

Pause grammaire : une réflexion sur l'enseignement

Mônica Fiuza Bento de Faria

Number 5, 2012

Apprentissage par l'action et perspective actionnelle pour l'enseignement des langues

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1089278ar>

DOI: <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1707>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

University of Guelph, School of Languages and Literatures

ISSN

1920-4051 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Fiuza Bento de Faria, M. (2012). Pause grammaire : une réflexion sur l'enseignement. *Synergies Canada*, (5), 1-5.
<https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1707>

Article abstract

This short article offers some thoughts on the teaching of grammar. There is general consensus that we teach grammar using the summaries contained in grammar textbooks. However, it is precisely this that requires reflection. Instructors teach grammar as they learned it in their French classes or in their native language classes. Hence, they re-live their own academic or university experiences. Consequently, we have noticed a systematic repetition of such practices. It is time to stop and reflect on this issue.

© Mônica Fiuza Bento de Faria, 2012



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Pause grammaire : une réflexion sur l'enseignement

Mônica Fiuza Bento de Faria
Université Fédérale du Rio Grande du Nord
Brésil

Introduction

Les changements dans la méthodologie de l'enseignement du *FLE* ont provoqué l'élaboration de nouvelles méthodes qui affichent désormais les niveaux du *CECR* et l'approche choisie par le Cadre, à savoir la « perspective actionnelle ». Chaque unité didactique est bien assortie d'une page appelée « projet » ou « tâche finale », afin de garantir une certaine cohérence entre les contenus du manuel et les déclarations de l'avant-propos. Mais il suffit de feuilleter ces ouvrages pour voir qu'on y retrouve, dans la majorité de cas, pour la grammaire les mêmes activités, la même typologie d'exercices et le même type de précis grammatical que ceux que nous connaissons depuis les années 80. De sorte qu'un enseignant non expérimenté pourrait adapter, sans y réfléchir, ces nouvelles méthodes à sa pratique de classe habituelle.

Lorsqu'à plusieurs reprises, j'ai été menée à assurer des formations, dans le cadre des formations continues adressées aux nouveaux et aux anciens enseignants au Brésil, j'ai souvent entendu des commentaires du genre: « Encore une nouvelle mode! », « de toute façon, quelle que soit la méthode, j'ai ma méthode et j'ai toujours fait comme ça », ou encore : « je n'aime pas les méthodes, je fais ce que j'ai l'habitude de faire, les manuels, c'est pour les élèves ». Ces propos¹ ne donnent guère de prise à une véritable réflexion sur la question.

En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, d'après ce que j'ai constaté, il y a un consensus général chez les enseignants, qui consiste à enseigner la grammaire comme ils l'ont apprise dans leurs classes de français langue étrangère ou de langue maternelle. Donc, on constate une grande continuité des pratiques.

D'un autre côté, il y a les éditeurs de manuels qui doivent aussi répondre aux demandes des enseignants (les manuels sont faits en principe pour être achetés), et qui ont tendance à leur proposer ces mêmes démarches, malgré, parfois, le désir d'innovation de tels ou tels auteurs. Je prendrai comme exemple ce que l'auteur d'un manuel m'a avoué une fois lors d'un séminaire², en 2011. Il n'avait pas prévu pour son livre une « leçon zéro », mais l'orientation actuelle tendant à l'imposer, les éditeurs lui ont demandé d'en concevoir une. Ce qu'il a fait, bien évidemment. Mais quand on regarde de près son manuel, on constate que cette leçon est complètement « parachutée » (sans relation avec la suite), ce qui peut provoquer un malaise chez l'enseignant expérimenté, qui pourrait ne pas comprendre la progression proposée par l'auteur. En revanche, pour un enseignant débutant, cette manœuvre pourrait sembler un exemple à suivre.

D'autres exemples dans le passé

Si l'on cherche d'autres exemples de cette logique « du marché », on pourrait citer ceux d'*Archipel* et de *Libre échange*, manuels publiés dans les années 70-80. *Archipel* a dérouté, à l'époque de son apparition, nombre d'enseignants brésiliens. Ayant introduit un minimum de métalangage grammatical, les auteurs de ce manuel ont mis, dès la première unité, les structures linguistiques au service des fonctions langagières qu'elles expriment et ils ont adopté, pour les présenter, une progression fonctionnelle-notionnelle. Les formes linguistiques ont été sélectionnées moins pour leur degré de complexité que pour leur utilité fonctionnelle, c'est-à-dire communicative, qui est déterminée par la fréquence de leur utilisation par les natifs.

