

Enseigner la grammaire autrement : pourquoi et comment ?



Daniela Dincă

Université de Craiova, Roumanie
danadinca@yahoo.fr

Résumé : Cet article se propose de porter une réflexion sur les démarches pédagogiques à suivre par l'enseignant dans un cours de grammaire en première année de Licence afin que les étudiants en tirent le plus de profit aussi bien du point de vue théorique que méthodologique. Après avoir mis en exergue les principales difficultés rencontrées dans l'enseignement de la grammaire aux niveaux de la structuration du contenu grammatical et du métalangage utilisé, nous prenons en considération les nouveaux paramètres de la didactique de la grammaire dans une approche actionnelle pour définir de nouvelles pistes susceptibles de résoudre ces difficultés : *une grammaire de discours* qui met en place l'articulation des notions grammaticales sur les tâches communicatives, *une grammaire réflexive* qui repose sur une analyse implicite des règles du fonctionnement de la langue, *une Grammaire de référence pour l'enseignement / apprentissage du FLE* adaptée aux apprenants roumains.

Mots-clés : approche actionnelle, grammaire réflexive, grammaire de texte, grammaire de phrase, grammaire de discours.

Teaching Grammar Differently: Why and How?

Abstract : This article proposes some novel didactic approaches which a teacher of grammar course in the first year of Bachelor's programme should use so that the students could benefit most from both theoretical and methodological point of view. After having emphasized the main difficulties in teaching grammar structures and in introducing the specific metalanguage, we take into account the new parameters of teaching grammar using a Task-based Approach in order to define new strategies that could solve these problems: a discourse grammar that presents the grammatical concepts through communicative tasks, a reflective grammar based on the analysis of implicit rules governing the way language functions, a reference grammar for teaching / learning French as a Foreign Language adapted to Romanian learners.

Keywords : *Task-based Approach, reflexive grammar, text grammar, sentence grammar, discourse grammar.*

1. Introduction

La pédagogie de la grammaire en milieu universitaire, avec ses trois volets : acquisition, apprentissage et enseignement, constitue un enjeu crucial pour tout enseignant qui, au-delà de la richesse des modèles de description de la langue, se pose la question de l'applicabilité de ces modèles afin que les apprenants en tirent le plus de profit aussi bien du point de vue théorique que méthodologique. En plus, l'enseignant doit rendre les apprenants conscients que la grammaire, au-delà de la simple appropriation

de règles, de notions et de formes, peut avoir une influence considérable sur le rapport de l'individu avec le monde:

Explorer le fonctionnement d'une langue ce n'est donc pas uniquement se l'approprier, c'est également prendre conscience que cette exploration transforme l'individu dans son rapport au monde et à l'autre. (Chiss, David, 2011: 101).

En nous situant dans la perspective de la formation initiale des futurs enseignants de FLE, nous partons de la simple constatation que l'enseignement grammatical acquis pendant leur formation (niveau Licence) ne leur offre pas les compétences et les dispositifs pédagogiques nécessaires pour adapter l'enseignement de la langue aux réalités de la classe. Cela s'explique, premièrement, par l'hétérogénéité des niveaux de langue des étudiants et par l'impossibilité d'une remise à niveau, faute de temps et de motivation et, deuxièmement, par un enseignement parfois trop formalisé de la grammaire.

Si dans une autre contribution (Dinca, 2013), notre perspective a été celle de la détermination des contenus à enseigner dans un cours de morphosyntaxe en première année d'étude (niveau Licence), cette fois-ci notre perspective porte sur les démarches pédagogiques à suivre par l'enseignant de FLE pour la formation des compétences grammaticales des apprenants en cursus universitaire. Plus précisément, les aspects sur lesquels portera notre analyse sont doubles: dans un premier temps, relever les défis auxquels se confrontent les formateurs des enseignants de FLE en Roumanie dans le contexte de la diversification des contenus et de l'élargissement du cadre d'enseignement, afin d'esquisser, dans un deuxième temps, des pistes susceptibles de résoudre ces difficultés.

2. Pédagogie par tâches dans l'enseignement grammatical

La grammaire est à la fois code, processus et compétence. Dans son enseignement/apprentissage, les trois pôles du triangle didactique (savoir, enseignant et apprenant) entrent en interaction avec les trois dimensions de sorte que *l'enseignant* doit se focaliser sur la manière dont il peut organiser le *processus* de transmission du *code* (savoir) pour former la *compétence* de l'apprenant.

