



Enseigner la grammaire aujourd'hui

Considérations introductives
à l'intention des enseignants de français
en France et hors de France
dans la perspective de l'éducation plurilingue

Ce texte a été rédigé à la demande de *l'Association pour le développement de l'enseignement bi-plurilingue*. Il servira de base à une « brochure » qui sera élaborée ultérieurement par les collègues de l'ADEB. Il est rendu disponible ici dans une version provisoire.

Cette version a bénéficié de la lecture attentive des collègues et amis de l'ADEB, Gérard Vigner et Henri Besse. Qu'ils en soient vivement remerciés.

Sommaire

Introduction

- 1 Ce que *grammaire* veut dire
 - 2 Enseigner la grammaire : une question de culture ?
 - 3 Faire de la grammaire sert-il à apprendre la/les langue/s ?
 - 4 Les grammaires pédagogiques aujourd'hui
 - 5 Les contenus grammaticaux enseignés
 - 6 Quels apports des descriptions linguistiques intégrer à l'enseignement ?
 - 7 Faire de la grammaire : de l'extérieur vers l'intérieur
 - 8 La grammaire extérieure et les exercices
 - 9 Les activités grammaticales : grammaire inductive et analyse distributionnelle
 - 10 Les activités grammaticales : grammaire intériorisée et réflexivité
 - 11 Des grammaires de reconnaissance
 - 12 Partir des « fautes » des apprenants
 - 13 Mettre en regard les langues pour apprendre la grammaire
 - 14 Une grammaire pour les textes
 - 15 Décrire les textes
 - 16 Décrire les interactions verbales
 - 17 Les genres de discours et l'organisation des apprentissages
 - 18 Les genres de discours : variabilité culturelle et expression scientifique
 - 19 La grammaire dans l'enseignement aux migrants adultes
 - 20 La place de la grammaire dans l'éducation plurilingue
 - 21 Les enseignements de grammaire selon les contextes éducatifs
- Indications pour des lectures ciblées de ce document



La grammaire, Campanile de Giotto, Santa Maria dei Fiori, Florence.

(photographie de l'auteur, 2008)

Enseigner la grammaire aujourd'hui

Considérations introductives
à l'intention des enseignants de français en France et hors de France
dans la perspective de l'éducation plurilingue

Introduction

La grammaire n'a pas bonne presse et, ce, depuis un certain temps, à en croire cette représentation où, visage fermé, elle est représentée armée d'un martinet à trois cordelettes (probablement une *discipline*)¹ destiné à « évaluer » la réponse du jeune élève qui tient son livre en main. Discipline, s'il en fut !

Mais on s'en accommode, comme d'un mal nécessaire : elle est attendue par certains apprenants comme sécurisante ; elle est source d'ennui, dit-on, pour d'autres et d'inquiétude, à coup sûr, pour l'enseignant qui craint lui-même ces activités grammaticales : à chaque « règle » énoncée, il y aura inmanquablement un élève pour citer une exception et il faudra un certain courage, face à la classe, pour dire que, dans *Je vais à Rome*, à Rome n'est pas un complément de lieu. Sans parler des « explications » à donner (et souvent à improviser) en réponse à des questions comme : « pourquoi il faut le subjonctif après il faut ? ». A part : *c'est comme ça, c'est la règle...* qui ne peut pas faire long feu.

La place des activités grammaticales a été réduite, à en croire les programmes de l'Éducation nationale, où elles ne constituent plus qu'un élément de la matière française (sous la forme faussement modeste : *comprendre le fonctionnement de la langue*) à côté d'activités communicatives (comprendre et s'exprimer à l'oral, lire, écrire). Et, curieusement, elle ne se poursuit pas après la classe de Troisième, alors qu'on attend des apprenants qu'ils rédigent des textes. Il n'est cependant pas avéré que ce soit le cas pour l'enseignement du français comme langue étrangère, plus de quarante ans après la constitution et la diffusion de l'approche communicative. Comme ces enseignants ont appris, pour beaucoup

¹ Souvenez - vous de « Laurent, serrez ma haire avec ma discipline Et priez que toujours le Ciel vous illumine. », *Tartuffe*, acte III, scène II, (Molière).

d'entre eux, le français « avec de la grammaire », on ne s'étonnera pas qu'ils lui accordent une place sans doute encore trop privilégiée. Mais, là encore, la grammaire est massée au début des apprentissages alors qu'elle devrait être étalée sur toute leur durée, soit du niveau A1 au niveau B2, où la correction grammaticale se caractérise par le fait que : « des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire, mais elles sont rares et peuvent être corrigées rétrospectivement. » (*Cadre européen commun de référence pour les langues*, 5.2.1.2).

Français langue « maternelle » et français langue « étrangère » : mission impossible ?