Ces auteurs ont déclaré avoir opté pour une approche fonctionnelle-notionnelle de la grammaire : « on caractérise », disent-ils, « la grammaire notionnelle lorsque l'on considère les contenus de sens qui sont véhiculés par les formes et pas uniquement les formes en tant que catégories grammaticales ». C'est-à-dire, une grammaire du sens inspirée de la *Grammaire du sens et de l'expression* de Patrick Charaudeau (1992). Mais on peut aussi observer que les explications grammaticales ne sont pas exclues du manuel, pas plus qu'une terminologie propre à un enseignement traditionnel de la grammaire. D'où sans doute la nouveauté et la variété méthodologique des pratiques proposées par *Archipel 1*, où coexistent les démarches explicites et implicites appliquées à l'enseignement de la grammaire.

Cependant, quand *Libre échange* a été publié, ces mêmes enseignants se sont sentis plus « confortables ». Ils ont découvert une rubrique qui s'intitule *Découvrez les règles* (faisant appel à l'apprentissage inductif de la grammaire) où les règles grammaticales sont présentées sous forme de tableaux grammaticaux explicatifs à la suite d'un corpus observable sur des échantillons de langue (phrases prises des dialogues), quelques exercices morphosyntaxiques et sémantiques, ce qui, à mon avis, continue de correspondre à un enseignement explicite et traditionnel de la grammaire. Dans ce manuel, nous constatons également une préoccupation permanente concernant la notion de progression grammaticale. Quelques enseignants brésiliens ont avoué reprendre leurs vieilles habitudes parfois sans y réfléchir. Et actuellement, quand on procède à des observations de classes, on retrouve dans la quasi-totalité des cours, un enseignement très traditionnel de la grammaire.

Sans jugements de valeurs mais en y réfléchissant

Le mot grammaire est, de toute évidence, un mot polysémique. Nous pouvons nous rendre compte de cette polysémie lorsque nous donnons la parole aux enseignants³. Citons quelques réponses à la question *Que comprenez-vous par grammaire?* : « Des règles comme l'accord des participes passés. » (Réponse qui prend en compte le contenu descriptif de la langue et qui renvoie aux propriétés intrinsèques de la langue); « Quelque chose qui est en quelque sorte le squelette de la langue »; « C'est ce qui structure toute langue et qui permet d'exprimer clairement sa pensée. » (Il s'agit là d'une représentation intellectuelle qui prend la morphosyntaxe comme un agent unificateur de la langue); « Pour moi, Larousse, Charaudeau ou Bescherelle, quelque chose dont je me sers pour vérifier des conjugaisons. » (On se réfère aux ouvrages en considérant la grammaire comme un objet d'apprentissage, c'est-à-dire, en renvoyant la grammaire à une analyse réflexive de la langue); ou encore : « De mauvaises notes »; « Avec certains professeurs, c'était ennuyeux, mais avec d'autres, c'était passionnant. » (On perçoit là une résonance affective, provenant soit d'un vécu d'apprenant, soit d'un vécu d'enseignant). Et enfin, les réponses du type : « La grammaire? Le structuralisme, par exemple », concernant les théories linguistiques. Tout cela rend manifeste la grande diversité des modes d'analyse du fonctionnement de la langue et permet de faire le tour des représentations de la grammaire.

Selon Besse et Porquier (1984), en français le mot grammaire est particulièrement ambigu : selon les contextes, ou bien il prend des acceptions sensiblement différentes les unes des autres, ou bien il confond ces mêmes acceptions, comme si elles renvoyaient à une seule réalité. D'après ces auteurs, on peut délimiter trois acceptions sensiblement différentes les unes des autres : 1) un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée, 2) l'explicitation plus ou moins méthodique de ce fonctionnement et 3) la méthode d'explicitation suivie. Les acceptions 2 et 3 relèvent d'activités métalinguistiques.

Mais dans de nombreux contextes, concernant en particulier la pédagogie et la didactique des langues, ces distinctions s'obscurcissent ou se confondent. Ainsi une faute de grammaire peut être relative au non-respect de pratiques langagières usuelles (première acception), ou au non-respect d'une règle établie par les grammairiens (seconde acception). Un livre de grammaire est un manuel qui, le plus souvent, traite des constantes d'une langue donnée (première acception), pour en proposer une description systématique (deuxième acception),

en s'appuyant sur une théorie grammaticale attestée, en particulier, dans la terminologie choisie (troisième acception).

Encore selon ces auteurs (Besse et Porquier, 1984), une théorie linguistique est un système formel, fondé sur un point de vue particulier et servant de base pour la description du fonctionnement interne des langues naturelles. Chacune des théories est construite sur un choix arbitraire qui va éclairer et orienter la description qui en découle.

