit bien ses cours afin que ----.

(6) Extension: Demander aux apprenants de donner des phrases personnelles,

(7) Correction collective puis individuelle de l'exercice écrit.

4: A.M.

4

Activité : Grammaire

Projet II

Titre : L'expression du temps

Sequence I

Objectif : Identifier l'antériorité, la postériorité, la simultanéité dans le rapport de temps

Support : texte page 70.

1. prise en train

lire le texte - le comprendre et identifier la personnalité du personnage.

Revision

- Comment exprime-t-on le temps dans la phrase simple?

a. Gérondif → En arrivant, je prends mes affaires et je pars.

b. GN → Le lundi nous entamerons un nouveau programme.

c. Adverbe → Hier, les assistants étaient mécontents du comportement des responsables.

d. Préposition → Lavez les mains avant le manger

pendant que - au moment où - quand

1. Relisez vos réponses avant de rendre vos copies d'examen.

2. Nous irons au bord de la mer après que vous terminiez votre année scolaire.

3. Chaque année, le trou de la couche d'ozone s'élargit de plus en plus.

4. Il défait ses valises, en arrivant.

5. Je révise mes leçons pendant que mon petit frère joue sur l'ordinateur.

Application 2 p 70 n° 1.

Exercices écrits

Exercice N° 1

Transformez en phrase complexe contenant une prop. sub. c.o.d ou complétive.

[Nous souhaitons votre départ.

[Vos parents attendent ta participation au concours.

Exercice 2

Complétez les phrases suivantes par une prop. sub. c.o.d ou complétive.

Je sais que - - - - -

J'espère que - - - - -

Vous voulez que - - - - -

Il aimerait que - - - - -

Exercice 3

Identifiez la prop. sub. (relative / complétive).

J'ai cueilli des fleurs que j'ai offertes à ma mère.

Le capitaine ordonne qu'on mette les chaloupes à la mer.

Correction collective après chaque exercice.

Remarques:

1. Le pronom relatif que sert à éviter une répétition, il est placé après son antécédent.

que de la complétive se place après le verbe.

2. Le subjonctif est au service de la complétive. Il est souhaitable d'anticiper la conjugaison sur l'emploi du subj de la complétive.

ANNEXE 2

SUJETS AYANT SERVI A L'EVALUATION

DES ITEMS DE GRAMMAIRE

1^{ère} / 2^{ème} / 3^{ème} / 4^{ème}
A.M

NIVEAU : 1° AMDURÉE : 2 HEURESCOMPOSITION DU 2^{EME} TRIMESTREI- TEXTE :le pêcheur magique

Il y avait une fois une petite orpheline si pauvre qu'elle ne possédait rien.

Pour gagner sa nourriture, elle travaillait tout le jour chez sa méchante voisine, elle faisait toutes les besognes.

Le soir, épuisée, elle montait se coucher dans sa chambrette noire entourée d'un mur gris.

Le lendemain matin, elle vit avec surprise un joli pêcheur dans la cour, et à chaque fois qu'elle s'asseyait sous cet arbre, elle se sentait heureuse et oubliait tout : sa misère, sa fatigue et sa méchante voisine.

QUESTIONSII- COMPREHENSION DE L'ECRIT :

- 1 - Quel est le genre de ce texte (conte, fable) ?
- 2 - Quels sont les personnages cités dans ce texte ?
- 3 - Relève la formule d'ouverture ?
- Par quoi peut-on remplacer cette formule ?
- 4 - Choisis la bonne réponse :

- La petite orpheline était  **Gâtée.**
Riche.
Pauvre.

III- FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE :

- 1 - Relève du texte 02 indicateurs de temps ?
- 2 - Ecris correctement les adjectifs :
Une méchante voisine → un Voisin
Un mur gris → des murs
- 3 - Mets les verbes entre parenthèses au passé composé :
La petite fille (travailler) tout le jour.
Elle (oublier) sa misère.
- 4 - transforme les phrases suivantes en phrases négatives :
Elle faisait toutes les besognes.
Elle se sentait heureuse.

