

L'enseignement de la grammaire à l'université dans la formation initiale des enseignants de français langue étrangère



Simona-Aida Manolache

Université « Ștefan cel Mare » de Suceava, Roumanie

simona@usv.ro

Résumé : Pendant les cours proposés aux étudiants roumains qui veulent devenir professeurs de français, les didacticiens rappellent plus d'une fois que l'apprentissage de la grammaire ne doit pas être envisagé comme un but en soi, comme l'objectif le plus important à atteindre dans les classes de langues étrangères. Ils proposent aux futurs enseignants de nombreuses démarches et activités grammaticales qui respectent les principes de la méthodologie actionnelle. Cependant, on constate souvent que les jeunes professeurs roumains de français ne réussissent pas à se détacher du modèle structural. Or un renouvellement des stratégies d'enseignement de la grammaire au niveau de l'école primaire et secondaire se réaliserait de façon plus rapide et évidente si l'on avait, au niveau universitaire, des exemples de bonnes pratiques à suivre. En d'autres mots, l'enseignement de la grammaire à l'université a besoin d'un « traitement de rajeunissement » afin de devenir un modèle à imiter.

Mots-clés : grammaire, français langue étrangère, formation initiale des enseignants.

Teaching Grammar in Higher Education - in the Initial Training of French as a Foreign Language Teachers

Abstract : During the courses delivered to the Romanian students aiming to become French teachers, the teacher educators insist on the fact that the process of grammar acquisition must not be envisaged as a purpose in itself, nor as the most important objective to be attained in the foreign language classes. They propose to the prospective teachers numerous approaches and grammar tasks abiding by the principles of the action-based methodology. Nonetheless the young Romanian teachers are often incapable of departing from structural patterns. Or it is obvious that the improvement of the grammar teaching strategies in the primary and secondary education can only be achieved if the higher education provides examples of good practices to be followed. To put it differently, the grammar teaching in higher education is in urgent need of a “rejuvenation treatment” so as to become an adequate model for future teachers.

Keywords: grammar, French as a foreign language, initial teacher training.

En guise de longue introduction : Quelques défis de l'enseignement du français langue étrangère en Roumanie

Ces dernières années, le nombre de bacheliers qui s'orientent vers les Facultés des Lettres dans le but de devenir enseignants diminue constamment en Roumanie. Si, avant la révolution de 1989, le métier de professeur était considéré assez attrayant, grâce au statut social valorisant, à la stabilité et au salaire décent qui lui étaient associés, en 2013 la situation semble bien différente : les convulsions du système d'enseignement roumain, provoquées par des changements trop fréquents et irréfléchis dans les politiques éducatives et économiques des différents gouvernements successifs¹, de même que les campagnes médiatiques souvent exagérées et irresponsables, qui présentent des cas isolés de professeurs immoraux, violents ou incompetents comme des cas représentatifs pour toute leur catégorie socioprofessionnelle, sont quelques-unes des causes qui ont fondamentalement modifié la représentation de ce métier dans notre pays. Quant à la francophilie notoire des Roumains, elle a subi également des mutations, étant influencée aussi bien par les relations sociales, politiques et économiques européennes que par la réflexion de celles-ci dans la presse. En d'autres mots, les attitudes des hommes politiques et des journalistes n'encouragent pas vraiment les jeunes Roumains à se former pour devenir professeurs de français². Mais ce qui nous semble encore plus inquiétant, c'est qu'il y a de moins en moins d'enseignants de français qui réussissent à contrecarrer ces attitudes, qui fassent parler d'eux dans les diverses communautés (rurales ou urbaines) en offrant des modèles viables et enviables, qui poussent leurs élèves à vouloir les imiter³.

En tant que maître de conférences dans une Faculté qui forme des enseignants, nous avons eu l'occasion d'assister à beaucoup de classes de français : soit occasionnellement, dans le cadre d'un projet de recherche singulier comme le projet CECA⁴, par exemple, soit de manière courante, dans le cadre des inspections pour l'obtention du premier grade didactique par les professeurs de l'enseignement pré-universitaire ou dans le cadre des stages pédagogiques faits par nos étudiants. Nous avons trop souvent constaté qu'il y a encore un écart considérable entre ce qu'on prône à l'Université, pendant les cours de didactique du français langue étrangère, et ce qui se passe réellement dans les salles de classe, avec les élèves et les étudiants. Si, théoriquement, les principes de l'approche actionnelle décrite dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* sont connus par la plupart des enseignants roumains, qui affirment que leur objectif principal est de former des apprenants autonomes, capables de communiquer pour agir, de continuer à apprendre même après la fin de leur scolarité, de comprendre les atouts du plurilinguisme, ce qu'on voit dans beaucoup d'institutions est encore redevable plutôt d'une approche structurale, centrée sur la mémorisation d'informations, sur l'acquisition d'automatismes linguistiques, longuement exercés

dans des phrases décontextualisées.