Ce nouveau contexte, qui se dessine, invite à caractériser les dynamiques d'évolution, en cours ou encore à venir pour la didactique de la grammaire. On s'aventurera à faire le point aussi bien pour le français langue « maternelle » (désormais FLM, soit la matière d'enseignement *français*, limitée à la France) que pour le français « langue étrangère » (FLM). La grossièreté de cette distinction n'échappe à personne : on sait bien que le français n'est pas la langue première de bien des apprenants en France et que dans d'autres pays, dits *francophones*, où le français n'est ni une langue nationale ni une langue uniformément utilisée, il est très présent dans l'espace public, dans les médias et dans le système éducatif où il est, pour certaines matières et à certains cycles de formation, langue d'enseignement.

Nous conserverons par commodité ces étiquettes connues et nous tenterons de proposer un discours sur la didactique de la grammaire qui soit sinon commun du moins aussi pertinent pour des enseignants de FLM que de FLE. Cela est une entreprise risquée.

Certes, ces didactiques ne sont pas hermétiquement étanches. La didactique du FLE est une province de la didactique des langues étrangères mais la grammaire « traditionnelle » du français LM a beaucoup influencé les contenus d'enseignement du FLE. Et les évolutions, bien que toujours étalées dans la longue durée, ne s'effectuent pas selon la même temporalité. Ainsi les activités communicatives et l'approche par compétences sont apparues dans les années 1970 pour le FLE, mais plus tard pour le FLM. Un *aggiornamento* grammatical, avec le recul partiel de l'analyse logique, a été à l'ordre du jour en FLM. Il est moins sensible en FLE, d'autant que l'on ne peut faire abstraction de la diversité des contextes d'enseignement et de celle des langues en présence (langues

romanes, langues géographiquement voisines, langue autres qu'indo-européennes...).

Cependant viser ces deux ensembles de lecteurs comporte un risque évident, que nous prenons. L'information des enseignants de FLE et de FLM, dépend de paramètres individuels comme la formation initiale et continue, qui a varié dans la durée, le type d'enseignement assuré et l'expérience acquise dans l'interaction avec les apprenants, les convictions personnelles relatives à la grammaire et l'intérêt pour celle-ci, qui a pu permettre de constituer une culture linguistique... Mais, globalement, ces deux ensembles de collègues n'ont pas reçu la même formation, n'ont pas nécessairement les mêmes préoccupations et les mêmes outils de référence, n'entretiennent pas les mêmes rapports avec la matière qu'ils enseignent et ne mettent pas en œuvre les mêmes programmes. Les possibilités que le présent exposé soit reçu, dans certains de ses développements, comme un tissu de banalités ou des considérations approximatives et, dans d'autres, comme peu accessible ou incomplet, sont considérables. Et au-delà de l'« opposition » FLE/FLM, il faudrait aussi faire que ce texte soit pertinent pour français langue seconde en France (FLS et les allophones arrivants), pour les enseignants qui exercent dans des établissements français à l'étranger, pour les enseignants de langues étrangères, en général, et ceux qui enseignent les matières scolaires en langue étrangère (DNL). Le lecteur jugera de l'intérêt de ce discours commun, mais que l'on a cherché à moduler, autant que faire se peut.

On trouvera quelques indications pour des lectures adaptées à chacun de ces contextes éducatifs en 21, chapitre au lequel il est conseillé de se rapporter dès que l'exposé semble moins pertinent en fonction des attentes des lecteurs.

Aujourd'hui : l'éducation plurilingue

Autre risque, celui d'afficher *aujourd'hui* au fronton de ce texte, ce qui le condamne au vieillissement immédiat ou à brève échéance. Et pourtant, il faut bien tenir compte du contexte, à savoir des conditions de production de ce texte. Or, celui-ci a été réalisé dans le cadre de *l'Association pour le développement de l'éducation bi-plurilingue (ADEB)*, ce qui implique d'adopter un point de vue transversal. Il convient, en effet, de considérer le contexte éducatif actuel dans lequel s'inscrit l'ADEB, à savoir le projet d'éducation plurilingue, qui s'est constitué dans les années 1990. Celui-ci est destiné à répondre aux exigences linguistiques de notre temps (*aujourd'hui*) et, en particulier, à celles de l'espace

européen. Il a été promu et développé sous l'impulsion politique de Conseil de l'Europe et de l'Union européenne par des didacticiens de toutes les langues, réunis dans des groupes de réflexion. Le texte qui a diffusé le projet d'éducation plurilingue et interculturelle est *le Cadre européen commun de référence pour les langues* (2000, désormais CECR)². Ce document est destiné à permettre de mettre en place « des stratégies de diversification et d'intensification de l'apprentissage des langues afin de promouvoir le plurilinguisme en contexte paneuropéen ». Il s'ouvre (p. 11) par une définition de la compétence plurilingue :

« On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère ou en réduisant la place de l'anglais dans la communication internationale. Bien au delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas) il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais il/elle construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné ».