IV- ÉCRITURE :

- En t'aidant de cette grille, écris une situation initiale d'un conte.

QUAND ?	Où ?	QUI ?	FAIT QUOI ?
---------	------	-------	-------------

Classes : 3 A.M

Durée : 02Heures

Le devoir de Nabila

Nabila était très triste. La veille, elle avait passé de longues heures à révisé ses leçons malheureusement elle a mal travaillé et lorsque son père lui demanda sa note, elle se mit à rougir. Finalement elle le lui tendit la copie. Il fonce les sourcils, ferma les yeux un instant et ouvrit la bouche sans rien dire.

A ce moment là Nabila fut prise d'une peur bleue, elle pensait se faire disputer, elle en était certaine mais son père la regarda droit dans les yeux. Son expression était inhabituelle, il ne paraissait pas fâché mais interrogateur. Finalement il ouvrit la bouche non pour la gronder mais pour lui demander les raisons de cet échec. D'un seul coup Nabila se sentit soulagée. Elle lui expliqua combien elle avait révisé mais que tout simplement la peur de ne pas réussir lui avait fait perdre ses moyens. Sur ce, elle fondit en larmes puis se jeta dans les bras protecteurs de son père. Il la serra

fortement contre lui, la réconforta avec des paroles qu'il est bon d'entendre dans ces moments-là. Elle leva lentement la tête et les yeux encore emplis de larmes, vit son père la regarder tendrement. Elle se sentit protégée. Elle l'embrassa affectueusement et partit rejoindre sa mère dans la cuisine.



(Texte proposé par Mr T.KOUREG)

I/ Compréhension de l'écrit (07pts)

1. a) Pourquoi Nabila est-elle triste ?
1. b) Que ressent elle quand son père lui demande sa note?
1. c) Pourquoi ?
1. d) Relève du texte le synonyme de : **disputer**=
1. e) Le Père de Nabila est il en colère ?
1. f) Comment est l'attitude du père ? **Compréhensif - sévère - indifférent**
1. g) Trouve le contraire de : Son expression était **inhabituelle** ?

II/Fonctionnement de la langue (06)

1. a) Souligne les différents groupes : Nabila a révisé ses leçons la veille.
1. b) Exprime un rapport de cause : Nabila avait une mauvaise note. Elle avait peur de ne pas réussir.
1. c) Transforme se rapport de cause en conséquence
1. d) Transforme à la forme passive : Le père réconforte sa fille.
1. e) Transforme à la forme impérative : Elle **leva** lentement la tête et les yeux.
1. f) Ecris au pluriel : Nabila portait une chemise noisette et un jupe rouge.

III/ Production écrite (7pts)

Quand vous faites une erreur, une bêtise ou un faux pas. Dites en trois ou quatre lignes comment aimeriez vous que vos parents se comportent avec vous.

Bonne chance.

Il était une fois un oiseau en orient dans une cour ombragée. Autour de son cou, il portait un lourd anneau orné de pierreries. L'oiseau se sentit bien à l'abri entre les hauts murs de marbre. Il aimait respirer l'odeur des fleurs et écouter le ruissellement de la petite fontaine. Quand des invités du maître de maison le voyaient, les uns disaient : « Oh, quel bel oiseau vert ! ». D'autres disaient : « il est très beau, c'est vrai, mais il n'est pas vert, il est brun. Regardez-le un peu près ». « Allons, messieurs, quiconque n'est pas aveugle, voit bien que cet oiseau est bleu ! » s'écriait un troisième groupe.

L'automne vint, les feuilles des arbres qui ombrageaient la cour jaunirent et tombèrent, et l'oiseau put enfin contempler le ciel. Un jour, il aperçut un vol d'oiseaux qui se dirigeaient vers le sud. Il voulut les suivre, mais l'anneau qu'il portait le retenait au sol. Le froid le faisait souffrir d'un jour en jour davantage et il commença à ressentir le poids de son esclavage.