À notre avis, la manière dont on enseigne la grammaire du français (dans le sens restreint de phonétique, morphologie et syntaxe) reflète le mieux l'écart entre la théorie et la pratique dans la didactique du FLE en Roumanie. Au niveau préuniversitaire, beaucoup d'enseignants, malgré les nombreux ateliers et cours de formation auxquels ils participent annuellement (sinon mensuellement), continuent à considérer qu'un apprentissage sans récitation périodique de conjugaisons - le subjonctif y occupant une position privilégiée, inébranlable -, sans maîtrise parfaite d'un métalangage nuancé dès l'âge le plus tendre, est voué à l'échec. Dans une grande partie des classes que nous avons observées, le temps affecté aux exercices formels de grammaire (exercices lacunaires, à choix multiples, d'appariement, de transformation d'après un modèle, etc.), qui ont comme supports des phrases construites artificiellement et non pas des documents authentiques, dépasse largement le temps réservé à d'autres activités. Trop souvent, après ces exercices les élèves ne sont pas mis dans la situation d'utiliser les formes apprises dans des contextes qui illustrent leurs emplois et qui justifient leur apprentissage. On ne signale que rarement la connexion entre les classes et les catégories grammaticales et certains genres de textes ou certaines situations quotidiennes de communication. Bien des fois, les élèves roumains apprennent des mots français comme *pronom*, *désinence*, *infinitif* etc., avant d'en connaître les équivalents dans leur langue maternelle et même à un âge où la pensée abstraite n'est pas suffisamment développée. Cependant, les activités de conceptualisation grammaticale, grâce auxquelles ils puissent découvrir tout seuls le fonctionnement des formes linguistiques, sont presque absentes des classes de FLE. Au niveau universitaire, on observe parfois des dédoublements étranges : les mêmes professeurs qui donnent des cours de didactique du français, en insistant sur les avantages de l'approche actionnelle, semblent oublier complètement les théories qu'ils vantent au moment où ils doivent les appliquer eux-mêmes à des cours de langue. D'ailleurs, les « coutumes grammaticales » de l'enseignement pré-universitaire persistent dans l'enseignement universitaire.

Autrement dit, nous croyons que, outre les circonstances extérieures à l'acte didactique (financières et sociales, par exemple), l'une des raisons importantes qui détournent les élèves de l'étude du français et les étudiants de la pratique du métier d'enseignant de français est un certain figement de l'enseignement roumain dans un modèle qui accorde une attention excessive à la grammaire, dont l'apprentissage est souvent perçu comme un but en soi, une concrétisation de la quête de perfection liée presque indissolublement à la représentation de l'appropriation du français dans notre pays. Ce modèle pourrait être ajusté si les formateurs universitaires en offraient vraiment un autre, plus équilibré, à la suite d'un renouvellement des stratégies didactiques en fonction des besoins actuels de formation en matière de langues étrangères.

En utilisant le syntagme *stratégies didactiques*, nous nous référons à toutes les démarches programmées par les enseignants universitaires qui influencent le processus d'enseignement/apprentissage du FLE et dont l'objectif principal est de mener à l'acquisition de compétences par les étudiants. Si l'on pense aux étudiants en Lettres qui veulent devenir professeurs de français, les stratégies didactiques doivent viser aussi bien le développement de leurs compétences linguistiques et générales individuelles que de leurs compétences didactiques et de recherche. Les universités roumaines jouissent d'une certaine autonomie. C'est le corps enseignant qui assume la conception et l'organisation des programmes d'études, des cours, des relations avec les employeurs potentiels, etc. Par conséquent, le concept de stratégie didactique ne saurait pas être réduit au sens de démarche programmée pour l'organisation ponctuelle des cours et des applications, pour la mise en place des techniques d'enseignement (l'attribution des rôles à l'enseignant et à l'apprenant, le choix des types d'exercices/ activités/ tâches et leur agencement, l'emploi du matériel didactique, etc.). Il devrait couvrir également toute réflexion concrétisée dans des actions qui mènent à :

1. l'élaboration du programme d'études (ce qui implique le choix d'un positionnement épistémologique, d'un type d'approche, des compétences à développer chez les apprenants, des disciplines, l'établissement du nombre d'heures et de crédits pour chaque discipline, de la taille des groupes, des formes d'évaluation du programme) ;
2. la réalisation des syllabus⁵, pour toutes les disciplines prévues dans le programme (cela suppose la programmation des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation pour chaque discipline);
3. l'établissement des formes d'évaluation certificative (par exemple d'un examen oral et/ou écrit de licence ou seulement de la soutenance d'un mémoire).