Partant du principe que l'usager et l'apprenant d'une langue sont des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, l'approche actionnelle situe l'enseignement de la grammaire dans la perspective de la pédagogie par tâches¹, prônant une acquisition plutôt implicite des règles de fonctionnement linguistique à travers l'interaction orale et spontanée. Cela implique la définition de nouveaux paramètres

dont le formateur doit tenir compte et que nous essayerons d'esquisser en vue de leur application dans un cours de grammaire en milieu universitaire.

Premièrement, l'approche actionnelle « est axée sur la création d'opportunités d'utilisation du langage réel » (Pluskwa et alii, 2009 : 210), elle établit la relation entre la salle de classe et le monde extérieur où l'apprenant est censé faire preuve de ses compétences langagières, sociolinguistiques et pragmatiques. Par conséquent, l'intégration de la pédagogie par tâches dans l'enseignement de la grammaire implique l'acquisition d'une compétence de communication à travers l'accomplissement des tâches communicatives, comme le soulignent d'ailleurs Chiss et David :

La vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives. (2011 : 136).

Deuxièmement, *pour* effectuer des tâches et des activités communicatives, l'apprenant *doit tenir compte* du contexte² de la vie sociale, de ses conditions et de ses contraintes. Le contexte définit une situation donnée dans le cadre de l'un des domaines (sphères d'activité ou centres d'intérêt) de la vie sociale: domaine personnel, public, professionnel et éducationnel.

En troisième lieu, l'enseignant doit partir du principe que l'apprenant doit participer d'une manière active et consciente à l'acquisition des connaissances et que, par conséquent, au lieu d'être l'acteur principal dans la transmission des savoirs il devient un médiateur, un tuteur pour guider les apprenants dans leur processus d'apprentissage.

Dans le cadre de la formation des futurs enseignants de FLE, la pédagogie par tâches devrait changer les objectifs d'un cours de grammaire, car cette fois-ci il s'agit d'un enseignement explicite et réflexif de la grammaire pendant un cours de morphosyntaxe qui se propose des objectifs métalinguistiques et de réflexion sur les phénomènes linguistiques. Par conséquent, les nouveaux objectifs pourraient être les suivants : (i) construire chez les étudiants une compétence grammaticale capable d'assurer à la fois leur savoir grammatical, mais aussi leur savoir-faire, leur savoir être et leur savoir apprendre ; (ii) valoriser les étudiants dans la construction de leur parcours d'apprentissage ; (iii) articuler la progression métalinguistique sur la progression par tâches. Par conséquent, les questions auxquelles nous essayerons de répondre sont : *Comment associer les structures grammaticales aux tâches communicatives dans un contexte social? S'agit-il de construire une situation de communication avec une tâche communicative dans une situation réelle pour enseigner un fait de langue ?*

Avant d'essayer de répondre à ces questions, nous voulons mettre en exergue quelques difficultés rencontrées jusqu'à présent aux niveaux de la structuration des

contenus grammaticaux et du métalangage utilisé.

3. Structuration des contenus grammaticaux

En première année de Licence, nous avons suivi deux démarches didactiques qui, dans le contexte actuel, ne peuvent plus atteindre leur but et c'est pourquoi nous proposerons une troisième, qui sera soumise à une analyse beaucoup plus détaillée dans la deuxième partie de notre article.

La première démarche, qui faisait démarrer l'apprentissage de la grammaire par la morphologie, se proposait l'étude des catégories grammaticales à travers les classes de mots: (i) catégories nominales (genre, cas) dans la classe du nom, de l'article, de l'adjectif, du pronom ; (ii) catégories verbo-nominales (nombre, personne) dans la classe du nom, de l'article, de l'adjectif, du pronom, du verbe ; (iii) catégories spécifiquement verbales (mode, temps, aspect, diathèse). Après quelques années, suite à une baisse de niveau des étudiants en 1ère année, nous avons dû changer de perspective car ils ne réussissaient plus à acquérir un savoir-faire leur permettant de communiquer en français, suite à un blocage déclenché par l'accumulation de trop de règles et de formes grammaticales.