L'éducation plurilingue tend à appréhender les enseignements de langues dans une perspective holistique et cherche à rompre les isolats que sont les « matières scolaires langues », répondant ainsi au projet d'*educazione linguistica* des années 80³ élaboré autour de Tullio de Mauro.

Un des objectifs de l'éducation plurilingue et interculturelle est de permettre à chacun de valoriser, d'utiliser efficacement et de développer sa connaissance des langues tout au long de la vie, ainsi que de prendre conscience du fait que la diversité linguistique (la sienne et celle des autres) constitue une richesse personnelle et collective. Celle-ci, source potentielle de conflits identitaires, doit faire l'objet d'un traitement particulier par les systèmes éducatifs, sous forme d'éducation interculturelle. Cette éducation peut être mise en œuvre par des activités spécifiques, mais elle passe fondamentalement par la mise en convergence des enseignements de langues, destinée à reconstituer la cohérence

² <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

³ Voir Costanzo E. (2003) : *L'éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie : une expérience pour l'Europe ?*, Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

de la compétence langagière que l'enseignement segmente en matières scolaires distinctes.

Finalités de cette introduction à la didactique de la grammaire

On aura compris que les enseignements de grammaire sont directement concernés par cette perspective éducative (même s'ils donnent l'impression de constituer des domaines fermés : grammaire du français, de l'allemand, de l'espagnol...). Mettre en relation, sous cet angle particulier, les didactiques du FLM, FLE et des langues étrangères entre elles constitue une composante clé de la réflexion à mener.

On s'efforcera de remplir ce programme en veillant à ce que ce texte soit en mesure :

- **d'informer** : les informations ne sont pas nécessairement partagées, surtout en FLE, en particulier du fait de leur difficulté d'accès, s'agissant souvent de productions universitaires que les enseignants n'ont pas l'habitude de fréquenter, d'autant qu'elles sont souvent destinées essentiellement à la communauté des pairs. Difficulté matérielle aussi, car les textes de la production des didacticiens français, belges, québécois ou suisses ne sont pas facilement accessibles dans tous les contextes nationaux. Il peut en aller de même en FLM, mais la médiation assurée par certaines associations professionnelles ou certaines revues (par ex., *le Français aujourd'hui* édité par l'AFEFE) peut raccourcir les distances. On sera donc amené à évoquer des concepts et des pratiques déjà bien connues de certains lecteurs, mais nouvelles pour d'autres ;
- **d'interroger et de clarifier** : la didactique des langues (tout spécialement celle du FLE) voit régulièrement circuler des idées reçues, par exemple sur les vertus des « documents authentiques », la méfiance à nourrir vis à vis de la mémorisation, la rentabilité des méthodologies d'enseignement (la dernière en date est, le plus souvent, réputée la « meilleure » comme dans le cas de « l'approche par tâches »)... Il semble salutaire d'interroger raisonnablement toutes ces formes de *doxa*, dont celle qui concerne la description traditionnelle du français ou encore l'efficacité des exercices de grammaire ;
- **d'élargir les perspectives** en ne cloisonnant pas les remarques et les informations par matière (FLM, FLE, langues étrangères, langue des matières...) et en soulignant les bénéfices que l'on pourrait attendre d'une approche convergente et plurielle des enseignements grammaticaux, telle que

promue par l'éducation plurilingue. On propose aussi des réponses qui ne sont pas à sens unique surtout si l'on considère la diversité des contextes en FLM (primaire, collèges, élèves allophones nouvellement arrivés, zones d'éducation prioritaire...) et en FLE (niveau, langues en contact, jeunes enfants et adultes, personnes migrantes en formation...). Des contradictions et des incohérences ne sont donc pas à exclure. En multipliant les angles d'attaque, on cherche surtout à ce que les lecteurs, dans leur diversité, trouvent ici quelques remarques qui accompagnent leur créativité pédagogique pour l'élaboration des pratiques d'enseignement plus adaptées et qui leur permettent de réduire les difficultés qu'ils perçoivent à enseigner la grammaire.

Les considérations présentées relèvent de la synthèse et se réfèrent à des considérations plus ou moins partagées, mais elles reflètent aussi des points de vue personnels de l'auteur, qu'il signalera comme tels.

Ce texte prend, en effet, appui sur des textes antérieurs de l'auteur sur ces sujets. Mais il est aussi nourri de nombreuses lectures, qui ne seront pas signalées systématiquement par des références, de manière à ne pas trop alourdir le texte. Il comporte, là encore de manière non systématique, des renvois à des ouvrages, documents ou sites que l'on considère comme susceptibles d'apporter des éclairages supplémentaires ou de devenir des instruments de travail.

Il est structuré en brèves sections (de 3 à 5 pages), qui sont disposées suivant ce que l'on considère comme constituant une certaine logique interne de la problématique, mais ces éléments (accompagnés parfois de renvois de l'un à l'autre) peuvent se consulter séparément.