La modification de la perception et de l'enseignement de la grammaire au niveau universitaire, qui se répercute au niveau pré-universitaire, est conditionnée par la mise en œuvre de nouvelles stratégies didactiques. Ces stratégies devraient découler d'une recherche-action réalisée par chacun des enseignants universitaires et par tous ensemble. Dans les lignes qui suivent, nous rappellerons les problèmes les plus évidents auxquels se heurte l'enseignement de la grammaire dans la formation initiale des enseignants de FLE en Roumanie et nous suggérerons quelques stratégies faciles à construire pour y remédier.

La formation initiale des enseignants de français langue étrangère en Roumanie

Les jeunes Roumains qui veulent devenir professeurs de français doivent suivre tout d'abord un programme de licence (3 ans), après le baccalauréat, dans la spécialisation *Langue et littérature A - Langue et littérature B* (A ou B doit renvoyer au français)⁶. Ce programme, qui se déroule pendant 28 semaines par an, avec 20-28 heures par semaine, inclut des cours obligatoires de linguistique générale (présentés d'habitude en roumain), de théorie de la littérature, de langue contemporaine (A et B), de littérature (A et B), ensuite des travaux dirigés (grammaire, expression orale, expression écrite, traductions, analyses de textes) et divers cours à option. Parallèlement, il faut nécessairement s'inscrire aux cours d'un premier module proposé par les Facultés des Sciences de l'Éducation ou les Départements pour la formation du corps enseignant, module où la plupart des 414 heures réparties sur trois ans sont consacrées à la pédagogie, à la psychologie, aux TICE, à la didactique et aux stages pratiques (effectués dans des institutions scolaires). Après la licence et le premier module psychopédagogique, on a déjà le droit de travailler dans le système d'enseignement, mais il est vivement recommandé de continuer les études avec un master. La Loi de l'Éducation Nationale de 2011 indique trois types de masters (un master dure deux ans, avec minimum 14 heures par semaine) : à côté du master recherche et du master professionnel, il y a le master didactique, mais le statut de ce dernier est incertain. En réalité, le master didactique n'est pas encore indispensable pour ceux qui désirent obtenir un poste d'enseignant. Actuellement, simultanément avec les divers programmes de master proposés par les universités (qui peuvent être des programmes de traduction ou d'études culturelles, combinés éventuellement avec un peu de didactique du FLE), les Facultés des Sciences de l'Éducation ou les Départements pour la formation du corps enseignant offrent un deuxième module psychopédagogique (2 ans), qui comprend toujours des cours de didactique, de psychopédagogie, de management de l'éducation, des stages pratiques et des cours optionnels (éthique de l'éducation, méthodologie de la recherche, communication en éducation, etc.), module qui subira probablement des transformations à l'avenir pour devenir le master didactique dont il s'agit dans la Loi de l'Éducation.

Après deux ans de travail dans le système d'enseignement, les jeunes professeurs peuvent et doivent s'inscrire à un examen obligatoire, le « définitivité » (examen oral et écrit de langue française, littérature française, psychopédagogie, précédé par une inspection), qui confirme leur statut d'enseignant. Pour obtenir un contrat à durée indéterminée, il faut réussir un autre examen, de « titularisation », auquel on peut se présenter immédiatement après la licence et le premier module psychopédagogique. La promotion dans le système d'enseignement signifie l'obtention du deuxième grade didactique (qui se réalise toujours à la suite d'un examen oral et écrit et d'une inspection, trois-quatre ans après le « définitivité ») et, ensuite, du premier grade

didactique (qui implique la réalisation d'un mémoire de recherche et une inspection spéciale, trois-quatre ans après l'obtention du premier grade didactique).