Un rapide survol historique

Il faudrait peut-être revoir les apports antérieurs à la linguistique moderne (née au début du XXe siècle), lesquels ont posé toute la base de l'analyse morphosyntaxique, pratiquement achevée par les Romains. Plus tard, le XVI^e siècle verra la naissance des premiers traités de prononciation. À son tour, Port-Royal développera l'idée d'une réflexion universelle sur le fonctionnement des langues « applicable » aux langues particulières. La grammaire selon Port-Royal devait nommer les éléments de la langue dans les conditions idéales de fonctionnement de celle-ci, d'où l'étude d'exemples d'auteurs considérés comme faisant autorité à l'époque et l'accent mis sur la notion du « bon usage », c'est-à-dire un modèle à suivre en matière d'expression langagière. Cette prise de position qui pourrait sembler autoritariste, donnera naissance, par réaction, aux premières remarques sur les différents registres de la langue.

Le développement de la linguistique va diversifier les regards portés sur le fonctionnement des langues. Ainsi le structuralisme (Saussure) et le distributionnalisme vont privilégier des corpus oraux et lancer les bases d'une grammaire de l'oral, quoique encore décontextualisée et centrée sur la forme, c'est-à-dire la structure. Ensuite, le générativisme (Chomsky, 1979) associera à la description des structures une étude sur le sens, la recherche de la structure profonde, permettant d'interpréter l'énoncé. Les études de Jakobson sur le schéma de la communication et surtout l'avènement des grammaires de l'énonciation (Benveniste, 1974) inscriront l'énoncé dans le cadre énonciatif, c'est-à-dire la situation du discours dans laquelle s'actualise l'énoncé. Ces grammaires feront apparaître clairement que ce qui est dit est déterminé par la personne qui parle, la personne à qui elle s'adresse, le lieu et le moment où elle parle, la cause et l'intention de son message.

La prise en compte de la situation de communication modifiera le regard porté sur ce qui constitue une « norme » et sur la grammaire en général. C'est le véritable début du travail sur le discours, sur le texte et, donc, sur la grammaire en contexte où la forme se met au service du sens. L'influence de la pragmatique (Austin, 1970 et Searle, 1972) et surtout l'étude des actes de parole renforceront cette vision des choses et donneront naissance à la grammaire du sens mise au service de la communication (Austin, 1970 et Searle, 1972).

À la suite de ce petit survol historique, il serait intéressant de réfléchir aux notions de grammaire analysées par Boyer, Butzach et Pendanx, dans leur ouvrage *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, car cela semble fort utile à la pratique des enseignants. Ces auteurs distinguent quatre types de grammaire :

- 1) Les grammaires descriptives, c'est-à-dire les descriptions d'une langue qui, selon un point de vue théorique donné, tentent de rendre compte de son fonctionnement dans sa totalité (comme par exemple la *Grammaire fonctionnelle du français*, de A. Martinet), ou de certains faits de langue [...].
- 2) Les grammaires pédagogiques, qui sont également des descriptions de la langue mais destinées à des apprenants; elles répondent donc à des critères moins contraignants du point de vue théorique, et sont par nature éclectiques. D'autre part, elles sont sur certains points parfois déterminées par la langue maternelle de l'apprenant [...].
- 3) La grammaire d'apprentissage de l'apprenant, ou grammaire intériorisée, qui est la 'connaissance effective des apprenants, à un stade quelconque' de leur apprentissage; elle est donc évolutive. Cette grammaire (ou grammaire de l'interlangue de

l'apprenant (voir H. Besse et R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, 3^e partie) se manifeste dans les productions des apprenants, dans leur adéquation au fonctionnement de la langue-cible comme dans les erreurs. Elle est déterminée par les descriptions auxquelles l'apprenant est exposé et par les pratiques de classe, mais aussi par sa langue maternelle et les autres langues connues de lui; il semble également que sa conscience linguistique et les représentations qu'il se fait de la grammaire jouent un rôle dans la constitution de cette grammaire intériorisée.

4) Les grammaires d'enseignement, entendant par-là les pratiques pédagogiques proposées aux apprenants (enseignement implicite ou explicite de la grammaire, types d'activités et d'exercices, etc.), le métalangage utilisé, les descriptions particulières, et l'image de la langue et de la grammaire que l'enseignant transmet - parfois à son issu : plus ou moins normative, plus au moins communicative.