Ce texte n'a pas la prétention d'apporter des réponses clés en main aux nombreuses questions des enseignants de FLE, de FLM, de FLS en France (élèves nouveaux arrivants, adultes migrants), de matières scolaires en FLE (enseignement intégré d'une matière et d'une langue : EMILE) ou en FLM, la maîtrise de la « langue » des matières constituant un facteur décisif de la réussite scolaire. Qu'il suffise de le considérer pour ce qu'il est, quelques réflexions à partager, qui sont le produit d'une expérience particulière (voir les synthèses finales en 21)

1 Ce que *grammaire* veut dire

Grammaire est un mot qui a plusieurs sens.

« *Les enfants connaissent la grammaire bien avant de l'apprendre* ».

Dans cette phrase, *grammaire* désigne plus généralement la/une langue, en particulier la langue « maternelle »/première des apprenants. Il renvoie à la faculté de langage dont tout être humain est doté génétiquement et qui lui permet d'acquérir et d'utiliser une ou des langues (c'est la grammaire intériorisée ou la *compétence* de N. Chomsky, opposée à la *performance*). On nomme aussi cette faculté de langage *compétence langagière* ou *plurilingue* (termes les plus généraux), *compétence linguistique* (qui renvoie davantage à la maîtrise des formes et de leurs combinaisons) ou *compétence communicative* (capacité à produire des énoncés et des textes grammaticalement « corrects » et « appropriés »).

Le français peut être la langue apprise grâce à la faculté de langage dans le milieu familial (langue dite *maternelle* ou *première*), en tenant compte du fait qu'un jeune enfant peut s'en approprier plusieurs, si les parents ou les proches sont plurilingues.

En fait, on considère que tout locuteur est effectivement ou potentiellement plurilingue dans la mesure où cette faculté de langage (dont est doté génétiquement tout être humain) rend possible l'acquisition des langues tout au long de la vie. Cette maîtrise se constitue aussi bien par acquisition naturelle (exposition à une langue qu'il est nécessaire d'apprendre) que par enseignement/apprentissage de type scolaire (= avec un enseignant, un tutoriel...). Ces deux modalités d'acquisition ne sont probablement pas identiques, mais l'une et l'autre permettent de s'approprier des langues non connues de ceux qui ne les pratiquent pas déjà, dites traditionnellement *étrangères*, même si certaines sont utilisées pour la communication sociale dans des contextes proches des apprenants (langues régionales, langues frontalières, langue apportées par les migrations...). Ces langues connues constituent le répertoire linguistique individuel : les langues qui le constituent ne sont pas nécessairement maîtrisées au même niveau, ni pour les mêmes compétences (conversation, production d'écrits...) et cette connaissance peut varier dans le temps. Le répertoire plurilingue peut se diversifier ou se restreindre ; les langues

qui le constituent sont utilisées dans des contextes spécifiques (en famille, dans le cadre des activités professionnelles, pour les relations sociales) ou non ; elles peuvent être utilisées seules ou en même temps que d'autres ; une ou plusieurs de ces langues sont aussi des marqueurs d'identité.

Des termes comme *grammaire d'apprenant*, *grammaire d'apprentissage* *grammaire provisoire/intermédiaire* sont utilisés pour désigner la compétence en langue que les apprenants sont en train de se construire : ceux-ci n'ont pas intériorisé toutes les « règles » de la langue cible, mais leurs productions présentent un certain caractère de régularité, ce qui explique d'ailleurs la permanence systématique de certaines erreurs. Les spécialistes en acquisition des langues nomment *interlangue* cette compétence « imparfaite » et provisoire.

Cette maîtrise des langues (première ou étrangère) fonde le *sentiment linguistique* : celui-ci permet à un locuteur, « natif » ou ayant déjà une bonne connaissance de la langue (par. ex. au niveau B2 du CECR) de juger si un énoncé est acceptable ou non (jugement de grammaticalité), même si les avis peuvent diverger d'un locuteur à un autre.

« *Il parle mal ; il ne sait pas la grammaire.* »

Ici, ce mot, associé à *savoir* désigne un ensemble de connaissances individuelles relatives à la langue. Celles-ci ne sont pas uniquement intuitives (ou *épilinguistiques*) : elles peuvent être explicitées ou analysés de manière réflexive. On peut expliquer pourquoi il y a une faute d'orthographe, pourquoi il faut le subjonctif, quelle est l'étymologie possible de *tête*... Ces savoirs-là sont le produit d'un enseignement ou bien sont des « idées » que l'on se fait sur le fonctionnement de sa/d'une langue. La maîtrise de ces savoirs est supposée permettre d'aider à produire des énoncés ou des textes corrects et appropriés.