Au crépuscule du septième jour, il se libéra au prix d'un effort incroyable, du lourd anneau qui le retenait prisonnier. Mais, en se délivrant, il se fit une profonde blessure au cou. Bien qu'il saignât abondamment, l'oiseau, s'envola, libre vers le ciel. Il vola au-dessous des mers, des déserts, des montagnes et des vallées ; il découvrit la beauté du monde.

Le trente et unième jour, il rejoignit la grande colonie d'oiseau dans le sud et s'étonna de la joie avec laquelle ses compagnons l'accueillaient. Une chouette (un oiseau nocturne) lui expliqua « l'apparition de l'oiseau arc-en-ciel annonce bonheur et santé pour nous tous ». C'est alors seulement que l'oiseau comprit que son plumage était multicolore.

L'oiseau arc-en-ciel vécut longtemps et fit le tour du monde. Mais, chaque fois qu'il apercevait un anneau, la profonde blessure à son cou lui faisait mal.

Rafik Schami, Une Poignée D'Etoiles.

QUESTIONS (13pts):

- 1* D'où est extrait ce texte ? 2* Quel est le type de ce texte ?
- 3* De quoi parle-t-on dans ce texte ? Choisis la bonne réponse :
 - Un oiseau bien protégé. - Un oiseau aimé par son maître. - Un oiseau prisonnier.
- 4* Avant l'Automne, qui est ce qui a empêché cet oiseau de voler ?
- 5* Réponds par vrai ou faux : - L'oiseau portait autour de son cou un lourd anneau.
 - Cet oiseau n'aimait pas respirer l'odeur des fleurs.
 - Le plumage de cet oiseau était uni.
 - En se libérant, l'oiseau se fit une profonde blessure au cou.
- 6* Pourquoi l'auteur emploie-t-il l'expression suivante : l'oiseau arc-en-ciel ?
- 7* Relie par une flèche chaque élément de la colonne A avec celui de la colonne B :

- Un jour	- Arrivée dans le sud
- Sept jours plus tard	- Vol d'oiseau
- Trente et un jours plus tard	- Libération
- 8* Relève 02 adjectifs qualificatifs puis emploie l'un d'eux dans une phrase.
- 9* Quelle est la nature de l'expression soulignée : en se délivrant, il se fit
- 10* Relève du texte le synonyme du verbe : se libérer
- 11* Rappelle au 2^{ème} discours : Une chouette lui a expliqué : « l'apparition de l'oiseau annonce le bonheur ».
- 12* Retrouve l'adjectif qui correspond à cet adverbe: Abondamment
- 13* Indique le rapport exprimé dans cette phrase :
 - Bien qu'il saignât abondamment, l'oiseau s'envola libre vers le ciel.

ESSAI (07pts) * choisis l'un de ces 02 sujets:

- 1/ Imagine la réaction du maître de maison lorsqu'il découvre que son bel oiseau a disparu.
- 2/ A ton avis, les animaux se retrouvent bien dans les maisons (ou les parcs zoologiques) ou dans les forêts ; Justifie ton point de vue:(Une prise de position, 03 arguments 02 exemples)

ANNEXE 3

COMPETENCES ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE EN

FLE

AU COLLEGE²⁰³

DEFINITIONS DE CONCEPTS

(INSTRUCTIONS OFFICIELLES)

²⁰³ Document d'accompagnement du programme (juillet 2005) et Guide du professeur de Langues, ONPS, 2006.

La compétence est définie comme étant un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui permet de résoudre une famille de situations-problèmes. Elle se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire.

L'objectif d'apprentissage permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est un instrument fonctionnel intégré dans la logique de mise en place de séquences. Parler de compétence en milieu scolaire, c'est donc mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève, c'est-à-dire sur le nécessaire lien à créer entre les apprentissages acquis à l'école et les contextes d'utilisation hors de la classe. De ce fait, la mise en place d'un nouveau contrat didactique, la pratique d'une évaluation formative et l'ouverture aux autres disciplines s'impose. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des connaissances que se fait l'entrée des programmes par les compétences. Ces compétences se répartissent en trois catégories :

1/ Compétences communicationnelles

Ils consistent en savoirs, savoir-faire et savoir-être en situation. Tout au long du collège, l'élève doit développer sa curiosité, ses connaissances sur d'autres cultures au monde. Ce qui pourrait développer en retour la culture propre à l'apprenant en renforçant son identité.