Par conséquent, nous avons structuré la morphologie dans l'étude des principales classes de mots (nom, article, adjectif, pronom, verbe) avec leurs catégories grammaticales : genre, nombre, cas, personne, mode, temps, aspect, diathèse, personne. Cette démarche a mis un peu d'ordre dans les savoirs des étudiants qui maîtrisaient les formes grammaticales, mais qui n'arrivaient pas à construire des phrases et à exprimer leurs idées.

Devant cette deuxième provocation, nous avons ressenti le besoin de repenser le syllabus des notions grammaticales et leur progression. Notre troisième démarche a été de commencer l'étude de la grammaire par une approche morphosyntaxique des groupes de mots (GN, GV), perspective qui met en place plusieurs domaines : référentiel, cognitif, sémantique, phonologique, pragmatico-discursif, etc. À ce moment intervient la question sur la place de la morphologie avec toutes ses formes grammaticales. Si nous avons renoncé à présenter et à analyser toutes les listes de formes et de terminaisons, nous proposons aux étudiants un recueil de fiches de grammaire où toutes les formes grammaticales sont présentées sous forme de schémas et de tableaux qui pourraient leur servir de points de repères pour leur interprétation sémantique dans un contexte. Conçu de cette manière, le cours de morphosyntaxe n'est plus une simple manipulation de formes linguistiques, mais plutôt une activité réflexive qui implique une appropriation consciente des règles, des structures et des mécanismes. C'est ce que nous essayerons de mettre en évidence dans la deuxième partie de notre article.

Cependant, cette structuration des notions de grammaire est soumise, à son tour, à de nombreux pièges, surtout dans la perspective des apprenants roumains dont la langue maternelle, langue d'origine latine d'ailleurs, possède des traits morphosyntaxiques spécifiques qui la distinguent visiblement de la grammaire française et dont la structuration est assez traditionnelle dans les programmes d'enseignement.

Par exemple, au niveau du GN, les différences sont nombreuses : en roumain, le cas est marqué par des désinences spécifiques et par des morphèmes ou des affixes proclitiques présents au niveau syntaxique, la catégorie grammaticale du genre a trois termes (masculin, féminin et neutre), l'article défini est toujours enclitique et fusionne avec le nom ou avec l'adjectif antéposé, etc.

Dans la perspective comparative des deux langues, un deuxième obstacle pour les étudiants est la structuration de la grammaire du roumain en deux parties : morphologie (l'étude des parties du discours) et syntaxe (l'étude des fonctions syntaxiques). Proposer aux apprenants roumains d'apprendre la grammaire française par l'étude morphosyntaxique des groupes de mots (GN, GV) devient un vrai défi car l'apprenant, qui se rapporte toujours à sa langue maternelle, doit restructurer dans sa tête la grammaire du roumain pour arriver à comprendre la grammaire française, démarche trop difficile pour ceux qui n'arrivent pas à déconstruire le modèle de la grammaire roumaine qu'ils ont sédimenté depuis pas mal d'années. Le résultat est qu'ils ne réussissent pas toujours à isoler les groupes de mots, GN ou GV, avec tous leurs déterminants car, pour eux, chaque mot doit être analysé séparément du point de vue morphologique (catégories grammaticales) et syntaxique (fonction syntaxique).

Un troisième obstacle dans l'approche de la grammaire française dans une perspective fonctionnelle relève de l'impossibilité pour les étudiants de retenir à la fois la richesse des formes grammaticales et leurs valeurs sémantiques : le cadre énonciatif est trop difficile à comprendre pour qu'ils puissent fixer les nouvelles notions grammaticales et le double objectif (sens et forme) leur échappe parfois car la plupart d'entre eux ne possèdent pas encore le savoir-faire linguistique et métalinguistique en FLE.

4. Métalangage grammatical

Le contact avec le métalangage se produit dès le niveau débutant, quand les étudiants sont familiarisés avec les notions fondamentales de grammaire. Il est évident qu'on ne peut pas leur expliquer le fonctionnement discursif des groupes de mots sans utiliser les notions de *sujet* ou de *complément*. On a pourtant ressenti le malaise des étudiants à manipuler la terminologie grammaticale en FLE, ce qui pourrait s'expliquer par deux raisons : d'une part, le non-recouvrement entre la terminologie grammaticale des deux langues et, d'autre part, la complexité de la terminologie grammaticale française.