« *On utilise toujours la grammaire traditionnelle.* »

Ici, *grammaire* désigne une description de la langue élaborée par des spécialistes : les « grammairiens » (qui étaient souvent des enseignants) et, depuis le XX^e siècle, les linguistes spécialistes du français. Ces descriptions des linguistes n'ont pas de visée pédagogique, dans la plupart des cas. Elles cherchent à rendre compte du « fonctionnement » de la langue : le français, comme toute langue, présente des caractéristiques stabilisées à un moment donné, le « système de la langue ». Ces caractéristiques, variables mais globalement communes, en font un instrument partagé qui permet de

communiquer à l'oral et à l'écrit. Comme les énoncés et les textes, oraux et écrits sont les observables disponibles, c'est à partir d'eux que sont élaborées les descriptions de leur fonctionnement par les linguistes.

Les descriptions d'une langue ont donc toujours un statut d'hypothèses de « reconstitution » de la grammaire d'une langue : elles dépendent des théories linguistiques générales retenues, du corpus d'observation (les textes pris en considération), des méthodologies d'analyse. En particulier, le corpus peut être constitué selon différents critères : textes littéraires, textes ordinaires, textes écrits, textes écrits et oraux, textes récents... (désormais disponibles sur des bases de données). On ne peut pas reconstituer la grammaire des langues disparues quand le corpus de textes (forcément écrits) est très limité (étrusque vs maya). Mais, même à partir d'une même théorie et d'un même corpus, les descriptions produites peuvent prêter à débats entre spécialistes.

C'est pour cela qu'il n'y a pas de « vérité absolue » de la grammaire, c'est-à-dire une description « définitive » de la langue. Mais, à des fins d'enseignement, on peut s'en tenir à ce qui prête le moins à discussion.

Les activités grammaticales en classe (*faire de la grammaire*) se donnent pour objectif de faire accéder les apprenants à des formes savantes de descriptions (transposées pédagogiquement), qui portent sur des réalisations des langues plus larges que celles auxquelles ceux-ci sont exposés ; celles-ci sont considérées comme plus fiables en termes descriptifs et l'on estime qu'elles sont plus opérationnelles que leurs intuitions (*apprendre la grammaire*). On escompte que ces activités grammaticales développeront la compétence langagière de chacun (sous les aspects de leur *grammaire intériorisée*).

2 Enseigner la grammaire : une question de culture ?

La question de « l'utilité » des activités grammaticales pour les apprentissages est régulièrement posée pour l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE), sous des formes plus ou moins radicales. Elle est moins présente, ou dans des formulations moins brutales, dans la didactique du français comme langue maternelle (ou *première* ou de *scolarisation principale* ; FLM). Cela tient au fait que la grammaire est au programme des enseignements depuis que le français est une matière scolaire en France et depuis que l'on enseigne le français à des allophones (Besse 2000)⁴. Remettre en cause sa présence risquerait de provoquer un tollé général, rien moins que comme atteinte à l'identité nationale pour le FLM. En témoignent les vifs débats autour de la féminisation des noms de métiers. Bien entendu, la question a été régulièrement posée dans le cadre de la didactique du FLM et des évolutions se sont produites dans les programmes. Mais les enjeux de l'enseignement des langues étrangères (dont le FLE) sont d'un autre ordre, ce qui autorise à ouvrir le dossier sans trop de tabous.

Traditions culturelles

On relèvera ici que cette confiance dans les bénéfices des activités grammaticales n'est pas universelle. Dans les pays de langue anglaise, la grammaire occupe une place limitée dans l'enseignement de l'anglais comme langue de scolarisation. Il en va de même dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère, considération à moduler quand on considère l'enseignement de l'anglais en France. On peut faire le même constat dans d'autres systèmes éducatifs, par exemple, comme en Chine ou au Japon, où les objectifs éducatifs dans les premières années de scolarisation sont centrés sur l'acquisition du système graphique. À l'inverse les états du Bassin méditerranéen accordent une large place aux activités grammaticales (langues romanes, grec moderne, arabe...), dès l'enseignement de premier degré, ceci, en grande partie, dans la continuité de l'enseignement du grec (ancien) comme

⁴ Besse H. (2000). *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*. Thèse pour le doctorat d'Etat, Université Paris 8.

langue étrangère à l'époque hellénistique (dans l'Égypte ptolémaïque par exemple) et ensuite de celle du latin.

Ces traditions culturelles génèrent des attentes chez les apprenants de ces langues, qu'il s'agisse d'une langue première ou d'une langue étrangère. Proposer un enseignement de français sans aborder la question de l'accord du participe passé serait sans doute considéré comme une tromperie sur la marchandise, pour qui suit des cours payants. La question n'est donc pas tant celle de l'efficacité effective que celle de l'efficacité attendue : la « croyance en la grammaire » est une représentation sociale partagée qu'on ne peut ignorer totalement sans risques.