2/ Compétences textuelles

A partir de l'exploitation de différents types de textes (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif), l'élève aura toute la latitude à pratiquer la langue en acquérant les outils nécessaires à la compréhension de ces différents genres.

3/ Compétences linguistiques

Ils s'agit ici d'un travail sur la langue. L'objectif étant de réactiver et d'enrichir les connaissances de l'élève sur la langue. Etant donné que le travail sur la langue sert d'encrage au développement des compétences communicationnelles, il ne doit pas être abordé d'une manière isolée, mais concomitamment à celle-ci.

ANNEXE 4

DESCRIPTIF DES

NOTIONS DE GRAMMAIRE

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

DU F.L.E.

La grammaire a un rôle important autant dans les méthodes audio-visuelles, que dans les méthodes communicatives. Dans ces méthodes, les apprenants ne voient aucune description grammaticale, ils acquièrent les divers emplois d'une même structure grammaticale à travers des exercices de différents types. Il convient, en didactique de la grammaire du FLE, de prendre en considérations les notions suivantes :

grammaire active/passive; grammaire contextualisée / décontextualisée; grammaire de l'oral/de l'écrit; grammaire de la langue/de la parole; grammaire de phrase/de texte; grammaire déductive/inductive; grammaire explicite/implicite; grammaire interne/externe (à l'apprenant); grammaire normative/descriptive; grammaire structurale/générationnelle/énonciative.

Grammaire active/passive

Grammaire active

La grammaire active est l'ensemble des règles linguistiques que l'apprenant maîtrise à un niveau de compétence active. Elle est appelée aussi grammaire de production.

Grammaire passive

La grammaire passive est l'ensemble des règles linguistiques que l'apprenant maîtrise seulement à un niveau de reconnaissance, c'est-à-dire, l'apprenant identifie les formes linguistiques qu'il a déjà rencontrées précédemment. On l'appelle aussi *grammaire de reconnaissance*. Quand l'on parle de la grammaire active/passive, il s'agit alors de la grammaire replacée dans le cadre des phénomènes de communication, l'hypothèse étant qu'il y a dissymétrie entre émission et réception, encodage et décodage, et qu'on doit par conséquent supposer que le locuteur-auditeur dispose d'une grammaire pour produire, et d'une grammaire pour comprendre, qui ne seraient pas rigoureusement identiques.²⁰⁴

²⁰⁴ GALISSON R., COSTE D. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 1976, p. 256.

Grammaire contextualisée/ décontextualisée

Grammaire contextualisée

La grammaire contextualisée est enseignée dans un contexte qui renvoie à une situation de communication, et non dans des exercices artificiels composés de phrases isolées. La situation de communication est l'ensemble des paramètres qui influe sur les contenus selon certains modes : canal : lettre, papier, courrier électronique, téléphone, discussion en face à face; statut respectif, personnalité, état d'esprit des interlocuteurs, lieu, moment, etc.

La situation d'enseignement/apprentissage est l'ensemble des paramètres qui influe sur le processus d'enseignement/apprentissage :format, expérience, personnalité et état d'esprit de l'enseignant et de chacun des apprenants; degré de motivation et maturité des apprenants; conditions matérielles, contexte social et institutionnel, etc.

Grammaire décontextualisée

La grammaire décontextualisée est enseignée en dehors de tout contexte ou situation de communication. Par exemple, dans des exercices artificiels composés de phrases isolées du type exercices structuraux.

Grammaire de l'oral/de l'écrit

Grammaire de l'oral

La grammaire de l'oral est basée sur les normes en vigueur dans la langue orale: déictiques, interjections, chevauchements, hésitations, etc.

Grammaire de l'écrit

La grammaire de l'écrit fonctionne comme une grammaire normative lorsqu'on veut imposer ses règles à la grammaire de l'oral.