En ce qui concerne l'efficacité de l'approche contrastive dans l'étude de la morpho-syntaxe, on s'est demandé si l'enseignant pourrait s'appuyer, au plan métalinguistique, sur la langue maternelle de l'apprenant. Devant cette question, il est fort évident que l'apprentissage d'une langue étrangère passe obligatoirement par le filtre de la langue maternelle de l'apprenant et que l'analyse contrastive peut entraîner une réflexion sur la langue étrangère à partir de la langue maternelle, par analogie ou par contraste. En plus, comme le souligne Scurtu (2013: 108) : « Ce travail de réflexion, d'analyse, de confrontation, de conceptualisation devient à plus forte raison l'atout de l'enseignement universitaire. »

Et pourtant l'approche contrastive de la grammaire met beaucoup de pièges aux apprenants roumains. Nous avons tout d'abord constaté une différence entre les critères sur lesquels repose la définition des fonctions syntaxiques dans les deux langues analysées. Par exemple, du point de vue de l'incidence, le complément représente, en français, un déterminant du nom, du pronom, du verbe; en roumain, en fonction de son incidence, le déterminant du nom s'appelle *atribut* et, en fonction de son réalisateur, il recouvre plusieurs dénominations: *atribut substantival* (fr. complément du nom), *atribut pronominal* (fr. complément du nom), *atribut adjectival* (fr. épithète). Si, en roumain, c'est le réalisateur qui impose la nature du déterminant, en français, c'est plutôt son incidence.

D'autre part, la bipartition COD / COI repose sur la présence / l'absence de la préposition en français tandis que la grammaire roumaine opère cette distinction en fonction de critères sémantiques et non pas syntaxiques, vu que les deux compléments ci-dessus sont construits avec préposition.

Devant le deuxième obstacle, celui de la complexité de la terminologie grammaticale pour le FLE, nous essayons d'adopter une vision unitaire en nous situant sur la ligne de la grammaire de l'enseignement/apprentissage du FLE (cf. De Salins, 1994). Pourtant, la terminologie française n'est pas toujours caractérisée par la cohérence. Dans le cas de la notion de *complément*, le terme a été initialement défini comme « ce qu'on ajoute à un mot pour en déterminer la signification » (Beauzée, 1782) pour changer de perspective dans les dénominations de COD et COI, qui remplacent la définition sémantique par une notion syntaxique de construction en fonction de l'absence (COD) ou de la présence (COI) d'une préposition. De plus, la notion de complément ajoute une autre acception dans le cas des compléments circonstanciels, qui indiquent les circonstances de l'action, des informations facultatives par rapport au statut obligatoire des deux compléments d'objet (COD et COI).

5. Pour une nouvelle approche de la grammaire

Dans les méthodes pour l'enseignement/apprentissage du FLE, la grammaire est un instrument pour l'acquisition des compétences de compréhension et d'expression orales et écrites au service de la formation des compétences : grammaire pour la compréhension ou pour l'expression. Les deux approches se complètent réciproquement dans un ordre inverse : du texte vers la phrase. La grammaire ne constitue pas un objet en soi, mais un instrument à l'aide duquel les apprenants peuvent communiquer dans une langue étrangère.

Au contraire, dans un cours de grammaire pour la formation des futurs enseignants de FLE, la grammaire devient un objet en soi car elle fait l'objet d'une réflexion métalinguistique. En ce qui nous concerne, de la multitude des approches pour une nouvelle didactique de la grammaire, nous avons retenu celle de Jean-Louis Chiss et Jacques David (2011: 94) qui parlent, d'une part, d'une «vision énonciative ou langagière de la grammaire» et, d'autre part, d'une variété des approches envisagées lors de l'enseignement d'un fait de langue.

5.1. Vers « une vision énonciative ou langagière de la grammaire »

Pour ce qui est de la première vision, elle repose, en principe, sur trois volets qui se complètent parfaitement:

(i) les situations de communication et les actes de langage : l'apprenant se rend compte qu'avant de structurer son discours, il doit prendre en compte les conditions de fonctionnement de la langue ;

(ii) l'analyse sémantique des faits de langue qui « réarticule grammaire et signification » (idem) ; dans ce cas, l'apprenant devient conscient que les unités linguistiques et les structures syntaxiques contribuent à la définition du sens ;

(iii) l'analyse des fonctions discursives pour mettre en évidence le fait que le système de la langue ne se réduit pas nécessairement aux règles d'organisation des phrases, mais qu'il existe des régularités pour la définition du texte.