Les attentes de grammaire

Ces « attentes de grammaire » ne sont pas uniquement le produit de traditions culturelles ; elles sont aussi le fait de certains apprenants. C'est, en particulier, sans doute le cas pour les apprenants de FLE de niveau avancé (B2) ou ceux de fin du cycle 4 en France et au-delà, qui maîtrisent l'essentiel de la langue mais qui souhaitent des explications plus détaillées sur des faits de langue précis. Il faut aussi prendre en compte les apprenants adultes, soit en FLE (par exemple, des migrants), soit en FLM (en formation continue) : ils peuvent privilégier des apprentissages « réflexifs » considérés comme plus valorisants que de simples « applications de règles ». Les activités grammaticales sont probablement aussi attendues par des apprenants de FLE dont la langue première est très distante du français, car cela peut être sécurisant pour eux ou, à l'inverse, par des apprenants dont la langue est très proche du français au point de créer des nombreuses fautes par « interférence » (par exemple, **la ma maison*, sur le modèle de : *la mia casa*, pour des italophones).

Si l'on souhaite reconsidérer le rôle des activités grammaticales dans l'enseignement, il importe, contexte éducatif par contexte éducatif (y compris les contextes nationaux), d'élaborer des stratégies graduelles et prudentes. Cela semble être la tendance dans l'enseignement du français LM : dans les programmes comme dans les manuels les activités grammaticales aussi ne sont plus dominantes.

Ainsi, le programme du cycle 3 (CM1, CM2, 6^{ème}) relatif à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) indique qu'« il s'agit d'assurer des savoirs solides en grammaire autour des notions centrales et de susciter l'intérêt des élèves pour l'étude de la langue. Cette étude prend appui sur les textes étudiés et

sur les textes produits par les élèves, à l'écrit et/ou à l'oral. En ce sens, elle doit permettre un aller-retour entre des activités intégrées à la lecture et l'écriture et des activités décrochées plus spécifiques, dont l'objectif est de mettre en évidence les régularités et de commencer à construire le « système de la langue ».

Articuler les activités grammaticales aux activités communicatives est aussi une tendance observée dans l'enseignement des langues étrangères. Mais, dans ces deux contextes, ne pas diluer la systématisme de la description grammaticale (telle que définie par le programme) n'est pas facile, ni du point de vue pédagogique, ni du point de vue de l'organisation des séquences d'activités. Une finalité fondamentale, comme « susciter l'intérêt des élèves pour l'étude de la langue », peut facilement prendre appui sur l'étude du lexique (étymologie, histoire des mots, locutions, emprunts à d'autres langues... ; voir en FLE, la chronique de TV5 Monde : *Dites-moi professeur*). Mais elle devra trouver d'autres voies pédagogiques pour ce qui est « des savoirs [...] en grammaire autour des notions centrales », cette grammaire-là (surtout fondée sur l'analyse en catégories et en fonctions) est considérée par bien des apprenants (et des enseignants), en FLE et en FLM, comme nécessaire, même s'ils ne sont pas complètement persuadés de son utilité.

3 Faire de la grammaire sert-il à apprendre la/les langue/s ?

« Faire de la grammaire » a longtemps été, en Occident, la voie privilégiée pour enseigner les langues premières et étrangères. Des interrogations sur l'efficacité des activités grammaticales dans ces apprentissages a fini par se poser et ont conduit à remettre en question la place prépondérante qu'on leur accorde dans l'enseignement. On a souligné (voir 2) que les réponses à cette question relèvent de croyances culturelles, qui tiennent lieu de preuve, et qui sont déterminantes pour les choix éducatifs, quels qu'ils soient. Et ce, d'autant plus que l'on a effectivement, et de longue date, appris les langues par la grammaire et qu'il resterait à prouver qu'il existe des moyens moins « intellectuels » et moins analytiques plus efficaces.

On ne peut cependant ignorer les recherches sur la contribution des activités grammaticales aux apprentissages, particulièrement développées en FLE, non uniquement parce qu'elles remettraient en cause les choix éducatifs, mais aussi parce qu'elles permettent sans doute de mieux comprendre les mécanismes de l'acquisition d'une langue inconnue ou de faits de langue inconnus dans sa langue première.

Démontrer l'efficacité de la grammaire

Autour de la question des effets sur l'apprentissage d'un enseignement explicite centré sur les formes de la langue, on connaît les arguments contraires invoqués : les activités grammaticales sont mécaniques et mémorielles ; elles mettent assez peu en jeu le sens des éléments morphosyntaxiques ; elles sont pratiquées dans des énoncés détachés de tout texte et de tout contexte ; les groupements des formes à enseigner sont effectués au moyen de catégories (article, pronom, adverbe...) qui ne sont pas opérationnelles pour la communication verbale à la différence des notions et des fonctions⁵. Ces manipulations, comme *in vitro*, montrent leurs limites dès que les apprenants sont affrontés aux conditions réelles de la communication. Ils connaissent les règles (savoir déclaratif) mais ils ne les « appliquent » pas (savoir procédural).