Grammaire de la langue/ de la parole

Grammaire de la langue

La grammaire de la langue est l'ensemble des règles qui régissent la langue conçue comme un système de nature sociale soumis à des conventions collectives. La langue est un système social que les locuteurs utilisent pour énoncer une parole personnelle située.

Grammaire de la parole

La grammaire de la parole est l'ensemble des règles qui régissent la parole conçue comme la langue telle qu'elle est utilisée concrètement et effectivement par chacun des individus. La grammaire de la parole est donc une grammaire descriptive, non normative.

Grammaire déductive/inductive

Grammaire déductive

La grammaire déductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples. Les exercices d'application correspondent à une phrase déductive de l'apprentissage de la grammaire. Les exercices d'application sont l'activité intellectuelle qui consiste à se référer explicitement à une organisation morphologique (paradigme verbal, grammatical ou lexical) ou à une règle (syntaxique) pour guider sa production. Ce type d'application suppose qu'il y ait préalablement conceptualisation. La conceptualisation est l'observation des formes linguistiques et les réflexions sur ces formes. Il s'agit de l'activité intellectuelle par laquelle l'apprenant parvient à une représentation mentale d'une organisation morphologique ou syntaxique.

Grammaire inductive

La grammaire inductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des exemples aux règles, comme lorsque l'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases.

Grammaire explicite/implicite

Grammaire explicite

La grammaire explicite est fondée sur l'exposé et l'explicitation des règles par le professeur, suivi d'applications conscientes par les élèves. Autrement dit, un enseignement de la grammaire qui passe par l'explicitation des règles en classe. Il s'agit simplement de l'enseignement/apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue-cible, description qui est explicitée par l'enseignant ou par les enseignés, en ayant recours à la terminologie du modèle métalinguistique qui la construit. La grammaire explicite ne vise pas d'abord à donner aux apprenants un savoir métalinguistique qui leur permette de "fabriquer" ou de corriger leurs productions étrangères, mais simplement à tenir compte des perceptions métalinguistiques qu'ils se font, plus ou moins consciemment, de la langue qu'ils apprennent.

Grammaire implicite

La grammaire implicite vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne recommande l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes.

Autrement dit, la grammaire implicite est un enseignement inductif non explicité d'une description grammaticale particulière de la langue-cible, et qu'elle relève donc plus de l'apprentissage que de l'acquisition.

Grammaire interne/externe

Grammaire interne

La grammaire interne est l'ensemble des règles de la langue étrangère telles que l'apprenant les a construites à un moment donné, et qui sont celles qu'il utilise lorsqu'il parle spontanément. Cette grammaire est appelée aussi "grammaire intermédiaire" ou "inter langue".

Grammaire externe

La grammaire externe est l'ensemble des règles données de l'extérieur à l'apprenant (telles qu'énoncées par l'enseignant, ou dans le précis grammatical du manuel). C'est la grammaire utilisée dans les exercices d'application pendant lesquels l'apprenant peut se référer aux règles canoniques.

Grammaire normative/descriptive

Grammaire normative

La grammaire normative est l'ensemble des règles énoncées dans une perspective de défense et de contrôle du « bien parler » ou du « bien écrire ». La grammaire normative est donc toujours une grammaire de la langue, et une grammaire de l'écrit. La grammaire traditionnelle est une grammaire normative. La grammaire normative, en demeurant au niveau du discours, reste obligatoirement énumérative et impuissante.

Grammaire descriptive

La grammaire descriptive est l'ensemble des règles qui régit la langue ou la parole telles qu'elles fonctionnent réellement contrairement à la grammaire normative. La grammaire moderne est une grammaire descriptive. La linguistique appliquée a souvent opposé grammaire normative et grammaire descriptive. Grammaire normative est alors connotée de façon quasi péjorative comme signifiant grammaire traditionnelle, non scientifique,

insuffisante et tatillonne, limitée aux écrits littéraires et à un bon usage défini par référence à une classe ou à un groupe social de locuteurs. A l'inverse, la grammaire descriptive se présente comme scientifique et objective, étendant son champ d'investigations aux formes orales d'une langue, définissant clairement son objet et ses méthodes, enregistrant, classant et analysant les faits de langue observée, sans exclusive sociale ou esthétique.