La place de la grammaire dans la formation initiale des enseignants de français langue étrangère en Roumanie

Le programme de licence *Langue et littérature A - Langue et littérature B* doit forcément comprendre⁷ des cours et des applications de langue française contemporaine. Cela signifie en fait que, pendant six semestres, la langue française est décrite de plusieurs perspectives. Par exemple, dans notre Faculté les étudiants suivent des cours obligatoires de phonétique, de morphologie, de syntaxe, d'analyse du discours, de pragmatique. Ils peuvent aussi choisir des cours de lexicologie ou de sémiotique. Dans d'autres facultés du pays, on propose des cours de sociolinguistique, d'histoire du français, de sémantique, de linguistique textuelle, etc. À tout cela il faut ajouter les cours de littérature française, ensuite les cours de langue et littérature anglaises ou allemandes ou espagnoles, etc. En plus, il y a les activités du module psychopédagogique. Les efforts faits par un étudiant consciencieux pendant les trois ans de licence sont assez éprouvants. La quantité d'information qu'un tel étudiant doit avaler est impressionnante. À la fin de ses études, il devrait avoir acquis au moins le niveau B2 pour les deux langues étudiées. Il est censé être capable d'interpréter, du point de vue linguistique et littéraire, n'importe quel texte/discours en français, en utilisant le métalangage adéquat et en jonglant avec les diverses approches possibles. Une fois devant un groupe d'élèves, il devrait, par exemple, être à même de sélectionner les informations grammaticales utiles/adéquates pour son public et de les didactiser pour faire développer les compétences définies dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

En réalité, comme le programme d'études est trop chargé, il reste peu de temps à nos étudiants pour la recherche individuelle, pour la réflexion sur les problèmes de grammaire. Lorsqu'ils deviennent enseignants à leur tour, ils n'arrivent pas toujours à faire les connexions nécessaires entre leurs divers savoirs. Ils n'adaptent pas ce qu'ils savent aux besoins de leurs élèves. Ils imitent les modèles de leur enfance scolaire, plus puissants que les modèles théorisés pendant les études universitaires. Ils ne deviennent pas nécessairement autonomes, par conséquent ils n'arrivent pas à rendre autonomes leurs élèves.

Cette situation, créée par la tendance vers l'exhaustivité des universitaires, est accentuée par la discordance entre le programme de licence et les exigences imposées aux divers concours de promotion professionnelle. Par exemple, dans les bibliographies indiquées aux cours de langue française donnés dans les universités roumaines on

trouve fréquemment les noms de John L. Austin, John Searle, Oswald Ducrot, Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau, Jean-Paul Bronckart, Jacques Moeschler, Anne Reboul, Georges Kleiber pour l'analyse du discours et la pragma-sémantique, ou de Jean-Michel Adam pour la linguistique textuelle, ou de Pierre Le Goffic, Jean-Louis Chiss, Jacques Filliolet, Dominique Maingueneau pour la syntaxe, ou de Maurice Grevisse et Marc Wilmet pour la morphologie. D'ailleurs, l'Agence Roumaine pour l'Évaluation de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur vérifie périodiquement si les bibliographies des cours universitaires sont actualisées, si elles comprennent des ouvrages et des articles scientifiques parus les dernières années. Mais au niveau pré-universitaire, la bibliographie pour l'examen de titularisation (actualisée en 2010)⁸, par exemple, énumère les titres suivants:

Chevalier, J-C., *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, Larousse, 1986.

Cristea, T., *Grammaire structurale du français contemporain*, EDP, Bucarest, 1979.

Cristea, T., Bondrea, E., *Éléments de grammaire française*, Bucarest, Editura Fundației România de Măine, 2003.

Cristea, T., *Structures signifiantes et relations sémantiques en français contemporain*, Bucarest, Editura Fundației România de Măine, 2001.

Cuniță, A., Visan, V., (coord.) *Abrégé de grammaire française*, TUB, Bucarest, 1988.

Măgureanu, A., *La sémantique lexicale*, TUB, 1984.

Riegel, M., Pellat, J-C., Rioul, R., *Grammaire méthodique du français*, PUF, 1994.

Tuțescu, M., *L'Argumentation*, Ed. Universității București, 1998.

Vișan, V., *Phonétique française et exercices*, Ed. Universității București, 2000.