Conçu de cette manière, le cours de grammaire établit un ordre linéaire qui privilégie, en première position, les aspects pragmatiques, syntaxico-sémantiques et les modalités énonciatives de la langue, ce qui signifie que les faits de langue ne sont pas assimilés isolément, mais qu'ils viennent toujours en deuxième position.

Dans le cours de morphosyntaxe en milieu universitaire, les objectifs sont beaucoup plus audacieux et, sur les trois types de supports (la phrase, le texte, le discours), nous utilisons les deux premiers (les plans phrastique et transphrastique) dans un permanent

va et vient afin de décomposer et de composer la structure interne et les interrelations entre les principaux groupes fonctionnels analysés (GN, GV). Notre question vise maintenant la manière dont on pourrait intégrer le plan discursif pour articuler la progression métalinguistique sur la progression par tâches. En d'autres mots, ce qui nous intéresserait serait de voir si la grammaire de discours pourrait nous aider pour partir d'une situation de communication réelle afin de fixer les notions de morphosyntaxe.

Afin de trouver les réponses à toutes ces questions, nous voulons parcourir ces trois étapes (grammaire de texte, grammaire de phrase et grammaire de discours) dans un cours de morphosyntaxe sur l'adjectif qualificatif, mais par rapport à la «vision énonciative ou langagière de la grammaire» (Chiss&David, 2011), qui mettait sur le premier plan les aspects pragmatiques du discours, nous avons privilégié le texte comme point de départ de la réflexion tout en valorisant le discours comme support d'évaluation du savoir et du savoir faire grammatical des étudiants.

La *grammaire de texte* situe l'analyse au niveau du fonctionnement linguistique du texte, rendant compte de l'utilisation qui est faite des procédés linguistiques par rapport à la cohérence, à la cohésion du texte, aux liens qui existent entre les structures des phrases et le contexte dans lequel elles s'insèrent. Dans le cours sur l'adjectif qualificatif, on pourrait faire une analyse sémantico-syntaxique de l'adjectif qualificatif dans un document authentique, qui met au premier plan la fonctionnalité de l'adjectif qualificatif au niveau transphrastique :

Dans le texte suivant :

1. Identifiez les adjectifs qualificatifs par rapport aux autres classes d'adjectifs (adjectifs pronominaux, relationnels) ;
2. Quel est le rôle sémantique des adjectifs qualificatifs dans le texte analysé ?
3. Quelle est la fonction syntaxique des adjectifs qualificatifs : épithète, attribut, apposition ?

L'iPhone, comme tous les ordinateurs, va devenir encore plus rapide et plus léger, et la durée de vie de sa batterie pourrait s'allonger. C'est aussi possible que Siri s'améliore, passant du gadget promotionnel à quelque chose de réellement utile, qui pourrait même modifier votre manière d'interagir avec votre téléphone.

En deuxième position, la *grammaire de phrase* intervient pour la conceptualisation des fonctions discursives (reconnaissance des mots et de leur place, reconnaissance des fonctions syntaxiques, connaissance des différents types de phrase) mais aussi pour l'étude morphologique et syntaxique des constituants de la phrase (morphologie verbale, nature et fonction des mots). Les phrases simples ou complexes sont fabriquées par l'enseignant parmi ce qu'il y a de plus diversifié et de plus représentatif dans le langage courant. On ne fait pas appel aux exemples littéraires qui, hors contexte, n'auraient pas de sens et, en outre, ils ne pourraient pas contribuer à la fixation des notions grammaticales. Les phrases simples ou fabriquées deviennent le support de la conceptualisation et de l'approche réflexive qui rendent compte du comportement de l'adjectif qualificatif au niveau phrastique :

Faites l'accord des adjectifs entre parenthèses:

1. La (nu)-propriété donne le droit de disposer de la chose. 2. Voici une petite fille (nouveau)-(né). 3. Ces (nouveau) venus sont (arrivé) de (frais) date. 4. (Vu) la difficulté, il faut beaucoup d'attention. 5. (Bas) les mains!