Grammaire structurale/ générative/énonciative

Grammaire structurale

La grammaire structurale est la première grammaire moderne, et présente parfois des variantes importantes depuis sa fondation par Saussure au début du 20^e siècle. Selon Eddy Roulant (1972), la grammaire structurale peut fournir, par son contenu comme par sa forme, une base solide à l'enseignement des langues vivantes. Elle décrit *la langue en usage dans une certaine communauté à une certaine époque*, puisqu'elle étudie des échantillons enregistrés sur le terrain.

Grammaire générative

La grammaire générative est une forme de grammaire structurale. La grammaire générative repose sur les acquis de la linguistique distributionnelle des années 40-55 dont l'une des figures marquantes est Z.S.Harris (Structural linguistics, Structures mathématiques du langage). *La grammaire générative ne se veut pas descriptive, mais explicative*. Elle se distingue des autres grammaires par le but qu'elle s'est donnée. Elle a un but explicatif, elle veut seulement dresser un inventaire des éléments linguistiques, mais aussi expliquer leur fonctionnement, la régularité de chaque langue, les universaux de langage, et rendre compte du phénomène de créativité.

Grammaire énonciative

La grammaire énonciative considère les productions linguistiques comme des énoncés produits par un énonciateur, c'est-à-dire un sujet se situant lui-même par rapport à ce qu'il dit, par rapport à son interlocuteur et par rapport à sa situation d'énonciation. La grammaire énonciative est une grammaire de la parole qui actualise et contextualise la grammaire de la langue. Ces différentes approches du concept de grammaire permettent de dire qu'une classe de langue ne peut pas se passer d'un savoir grammatical, et que des descriptions grammaticales sont inévitables dans un cours de langue étrangère, car elles constituent une donnée immanente et une composante indispensable dans le processus enseignement/apprentissage. Ce savoir grammatical, quels qu'en soient la nature et les fondements épistémologiques et théoriques, n'offre pas en soi de solutions à l'enseignement/apprentissage des langues mais des hypothèses méthodologiques à la didactique des langues, tant du point de vue d'une théorisation de ses pratiques que de leur mise en œuvre pédagogique, fondées sur l'étude des apprentissages.

ANNEXE 5

**SPECIFICITES DES GRAMMAIRES FLM (Français langue
maternelle) PAR RAPPORT AUX GRAMMAIRES FLE(Français
langue étrangère) ET AUX GRAMMAIRES FLS (Français langue
seconde)**

ESSAI DE CLASSIFICATION

Le français langue maternelle

Point de vue linguistique

C'est la langue de l'un ou des deux parents, ou d'aucun si c'est la langue parlée à la maison. C'est la langue qui permet d'entrer dans la connaissance du monde.

Point de vue didactique

Enseigner le français à des gens qui parlent français, c'est développer davantage un apprentissage linguistique, une meilleure connaissance des mécanismes de la langue, c'est aussi promouvoir des apprentissages métalinguistiques en réfléchissant sur la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, le lexique de la langue, c'est favoriser enfin des apprentissages discursifs²⁰⁵ pour que la langue puisse être utilisée dans des situations sociales comme lire et écrire.

Or, il s'avère que, dans le cadre de la pratique de la classe, le français langue maternelle est peu adapté car il ne s'occupe pas :

- des codes de la langues (le FLM commente mais n'explique pas) ;
- des registres de langue à l'opposé du français langue étrangère.

Par conséquent, il n'est d'aucune utilité à des enfants qui ont des problèmes linguistiques avérés.

Le français langue étrangère

Point de vue linguistique

C'est le français parlé dans un pays où il n'a pas de statut social.

C'est une langue qui ne connaît pas de variations linguistiques (c'est-à-dire, pas d'accents ou de caractéristiques régionales)

Point de vue didactique

Le français langue étrangère est appris dans un cadre institutionnel. De ce fait, il est enseigné comme matière(= Maths).