⁵ On rappelle que, en FLE, la désignation exacte de l'approche communicative est *approche notionnelle-fonctionnelle*.

Au total, on peut soutenir que l'on apprend aussi bien les formes en communiquant, comme le démontrent les acquisitions naturelles.

A l'inverse, l'approche centrée sur la forme peut se prévaloir d'une tradition multiséculaire. On considère qu'elle permet aux apprenants de prendre conscience du fonctionnement du langage et qu'elle produit des effets supérieurs à ceux des apprentissages occasionnels, y compris ceux résultant de l'« exposition » à une langue dans la communication sociale.

Cette question ne pourrait être tranchée que par des données. Or, en termes généraux, l'évaluation de l'efficacité d'une forme d'enseignement ne peut être faite isolément. C'est que dans la réussite des apprentissages interviennent bien d'autres facteurs que les méthodologies d'enseignement, comme la motivation, le « style cognitif » individuel ou les habitudes d'apprentissages déjà acquises, l'affectivité et l'enseignant (sa personnalité, sa capacité à organiser, sa bienveillance, la qualité de ses évaluations formatives...). La notion d'efficacité elle-même est susceptible de plusieurs définitions : s'agit-il des quantités acquises (de lexique, de structures...), de stabilité des acquis, de rapidité d'acquisition, d'acquisition d'une efficacité pratique... Il apparaît donc très malaisé d'apporter des preuves objectives définitives relatives à l'efficacité des activités grammaticales.

Continuité explicite-implicite ?

La complexité de la problématique a même conduit certains chercheurs, comme P. Bange⁶, à postuler des formes de perméabilité entre les connaissances acquises à la suite d'activités métalinguistiques explicites et celles constituées à partir de l'exposition ou de la participation aux échanges communicatifs. Les connaissances explicites et les connaissances implicites pourraient s'influencer mutuellement, puisque l'apprenant parvient à exercer un contrôle sur ses productions langagières spontanées, grâce à un travail métalinguistique : le passage de l'implicite à l'explicite relève de l'automatisation ou de la conscientisation. Le recours à des activités métalinguistiques de type déclaratif n'apparaît pas comme sans bénéfice pour l'apprenant, à condition que celles-ci ne soient pas uniquement extérieures, mais qu'elles favorisent la réflexivité de

⁶ Par ex., Bange, P., (2002), « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère », in *Discours, action et appropriation des langues*, Presse Sorbonne Nouvelle, p. 21-36.

l'apprenant (que P. Bange nomme avec bonheur le *traitement élaboratif*). (voir 10)

Pour juger de la pertinence des activités grammaticales pour l'apprentissage, il convient, enfin, de tenir compte de la nature même des appropriations (particulièrement visibles en FLE). Celle-ci peut être :

- *une capacité de reproduction /répétition* : utilisation non analytique mais correcte d'éléments ou de séquences morphosyntaxiques formulaires ou quasi figées, dont l'apprenant n'est pas en mesure d'identifier les éléments et à partir desquels il ne peut pas créer d'autres énoncés ;
- *une capacité pré-combinatoire* : utilisation inégalement correcte et efficace de séquences morphosyntaxiques, dont seules certaines variations flexionnelles ont été identifiées, qui peuvent servir de point de départ à des généralisations par analogie ;
- *une capacité combinatoire* : utilisation correcte, appropriée à la situation et au genre discursif d'éléments morphosyntaxiques, dont les apprenants perçoivent certaines valeurs, qu'ils combinent par « calcul », de manière autonome et qui conduisent à la production d'énoncés inédits/originaux ;
- *une capacité combinatoire automatisée* : pleine capacité à produire des séquences inédites par combinatoire automatisée d'éléments morphosyntaxiques, c'est-à-dire des énoncés, des phrases ou des textes qui présentent un haut degré de correction, qui sont appropriés aux intentions du locuteur et sémantiquement en correspondance avec les valeurs énonciatives des morphèmes employés.

Des distinctions de cette nature invitent les enseignants et responsables des enseignements de langues à adopter des positions nuancées sur la question de l'impact des activités grammaticales.

4 Les grammaires pédagogiques aujourd'hui

Les grammaires sont, le plus souvent, des ouvrages de synthèse qui décrivent une langue et qui ont une fonction pratique : elles servent aux utilisateurs à vérifier un point de langue (par ex., l'emploi de *tout* devant un adjectif). On parle alors de grammaire de consultation. Mais ce sont aussi des aides à l'apprentissage d'une langue, utilisées en complément d'un cours ou d'une méthode : ce sont des grammaires pédagogiques. En FLE, il y a des apprenants qui privilégient, dans leur approche individuelle d'une langue, le recours à des grammaires, mêmes complexes, couplé avec l'apprentissage des mots à l'aide d'un dictionnaire bilingue ou monolingue. Ces deux fonctions (consultation et apprentissage) peuvent être remplies par un même ouvrage, même s'il n'est pas particulièrement adapté à cela. Ainsi bien des enseignants de FLE utilisent-ils souvent la même grammaire (pédagogique) que leurs élèves comme ouvrage de consultation.