On observe facilement que la plupart des ouvrages cités - qui ne peuvent même pas être tous groupés sous le nom d'« ouvrages pédagogiques » - ont été publiés en Roumanie il y a un certain temps. La grammaire de type structural occupe une place de choix dans la liste ci-dessus. La disproportion entre le nombre de livres centrés sur la morphosyntaxe et le nombre de livres proposant d'autres types de description linguistique est évidente. Si l'on veut être honnête, il faut reconnaître que cette disproportion est une conséquence probable de la différence entre le nombre de semestres affectés pendant le programme de licence à l'étude de la grammaire et le nombre de semestres affectés aux autres types d'approches (dans notre faculté, par exemple, quatre semestres sont réservés à la phonétique et à la morphosyntaxe, et deux semestres à l'analyse du discours et à la pragmatique). Il n'est pas tout à fait étonnant alors que les jeunes professeurs, même au cas où ils sont formés dans l'esprit de l'approche

actionnelle, se laissent submerger par l'approche structurale et recourent trop souvent à de réconfortants exercices répétitifs de phonétique, de morphologie et de syntaxe. Il nous est arrivé d'assister à une inspection où l'enseignant inspecté s'est vu réprimander par un membre de la commission pour ne pas avoir fait une leçon traditionnelle de grammaire, c'est-à-dire avec un exposé théorique clair et détaillé, suivi par des activités qui forment des automatismes.

Stratégies didactiques pour l'élaboration du programme d'études

Afin que les jeunes professeurs de français soient mieux préparés pour l'enseignement d'une grammaire contextualisée, qui dépasse la simple description des classes et des catégories grammaticales, il faudrait tout d'abord affiner les programmes d'études au niveau universitaire. Actuellement, la façon dont se présentent ces programmes en Roumanie ne reflète pas seulement la tendance vers une exhaustivité des approches linguistiques de la langue française difficile à atteindre, mais aussi :

- l'absence d'un enseignement collaboratif (qui se traduit principalement par l'absence d'articulation réelle entre, d'une part, les cours proposés aux niveaux licence et master, et, de l'autre, ceux des deux modules psychopédagogiques, mais aussi par des dysfonctionnements dans la relation entre l'enseignement universitaire et l'enseignement pré-universitaire) ;
- l'absence d'une perspective plurilinguistique (il n'y a pas non plus d'harmonisation entre les cours proposés pour les deux langues étudiées, de manière que les acquis dans l'une soient consciemment et volontairement mis à profit pour faciliter l'apprentissage de l'autre);
- l'absence de flexibilité des programmes d'études (on ne peut pas modifier la structure des programmes d'études pendant le déroulement du programme au cas où cela s'avérerait nécessaire; par exemple, même si l'on constate, à la suite des évaluations, qu'une génération d'étudiants aurait besoin de plus de cours de pragmatique et de moins de cours de morphologie, on n'a pas le droit de transférer quelques heures d'une discipline à une autre).

Certains de ces problèmes pourraient être résolus si l'on concevait des stratégies didactiques liées étroitement à l'élaboration des programmes d'études, comme :

la conception et l'actualisation en permanence d'un référentiel de compétences pour l'enseignant de FLE, où la compétence de didactisation de la grammaire soit clairement spécifiée ; ce référentiel devrait être le résultat d'une collaboration étroite entre des experts (roumains et étrangers) en didactique, des professeurs universitaires, des enseignants qui travaillent dans des écoles ou des lycées, des représentants du Ministère de l'Éducation Nationale et des Inspections Scolaires Départementales ; l'adaptation de la

structure des programmes d'études qui forment des enseignants de FLE en fonction des exigences de ce référentiel ;

la recherche-action, qui mène à une harmonisation entre les programmes curriculaires pour l'enseignement pré-universitaire, les plans des programmes d'études universitaires, les manuels (par exemple, les résultats de la recherche concernant la didactisation de la grammaire devraient se refléter assez rapidement dans les documents didactiques ; actuellement, on peut observer que certains termes utilisés dans le *Cadre européen* n'ont pas exactement le même sens lorsqu'ils apparaissent dans les programmes curriculaires ou dans les syllabus, ou que certains manuels de français acceptés par le Ministère de l'Éducation ne respectent pas le positionnement épistémologique qui est à la base des programmes proposés par le Ministère même, etc.) ; l'harmonisation entre les cours d'analyse linguistique proposés pour les deux langues étudiées (par exemple, si l'on donne pendant 14 semaines un cours de lexicologie française, il est possible que deux ou trois semaines soient suffisantes pour transférer les acquis à l'étude de la lexicologie espagnole ou anglaise).

Stratégies didactiques pour l'élaboration des syllabus

Si la structure d'un programme d'études est le résultat d'un travail d'équipe, l'élaboration d'un syllabus entre sous la responsabilité du titulaire du cours, il s'agit donc plutôt d'un effort individuel de réflexion, de programmation et de rédaction. Dans les syllabus rédigés par nos collègues, on observe une certaine insistance sur les savoirs ; les savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre sont négligés, comme si l'enseignement universitaire ne devait pas s'en occuper. Les syllabus universitaires roumains reflètent parfois la focalisation de l'attention sur la grammaire de l'écrit. Une stratégie didactique utile serait l'adaptation périodique des contenus, des bibliographies recommandées et des formes d'évaluation proposées dans les syllabus aux exigences du référentiel de compétences pour les enseignants de FLE. L'allègement des contenus, par exemple, ne devrait pas nécessairement être perçu comme la conséquence d'un manque de sérieux : cela peut témoigner de l'effort fait par le professeur universitaire afin de trouver l'équilibre entre le travail de mémorisation et le travail de réflexion et de recherche qu'il impose à ses étudiants.