²⁰⁵ Cette démarche, nous la retrouvons aussi en situation d'enseignement/apprentissage du FLE. Elle constitue le fondement des nouvelles orientations de notre système éducatif dans l'enseignement des langues étrangères.

Or, n'étant qu'une matière :

-il n'a pas une dimension identitaire et par conséquent ne peut pas jouer sur l'identité du sujet.

-il n'a pas aussi vocation à se substituer à la langue maternelle.

-les méthodes de FLE sont généralement élaborées pour un public âgé.²⁰⁶

-l'apprentissage du FLE est motivé par une démarche volontaire de l'apprenant pour raison de nécessité généralement. Sous cette angle, le FLE n'apparaît que comme matière et n'est pas un vecteur d'apprentissage.

Le français langue seconde

Son existence est discutée, son nom même est contesté.

Dans le cas du FLS, les points de vue linguistique et didactique sont encore indissociables. Ce français occupe un statut particulier sans pour autant être la langue générale (par exemple le français des pays du Maghreb, langue de l'écrit à côté de la langue arabe qui est la langue officielle. C'est aussi la langue d'enseignement dans certains pays tels que le Maroc ou l'Afrique francophone. Actuellement, il y a une forme de consentement tacite qui consiste à tolérer l'enseignement en langue française dans certaines écoles privées. A voir son statut, nous pouvons avancer sans risque de nous tromper, que Le FLS subit des variations selon les pays où il est utilisé, et les utilisateurs ont toute la latitude à modifier la langue. Pour certains, le FLS peut revêtir même une dimension identitaire. Il fera partie de l'identité du locuteur. Comme le français langue maternelle, le français langue seconde a un statut important dans la mesure où il est utilisé comme langue d'apprentissage à dimension identitaire. Réellement, le FLS n'a pas vocation à se substituer à la langue maternelle. Et c'est pour cela qu'à ce jour, il n'a aucune originalité didactique se contentant d'emprunter ses théories au FLM et au FLE. Par conséquent, lorsqu'on aborde le domaine nous le réservons exclusivement aux situations FLM /FLE. Ce qui paraît tout à fait évident. A partir de ce constat, les chercheurs et autres grammairiens pensent que grammaires FLM et grammaires FLE n'ont pas les mêmes objectifs. Les premiers ayant pour tâche de délivrer un savoir sur la langue, d'entraîner l'apprenant à la

²⁰⁶ Nous pensons ici aux méthodes telles *Panorama* ou *Libre Echange* qui ne sont pas soumises aux contraintes imposées par l'institution scolaire.

"conceptualisation des phénomènes linguistiques de sa propre langue"(Courtyllon, 1985,33). Les secondes, en revanche, vise à transmettre un savoir-faire langagier, à permettre à l'apprenant de mieux pratiquer une langue étrangère. Et c'est à ce niveau que réside la différence entre une grammaire FLM et une grammaire FLE. Peut-être aussi, nous pouvons les caractériser par le fait qu'une grammaire FLE n'a pas les exigences en ce qui concerne le métalangage dans la mesure où celui-ci n'est pas le moyen d'appropriation de la langue étrangère. Ce qui rentre plutôt en jeu ici, c'est l'appropriation des signifiants que l'acquisition d'un métalangage. De telles définitions auront pour objectifs de bien délimiter les champs d'appropriation d'une langue et surtout du contenu grammatical et servir ainsi les besoins que ce fixe un système éducatif dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues.