Mettez les adjectifs entre parenthèses à la place requise par leur sens:

(ANCIEN) - Ce personnage est un ...ministre....; il est maintenant à la retraite. Celui-ci est en poste depuis plus de dix ans: c'est unministre....

(BRAVE) - Le comportement de Jacques a été celui d'un ...homme...qui ne craint pas le danger, qui est même parfois un peu casse-cou. On peut toujours compter sur Marc; il est franc, sincère, généreux, enthousiaste; c'est unhomme... .

(FAUX) - Il s'y trompe; il a desidées....sur ce problème. Marie porte desbijoux.... . Cette femme est une ... maigre... . Ton cousin n'est pas sincère; il a un ... air... qui dément ses dires.

(GRAND) - Aux ... hommes...la patrie leur sera toujours reconnaissante. J'aimerais épouser un ... homme ..., svelte, bien fait de sa personne.

(HONNETE) - On peut le laisser seul devant des millions, devant un tas de bijoux, il n'y touchera pas, car c'est un ... homme.... Il est irréprochable, votre oncle: franc, ouvert, loyal, cultivé, d'un commerce agréable; c'est un ... homme... .

C'est aussi à cette étape que nous faisons intervenir les *Fiches de grammaire* avec les nombreuses modifications formelles de genre et de nombre, qui servent plutôt d'instrument de travail que de base théorique pour un apprentissage exhaustif. Ces *Fiches*

s'associent parfaitement avec les exercices formels hors contexte sur l'accord et la place de l'adjectif qualificatif, un travail qui vise la formation des automatismes et la fixation des formes grammaticales.

LE PLURIEL DES ADJECTIFS QUALIFICATIFS

1. Règle générale : le pluriel se forme en ajoutant un - s au singulier :

un petit garçon - de petits garçons

un grand arbre - de grands arbres

2. Les adjectifs terminés en - s ou - x au singulier ne changent pas au pluriel :

un homme gros et heureux - des hommes gros et heureux

un livre épais - des livres épais

un esprit jaloux - des esprits jaloux

un terme élogieux - des termes élogieux

un oubli fâcheux - des oublis fâcheux

3. Il y a aussi des adjectifs qui restent invariables, sans tenir compte de leur terminaison: *chic, rococo, angora, snob, marron, souillon, kaki :*

une robe chic - des robes chic

un homme snob - des gens snob

un uniforme kaki - des uniformes kaki

4. Les adjectifs en - al font le pluriel en - aux :

un record mondial - des records mondiaux

un dialogue amical - des dialogues amicaux

un château féodal - des châteaux féodaux

un bateau fluvial - des bateaux fluviaux

un point cardinal - des points cardinaux.

Exceptions : A. Certains adjectifs prennent seulement un - s au pluriel : *un détail banal - des détails banals, un coup fatal - des coups fatals,*

un chantier naval - des chantiers navals, un pays natal - des pays natals

B. D'autres adjectifs en - al ont un usage flottant : *final - finals / finaux, idéal - idéals / idéaux, glacial - glacials / glaciaux :*

un lac glacial - des lacs glacials / glaciaux, un visage jovial - des visages jovials / joviaux, un endroit idéal - des endroits idéals / idéaux

5. Les adjectifs en - eau prennent un - x au pluriel :

un beau paysage - de beaux paysages

un frère jumeau - des frères jumeaux

un nouveau bâtiment - de nouveaux bâtiments

6. Les adjectifs en - eu ajoutent un - s au pluriel :

le ciel bleu - les cieux bleus

Exception : *hébreu (x) un mot hébreu - des mots hébreux*

Pour ce qui est de la *grammaire de discours*³, elle se propose, dans un premier temps, d'analyser les caractéristiques sociales et communicationnelles des genres de discours (marques de l'émetteur et des récepteurs, marques de la transposition du discours direct en discours indirect) et de faire, dans un deuxième temps, une approche inductive sur les faits de langue. Les rapports entre genres de discours et grammaire sont donc abordés dans un seul sens : l'analyse des caractéristiques sociales et communicationnelles des genres est suivie de l'approche inductive sur les faits de langue. Mais, les dernières recherches dans le domaine mettent au premier plan *le concept de genres de discours comme support pour l'enseignement de la grammaire (Despieres& Krazem, 2012) de sorte qu'on pourrait mettre sur le premier plan les faits de langue comme caractéristiques essentielles des genres de discours et d'analyser, dans un deuxième temps, leurs caractéristiques pragmatiques.*