Stratégies didactiques pour l'organisation des cours

Il y a certainement de grandes différences entre la manière d'enseigner la grammaire dans l'enseignement préuniversitaire et la manière de le faire dans l'enseignement universitaire : les publics, les objectifs, les moyens, les formations des enseignants

sont différents dans les deux cas. Cependant, il y a des stratégies qui, une fois transférées d'un niveau à l'autre, peuvent s'avérer bénéfiques. Selon nous, il y a quelques stratégies didactiques pour l'enseignement de la grammaire qu'il faut appliquer aussi bien dans les classes déroulées dans les écoles et lycées que pendant les cours proposés par les universités :

- « désacraliser » la grammaire, c'est-à-dire modifier les représentations des étudiants et des élèves sur la grammaire du français, en proposant des activités qui, explicitement ou implicitement, montrent que la grammaire n'est pas une science abstraite, compliquée, isolée, accessible seulement à l'élite intellectuelle, qu'elle n'est pas ennuyeuse ou inutile, non plus;
- habituer les étudiants et les élèves à réfléchir sur la langue et sur l'enseignement / apprentissage d'une langue ;
- stimuler l'apprentissage / l'enseignement collaboratif (le rôle d'évaluateur du professeur ne doit pas être prépondérant, il faut encourager la négociation sur les thèmes à discuter/les démarches à suivre ; les étudiants/les élèves doivent être habitués à participer à la programmation du cours/de la classe) ;
- stimuler la recherche;
- proposer des techniques didactiques variées (un cours universitaire ne se limite pas nécessairement à un exposé bien documenté et bien argumenté, il n'exclut pas le débat, le jeu, les interprétations dramatiques ; une classe de français, même à l'école primaire, ne se limite pas à des exercices faits mécaniquement, elle peut être basée sur un travail individuel ou collectif de recherche, etc.) ;
- proposer des tâches variées, en profitant des TICE.

Nous donnons ci-dessous, pêle-mêle, quelques exemples de consignes que nous pouvons formuler à l'Université pour contextualiser les savoirs grammaticaux, pour faire donc passer les étudiants de la mémorisation des formes à la réflexion sur l'emploi des formes dans des situations réelles de communication :

Énumérez les règles qui régissent la place de l'adjectif dans la phrase française. Lisez *Astérix chez les Bretons* et formulez les règles respectées par Jolitorax. Est-ce qu'il s'agit des mêmes règles ? Pourquoi ?

Après avoir vu/lu les pièces *Le bourgeois gentilhomme*, *Pygmalion* (ou vu le film *My fair lady*) et *La Cantatrice Chauve*, dites si, à votre avis, quelques leçons de phonétique peuvent modifier fondamentalement la vie de quelqu'un.

Dans la préface au livre *Le Dire et le dit* (1985, Les Éditions de Minuit), O. Ducrot attire l'attention sur le fait que la lecture de son livre peut faire mal à ceux qui ne

supportent pas les palinodies intellectuelles. Pourquoi ? (Soyez attentifs, par exemple, à l'explication des termes *sens* et *signification*.) Pourriez-vous donner d'autres exemples d'articles/livres sur un sujet de morphologie qui, lus consécutivement, nuiraient à un étudiant trop sensible parce qu'ils le mettraient en face de contradictions évidentes ?

Analysez l'emploi des termes métalinguistiques dans le film *L'école pour tous*. Est-ce qu'il y a des termes dont les équivalents seraient difficilement compréhensibles par le public roumain qui a le même âge que les personnages du film ? (Par exemple « pronom », « déictique » ?) Pourquoi ?

Lisez les articles suivants⁹, ensuite soulignez les termes métalinguistiques qui y apparaissent. Êtes-vous au courant d'événements médiatiques roumains centrés sur des faits de langue ? Présentez-les en quelques mots. D'après vous, où est-ce qu'on trouve plus de termes métalinguistiques : dans la presse roumaine ou dans la presse française ? Pourquoi ?