ANNEXE 6

PLACE DE LA GRAMMAIRE DANS L'EVOLUTION DES METHODES D'ENSEIGNEMENT DE LANGUES

	Méthode traditionnelle ou méthode grammaire-traduction	Méthode directe	Méthode audio-orale
Période	Dès la fin du XVIe siècle jusqu'au XXe siècle	Forte dans la seconde moitié du XIXe siècle et jusqu'à nos jours	1950/1965 aux Etats-Unis. En France, de 1965 à 1975
Objectif général	Facilité l'accès aux textes, le plus souvent littéraires. « Former » l'esprit des étudiants	Apprendre à parler par une méthode active et globale	Dans l'ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire (les 4 aptitudes)
Public visé	Débutants, adolescents, adultes, Scolaire ou générale	Débutants, adolescents, adultes, scolaires ou générale	Débutants, adolescents, adultes, scolaires ou générale
Théories sous-jacentes	Pas de théorie précise, plutôt une idéologie	Empirisme et associationnisme : Jacolot, Gouin, Passy	Linguistique structurale Behaviorisme, Bloomfield, Harris, Fries et Lado, Skinner
Statut de l'enseignant	Détient le savoir, le transmet verticalement	Détient le savoir mais anime, mime et parle	Détient le savoir et le savoir-faire technique
Statut des langues 1 et 2	Perpétuel va et vient par la traduction	Uniquement la langue2, à l'aide de gestes, dessins, mimiques, environnement	Surtout langue 2
Place de l'oral et de l'écrit	Essentiellement de l'écrit, éventuellement oralisé	Priorité à l'oral. Importance de la phonétique	Priorité à l'oral
Place de la grammaire	Enoncé des règles, illustration et traduction des exemples donnés. Vérification à l'aide d'exercices de versions et de thèmes.	Démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et les comparaisons avec la langue 1.	Exercices structuraux, de substitution et de transformation, après mémorisation de la structure modèle= fixation par l'automatisation et l'acquisition de réflexes, pas d'analyse ni de réflexion.
Richesse du lexique	Celui des textes.	D'abord concret, et progressivement, abstrait.	Il est secondaire par rapport aux structures.
Progression	Fixe.	Fixe.	Graduée, pas à pas.
Supports d'activités	Textes littéraires et autres, grammaires, dictionnaires.	L'environnement concret puis progressivement des textes.	

	Méthode structuro-globale Audio-visuelle(S.G.A.V.)	Approche communicative	Approche fonctionnelle notionnelle.
Période	Début des années 1950.	Début des années 1970	Début des années 1980
Objectif général	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante	Apprendre à faire et à communiquer dans les situations de la vie courante
Public visé	Débutants, adolescents ou adultes, scolaire ou général.	Débutants, adolescents ou adultes, scolaire ou général.	Débutants, adolescents ou adultes, scolaire général ou spécifique.
Théorie sous-jacente	De la « langue » saussurienne à la « parole » Brunot, Gubérina, Gougenheim.	Linguistique pragmatique, psychopédagogie : Hymes, Austin et Searle Psychologie cognitive.	Linguistique pragmatique, l'analyse des besoins langagiers détermine les fonctions à travailler en L2.
Statut de l'enseignant	Technicien de la méthodologie	Anime, centré sur l'apprenant.	Anime, élabore des supports, centré sur l'apprenant.
Statut des langues 1 et 2	Priorité à la langue 2.	Recours à la langue 1 selon l'objectif travaillé.	Langue 1 ou 2 selon l'objectif travaillé
Place de l'oral et de l'écrit	Priorité à la langue parlée	Priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide.	Oral et /ou écrit selon l'objectif.
Place de la grammaire	Grammaire inductive implicite avec exercices de réemploi des structures en situation, par transposition.	Conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explication par l'enseignant. Systématisation des acquis.	Conceptualisation et systématisation puis exploitation.
Richesse du lexique	Limité aux mots les plus courants (français fondamental 1 et 2)	Riche et varié au gré des documents authentiques et des besoins langagiers.	Riche et varié, appliqué aux besoins langagiers spécifiques.
Progression	Décidée à l'avance mais modifiable.	Non rigoureuse selon les besoins des apprenants.	En fonctions des besoins langagiers
Supports d'activités	Dialogues représentant la parole étrangère en situation accompagnés d'images.	Supports authentiques et supports pédagogisés écrits, oraux et visuels. Dialogues.	Supports authentiques et supports pédagogisés, écrits, oraux et visuels. Dialogue.
Exemples de manuels	VIF 1958/DVV 1964/65 et 1972	C'est le printemps 1975.	Archipel 1981/1983 Libre Echange 1996

,