En ce qui concerne notre approche sur l'adjectif qualificatif au niveau du discours, si le texte et la phrase nous ont permis un enseignement formel, c'est uniquement le discours qui permet l'articulation des notions grammaticales sur les tâches communicatives. En plus, le discours peut déclencher un apprentissage réflexif par la possibilité de l'apprenant d'avoir « un résultat déterminé » en fonction des tâches communicatives qu'il devra accomplir. La situation de communication peut être un fait commun de la vie courante : préparer une recette de cuisine, faire une réservation dans une agence de voyage, écrire une lettre de remerciement, etc. Dans notre cas, les étudiants peuvent avoir comme tâche la consigne suivante :

Écrivez une annonce descriptive à visée argumentative, avec des adjectifs qualificatifs pour convaincre les clients de louer l'appartement.

Pour résoudre cette tâche, nous avons pris comme point de départ le schéma proposé

par Pluskwa et alii (2009: 217), qui s'appuie sur le mot pour aller vers la phrase et le discours afin de réaliser une approche inductive de la grammaire:

Tâche préliminaire

Amorce

Accent mis principalement sur le lexique pertinent pour la tâche

Explication de l'objectif

L'amorce est l'occasion d'introduire le lexique pertinent pour l'exécution de la tâche

Préparation

L'enseignant peut donner aux apprenants du temps pour organiser leurs idées. Si la préparation se fait à la maison, les étudiants peuvent faire des recherches sur le thème.

Phase de réalisation

Tâche

Accent mis sur le sens : la transmission et/ou la compréhension sémantique

Planification

Accent mis sur la pertinence de la langue pour un exposé ou un résumé écrit : fluidité et exactitude des choix lexicaux, formes grammaticales ainsi que prononciation et orthographe

Restitution

Présentation des résultats de la tâche avec un discours clair et précis adressé aux apprenants qui écoutent ou lisent

Retour sur la forme

Analyse

Identification et étude des points linguistiques bien illustrés dans le texte

Pratique

Consolidation des structures utiles, éléments lexicaux, prononciation

Autres exercices d'une méthode de langue

5.2. Vers une variété des approches dans l'enseignement de la grammaire

Quant à la variété des approches envisagées lors de l'enseignement d'un fait de langue, il s'agit de la combinaison de plusieurs types d'analyses : morphologique, sémantique, lexicale et textuelle dans une méthodologie réflexive, fondée sur le raisonnement grammatical et non pas sur l'énoncé des règles, sur la *conceptualisation* et la *progression*, les deux mots-clés d'un apprentissage réflexif de la grammaire d'une langue étrangère. La grammaire devient ainsi « une activité réflexive sur le fonctionnement et sur l'usage des langues » (Riegel et alii, 1994 :1).

La conceptualisation permet aux apprenants en FLE de construire progressivement leurs connaissances grammaticales à travers un processus à plusieurs étapes : la découverte, l'observation, la formulation des hypothèses, la vérification et, finalement, la formulation de la règle grammaticale. Il faut y ajouter les exercices formels qui les aident à savoir manipuler les structures grammaticales dans un contexte donné. Il s'agit, en fait, d'un travail d'induction de la part de l'apprenant, mais combiné avec des règles et des exercices d'apprentissage basés sur l'analogie et sur la mémorisation. L'induction est une méthode en deux temps : l'exposition préalable à un corpus et l'extraction des règles.

La présentation des trois plans d'analyse de l'adjectif qualificatif (textuel, phrasique et discursif) illustre cette approche inductive qui, à partir d'un texte, des phrases et d'un discours, permet un apprentissage réflexif et progressif de la grammaire en milieu universitaire. En ce qui concerne les supports, si la grammaire de phrase ne fait pas l'objet d'une conceptualisation et d'une réflexion, la grammaire de texte peut déclencher une analyse ponctuelle d'un fait de langue. En d'autres mots, la phrase s'articule dans le texte pour l'approche réflexive de la langue et le discours permet la réalisation des tâches communicatives.