(http://www.liberation.fr/politiques/2012/11/14/francois-hollande-president-en-exercice_860280,

<http://passouline.blog.lemonde.fr/2012/05/03/de-lefficacite-de-lanaphore>,

<http://leplus.nouvelobs.com/contribution/545295-comment-hollande-a-gagne-le-debat-contre-sarkozy-en-5-lecons-de-communication.html>)

Créez un corpus musical : réalisez un dossier avec les chansons françaises qu'on peut utiliser pour exemplifier les emplois du *si*. (Par exemple *Si tu m'aimes*, Nana Mouskouri, Charles Aznavour ; *Hymne à l'amour*, Edith Piaf, Maurane, Céline Dion, Johnny Halliday ; *Si toutes les saisons*, Véronique Sanson, Zaz ; *Et si on chantait*, Oldelaf, etc.)

Vous êtes les membres de trois équipes de chercheurs qui participent à un débat scientifique sur le thème de la grammaire, mais vous ne réussissez pas à dépasser le moment de la définition de la *grammaire*. Chaque équipe donne un nombre différent d'acceptions à ce terme : six (comme Robert Galisson et Daniel Coste, dans le *Dictionnaire de didactique des langues*, 1976, Paris, Hachette), sept (comme Bernard Combettes et Jean Pierre Lagarde dans « Un nouvel esprit grammatical », *Pratiques*, 1982) ou trois (comme Henri Besse et Rémy Porquier dans *Grammaires et didactique des langues*, 1991, Hatier/Didier). Après avoir exposé vos arguments, vous demandez l'avis du public, qui doit décider du nombre d'acceptions auquel il faut s'arrêter pour pouvoir continuer la discussion.

Réalisez un dictionnaire en ligne (en utilisant les wikis) : *Dictionnaire des termes de grammaire utiles* de votre groupe. (Vous pouvez établir plusieurs sections de ce dictionnaire en répondant à diverses questions : Quels sont les termes le plus fréquemment utilisés au cours de morphologie ? Quels sont les termes dont vous avez besoin aussi

à d'autres cours de langue française ? Quels sont les termes que vos camarades ne maîtrisent pas ? Quels sont les termes sur les sens desquels vous avez des hésitations ? Quels sont les termes que vous utilisez également en dehors de ce cours ? Quels sont les termes que vous trouvez inutiles ? etc.)

Jusqu'à la fin du cours de syntaxe, vous devez modifier (réduire/enrichir) la bibliographie recommandée au début du cours.

Travaillez en équipe et créez le blog du jeune grammairien, qui soit utile pour les étudiants qui feront le même cours que vous l'année prochaine.

Stratégies didactiques pour l'évaluation

L'absence d'une évaluation initiale, qui dévoile les savoirs et les savoir-faire des étudiants (qui mette en relief, par exemple, aussi bien les savoirs linguistiques que les savoirs métalinguistiques), est un grand problème dans l'enseignement universitaire roumain. Même si ce type d'évaluation n'est pas exigé au niveau institutionnel, un enseignement collaboratif suppose qu'on puisse le proposer aux étudiants, de sorte que tous les enseignants en connaissent les résultats et en profitent pour l'organisation de leurs activités. Un autre problème est le rôle insignifiant de l'évaluation formative/formatrice¹⁰ : malgré ce qu'on écrit dans les syllabus, nous avons observé que, pratiquement, il arrive souvent que la seule forme d'évaluation soit proposée à la fin du cours, qu'elle se confonde donc avec l'examen ou le colloque. En plus, on remarque parfois une absence d'articulation entre les compétences visées et la manière dont on fait l'évaluation sommative (à la fin de chaque semestre) et l'évaluation certificative (examen de licence ou de fin de module) : d'habitude, l'évaluation en grammaire valorise la mémorisation correcte de l'information. On ne met pas suffisamment l'accent sur l'évaluation formative, mais ni sur la coévaluation ou l'auto-évaluation. Si les élèves de lycée ont l'habitude d'inscrire leurs acquis grammaticaux (en précisant l'utilité de ceux-ci) dans leurs portfolios, les étudiants ne voient pas la nécessité d'une telle démarche. Une stratégie didactique qui contribuerait fondamentalement à la modification de l'approche de la grammaire dans la formation initiale des enseignants de FLE serait la proposition de pratiques d'évaluation certificative qui valorisent aussi bien la capacité des étudiants de construire et d'utiliser correctement les formes linguistiques que la capacité d'interpréter les emplois et les fonctions de ces formes, éventuellement en les didactisant.