Ces quatre types de grammaire qui se trouvent à des degrés divers, permettent d'une part de tenir compte du décalage nécessaire entre les théories linguistiques et les descriptions grammaticales qui sont proposées à l'apprenant, et de l'autre d'intégrer les rôles des pratiques pédagogiques et d'autres facteurs (langue maternelle et autres langues connues, conscience langagière de l'apprenant) que l'enseignant ne peut maîtriser, mais dont on observe les effets en classe de langue. Mais et surtout, c'est la notion de grammaire d'apprentissage qui semble riche de conséquence pour la pratique grammaticale [...]. (Boyer; Butzach; Pendanx, 1996 : 211-214)

Réflexions sur le terrain

Par conséquent, il ne nous reste aujourd'hui, à nous enseignants, qu'à faire des choix méthodologiques sérieux, répondant à une analyse des besoins de nos apprenants. Pour ce qui est du contexte brésilien, nous jouissons normalement d'un avantage considérable, car nos élèves ou étudiants parlent tous la même langue maternelle. Ainsi, nous pouvons connaître d'avance leurs difficultés générales.

Si nous y réfléchissons en amont, nous pouvons prévoir des stratégies d'enseignement conscientes et efficaces, afin que les apprenants puissent apprécier et comprendre les nouveaux procédés mis en place. Ainsi ils pourront en tirer profit et être moins résistants à « une nouvelle approche » de la grammaire. Car les apprenants, eux aussi, ont leur « savoir-apprendre », c'est-à-dire les pratiques qui font déjà partie de leur champ d'expérience. En dépit des stratégies et de la réflexion, il y aura toujours un écart entre ce que l'on « dit » enseigner et ce qui est supposé appris. C'est cela d'ailleurs qui rend l'enseignement vivant et créatif. De ce fait, il se produit une phase très importante qui est l'analyse des erreurs dans les productions des apprenants.

Ces erreurs soulignent donc la nécessité, pour l'enseignant, de procéder à des réajustements pour que la grammaire que l'apprenant se construit entre en conformité avec les plans architectoniques de la langue étudiée. Autrement dit, pour que la grammaire produite par l'apprenant finisse par coïncider avec la grammaire de la langue étudiée.

C'est cette grammaire en construction, qui s'effectue par étapes, qui caractérise toute grammaire d'apprentissage. À chacune de ces étapes correspond une grammaire provisoire qui va évoluer au fil de l'apprentissage, jusqu'à ce que l'apprenant soit parvenu à une intériorisation (souhaitée idéale) de la grammaire de la langue étudiée.

Dans ce sens, l'enseignant pourrait jouer le rôle d'un « facilitateur » d'apprentissage. Il doit également attirer l'attention de l'apprenant sur sa manière d'apprendre, pour qu'il puisse aller vers l'autonomie dans son processus d'apprentissage. Cependant, de son côté, il devrait réfléchir sur sa manière d'enseigner, trouvant des stratégies destinées à rendre plus facile l'acquisition des savoirs et des savoir-faire.

Conclusion

Finalement, puisque nous ne pouvons pas nous en passer, il faut utiliser les manuels qui nous sont proposés d'une manière éclectique, en essayant d'en tirer le meilleur parti; le tout, en attendant des jours meilleurs où la formation des enseignants soit réellement vivifiée par un vent frais. En fait, on constate de plus en plus que le bon résultat d'une méthode dépend peu des fondements théoriques, de la présentation, et beaucoup plus des conditions d'enseignement et de la compétence du professeur.

Notes

¹ Propos recueillis à l'occasion des formations organisées par l'APFERJ (Association des Professeurs de l'État du Rio de Janeiro) à Rio de Janeiro et des formations organisées par la Délégation générale de l'Alliance Française du Brésil à Rio de Janeiro, Natal, João Pessoa, Recife et Salvador, en 2010 et 2011.

² Séminaire de rentrée des professeurs de français de l'État de Rio de Janeiro, organisé par l'Alliance française de Rio de Janeiro et l'APFERJ, en février 2011.

³ Propos recueillis à l'occasion des formations faites en 2010 et 2011.

Bibliographie

Arnould, A., Lancelot, C. 1810. *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*, Paris : Librairies de S.A.I.

Austin, J. L. 1970. *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.

Besse, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels*. Paris : Hatier-Didier Col. Essais.

Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier/Crédif.

Benveniste, E. 1974. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

Boucher, C. 1989. *Guide pratique pour la classe. Archipel 1*. Paris : Didier.

Boyer, H., Butzach, M., Pendanx, M. 1996. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé international.

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

Chomsky, N. 1979. *Structures syntaxiques*. Paris : Seuil.

Courtillon, J. 2001. « La mise en œuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 122. Paris : Didier Érudition, pp. 153-164.

Martinez, A. 1979. *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris: Didier.

Saussure, F. 2002 *Curso de Linguística Geral*. São Paulo : Cultrix.

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