6. Conclusions

Il est évident que l'acquisition de la grammaire n'est pas une problématique secondaire de la didactique des langues mais que, bien au contraire, elle reste un point crucial pour tout enseignant et tout chercheur de la discipline. Toute la littérature de spécialité recommande l'enseignement/apprentissage du FLE par tâches comme un moyen efficace pour plonger les apprenants dans un contexte où ils devront manifester leurs compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre).

En ce qui concerne la formation linguistique des futurs enseignants de FLE, on a ressenti, d'une part, la nécessité de la variation des supports et des pratiques pédagogiques et, d'autre part, l'implication active des étudiants dans l'acquisition et dans la

fixation de leurs connaissances. Il faut y ajouter l'idée d'une grammaire *réflexive* par une analyse implicite des règles du fonctionnement de la langue dans un texte/discours afin qu'ils puissent produire des phrases dans une situation de communication.

Une autre idée qui en dérive est la nécessité d'une *Grammaire de référence pour l'enseignement/apprentissage du FLE* pour les apprenants roumains, dont les principes méthodologiques seraient les suivants :

Mettre en relation l'étude grammaticale avec la communication et l'énonciation ; proposer un travail sur la grammaire et le vocabulaire associés aux situations et au service de la communication ; faire une large place à l'observation et à la réflexion car « aller du sens à la forme (approche onomasiologique) convient parfaitement à l'apprentissage des langues vivantes. » (De Salins, 1994 : 8) ; articuler le contenu grammatical sur des tâches communicatives, ce qui procurerait aux apprenants un savoir faire à manipuler les structures grammaticales au service de la communication dans les différents contextes de la vie sociale ; prévoir des Fiches de grammaire, mais aussi des Fiches de travail pour le travail en autonomie, l'évaluation et l'auto-évaluation.

Bibliographie

- Charolles, M. 2005. «Analyse de discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité », *Le français aujourd'hui*, n° 148, pp. 33-45.
- Chiss, J.-L., David, J. 2011. *Didactique du français et étude de la langue*. Paris : Armand Colin.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Despierres, C., Krazem, M. (eds.). 2012. *Quand les genres de discours provoquent la grammaire... et réciproquement*, Limoges : Edition Lambert-Lucas, Série « Linguistique ».
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: PUG.
- Cuq, J.-P. 2008. «Approche actionnelle et évaluation de la compétence grammaticale». <http://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Cuq.pdf> (dernière consultation le 24 juin 2012).
- De Salins, G.-D., Dupré la Tour, S. 1994. *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*, Paris: Didier.
- Dincă, D. 2013. Du savoir au savoir-faire dans l'enseignement de la grammaire en milieu universitaire». In : *La formation professionnelle des futurs enseignants de FLE: enjeux et stratégies dans la zone Europe centrale et orientale*. Craiova : Editura Universitaria, pp. 88-100.
- Pluskwa, D., Willis, D., Willis, J. 2009. L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite ! In : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Editions Maison des langues.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 1994. *Grammaire méthodique du français*, Paris: PUF.
- Scurtu, G. 2013. Sur l'actualité de la grammaire contrastive. In : *La formation professionnelle des futurs enseignants de FLE: enjeux et stratégies dans la zone Europe centrale et orientale*. Craiova : Editura Universitaria, pp. 100-111.
- Simard, C. 1995. «Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement des langues», *Québec français*, n° 99, pp. 28-31, [http:// id.erudit. org/iderudit /44214ac](http://id.erudit.org/iderudit/44214ac) (dernière

consultation le 24 juin 2012).

Notes

1. « Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECR, chapitre 2, p. 15). La typologie des tâches proposées par les auteurs du *CECRL* est la suivante: 1. «tâches authentiques» ; 2. «tâches pédagogiques» ; 2.1 «tâches pédagogiques communicatives» ; 2.2. « tâches méta-communicatives » ; 2.3 « exercices formels hors contexte ».

2. « Le contexte renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication. » (CECRL, chapitre 2, p. 15).

3. Charolles (2005: 37) définit le discours à deux niveaux : dans une acception étroite, le discours désigne « toute suite d'énoncés » et, dans une acception large, l'expression signifie « toute approche sémantique intégrant des variables de situation ».