Conclusions

L'enseignement de la grammaire par des exercices structuraux ne fait peur ni aux apprenants, ni aux enseignants : il est peu probable que des phrases décontextualisées provoquent l'inquiétude, la surprise (elles peuvent éventuellement ennuyer). La répétition jusqu'au rassasiement de formes linguistiques similaires crée une sensation rassurante de certitude, donne l'impression qu'on peut atteindre facilement la perfection en ce qui concerne l'expression en français (le risque est de découvrir la difficulté d'être parfait, ensuite de déprimer et de s'éloigner d'une langue qui demande de tels efforts de mémorisation!). C'est peut-être pour cela que les enseignants roumains, surtout les jeunes, ne sont pas encore prêts à renoncer à ce type d'exercices. Ce ne serait pas grave s'ils leur réservaient un temps raisonnable dans leurs classes et s'ils allaient ensuite plus loin, en faisant la connexion entre les formes grammaticales, les discours et les actions. Pour actualiser les pratiques d'enseignement de la grammaire française dans les écoles et les lycées roumains, il faudrait concevoir des stratégies didactiques au niveau universitaire qui modifient la représentation qu'ont de la grammaire et de son enseignement les étudiants qui se préparent dans le but de pratiquer le métier d'enseignant. Les stratégies individuelles, appliquées par chaque professeur universitaire pour l'organisation de son cours de langue, ne sont pas suffisantes, on a besoin de concertation, de stratégies qui soient le résultat d'une recherche commune et qui influencent la formation initiale des enseignants de FLE dans son ensemble. On a aussi besoin de modèles de maîtres qui sachent faire de l'enseignement de la grammaire française un moyen de séduction, tout en inculquant aux étudiants l'idée de son utilité, en attirant ainsi les jeunes vers le métier de professeur de français.

Bibliographie

Conseil de l'Europe. 2001. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Notes

1. Pour donner au moins un exemple, mentionnons qu'en 2012 six ministres se sont succédé au Ministère de l'Éducation Nationale (ce Ministère a changé de nom plusieurs fois ces dernières années).
2. Dans la Faculté où nous travaillons, 206 étudiants ont obtenu un diplôme de licence en français en 2008, tandis qu'il n'y a eu que 60 étudiants à l'examen de licence en 2013. Les variations démographiques, l'orientation des adolescents vers les universités étrangères ne peuvent justifier que partiellement cette réduction évidente du nombre d'étudiants intéressés par l'étude avancée du français.
3. On peut parler d'un cercle vicieux : puisque le métier de professeur ne suscite plus l'intérêt des adolescents, le niveau des candidats qui choisissent la Faculté des Lettres baisse tous les ans, par conséquent de moins en moins de licenciés en Lettres font face aux défis de l'enseignement. Si les jeunes professeurs ne sont pas assez bien préparés, leurs élèves ne le sont pas non plus. Or

de ces générations d'élèves, formés par des professeurs hésitants, sortiront les futurs enseignants de français.

4. Le projet CECA - *Langue française, diversité culturelle et linguistique : culture d'enseignement, culture d'apprentissage* - a été initié en 2007 par la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français), le CRAPEL (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues de l'Université de Nancy) et l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) et a impliqué l'enregistrement et l'analyse de classes de français (2^e année d'étude) dans vingt pays du monde.

5. Par *syllabus* (ou *programme/fiche analytique*), on désigne un document de quelques pages à valeur prescriptive et organisationnelle, rédigé par le titulaire d'un cours universitaire. Le syllabus donne des informations sur le titre du cours, le nom et la fonction du titulaire, les compétences à faire développer chez les étudiants, les contenus, les moyens et les ressources didactiques utilisés, les formes d'évaluation.

6. Par exemple, la Faculté des Lettres et Sciences de la Communication de l'Université « Ștefan cel Mare » de Suceava, Roumanie, offre les programmes *Langue et littérature françaises - Langue et littératures anglaises /ou allemandes, Langue et littérature roumaines - Langue et littérature françaises*.

7. C'est une exigence de l'ARACIS (Agence Roumaine de l'Évaluation de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur).

8. Les méthodologies et les bibliographies pour les divers concours sont publiées sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale : www.edu.ro (dernière consultation le 15 novembre 2013).

9. Il s'agit d'articles sur le thème de l'anaphore « Moi, président de la République » formulée par François Hollande pendant la campagne présidentielle de 2012.

10. L'évaluation formative pèse surtout sur l'évolution de l'étudiant, tandis que l'évaluation formatrice modifie aussi de façon significative les comportements didactiques de l'enseignant.