De la grammaire à la linguistique

Les grammaires constituent un type d'ouvrage bien identifié qui s'inscrit dans une tradition ancienne. En France, les grammaires ont été conçues (pour la plupart et surtout aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles) comme des ouvrages de consultation (on dit aussi grammaires d'usage, dont : *Le Bon Usage*, 1959 de M. Grevisse), mais toujours avec des finalités pédagogiques, plus ou moins affichées, en arrière plan : mettre à la disposition des utilisateurs des connaissances utiles à la maîtrise de la langue écrite et, parfois, orale. Relayées par des grammaires spécialement élaborées pour l'École, elles ont diffusé une description canonique de base, qui est devenue une sorte de credo grammatical consensuel, même si celui-ci a été régulièrement remis en question, et ce depuis longtemps, par des linguistes, comme Ch. Bally, par exemple. Cette description, qui présente une grande stabilité a été utilisée aussi bien pour l'enseignement du français langue maternelle / de scolarisation que du français langue étrangère. Elle comporte souvent des aspects normatifs (*on ne dit pas... on dit*) plus ou moins insistants.

Cette situation s'est modifiée progressivement, à partir du moment où s'est créée la discipline « linguistique », « sciences du langage » à l'Université, dans les années 1970. Des enseignants-chercheurs ont fait de la description du français

leur spécialité scientifique, sans préoccupation pédagogique. Cela a donné lieu à un nombre important de publications réservées, de fait, à d'autres membres de la même communauté scientifique, comme en témoigne, par exemple, la revue *Langue française* (créée en 1969). Ces travaux (en particulier ceux de G. Guillaume, L. Tesnière, J. Dubois...) ont profondément renouvelé l'analyse de la langue française. Et ils ont été diffusés par des grammaires de consultation qui se présentent comme proposant des synthèses de ces analyses, qui sont fondées sur les théories et des méthodologies différentes. C'est le cas de la *Grammaire méthodique du français* (Riegel M., Pelat J.-C. & Rioul R. 1994, Presses universitaires de France) ou encore de *La grammaire descriptive de la langue française* de R. Eluird (2008, A. Colin). Mais, là encore, ces synthèses qui embrassent tous les aspects de la langue sont destinées à des spécialistes et elles ne sont pas largement accessibles aux enseignants et, encore moins, aux apprenants de FLE et de FLM.

Il faut aussi noter qu'adoptent parfois le nom de *grammaire* des textes qui ne sont pas des synthèses de recherches existantes, mais qui exposent une description particulière propre à l'auteur, par exemple : la *Grammaire du sens et de l'expression* de P. Charaudeau (1992, Hachette Education), ou *La grammaire critique du français* de M. Wilmet (1997, Hachette Université et Duculot).

Transformer les descriptions pédagogiques ?

Ces descriptions savantes pourraient avoir un impact sur la description traditionnelle et amener à la modifier ou à l'élargir (à la textualité par exemple, voir 14 et 15). Cependant, étant donné l'enracinement culturel de celle-ci (voir 2), les évolutions, là où elles pourraient sembler utiles du point de vue des apprentissages, semblent lentes et limitées. Mais surtout, ces ouvrages sont un produit éditorial sensible et toujours porteur, que les éditeurs rechignent généralement à modifier, de peur de décontenancer les utilisateurs-acheteurs. Par ailleurs, les didacticiens du FLM et du FLE font preuve, à juste titre, d'une grande prudence épistémologique et pédagogique en la matière. Il n'en reste pas moins que cette reconfiguration des savoirs grammaticaux fait que, désormais, pour l'élaboration des grammaires pédagogiques, se pose, au moins dans l'absolu, la question de la pertinence d'une transposition pédagogique de ces descriptions savantes (voir 6).

Aujourd'hui donc, une grammaire destinée à des apprenants doit se positionner entre la reproduction, avec quelques aménagements, de la description

traditionnelle (la *doxa* grammaticale encore dominante) et la place à faire à des descriptions plus récentes, réputées utiles, qu'il est nécessaire d'adapter (en termes de formulation et de contenus) à des apprenants.

Les grammaires destinées au cours de français en France sont tenues de respecter les programmes officiels (même s'il n'existe pas de procédures formalisées d'accréditation) et elles enregistrent les évolutions de ceux-ci. Elles disposent d'une marge de manœuvre réduite.

Les grammaires pédagogiques pour le FLE ne sont pas soumises à ces contraintes. En effet, les débats pédagogiques sur la pertinence des descriptions pour les apprentissages s'y posent avec beaucoup moins d'acuité que s'il s'agissait de l'enseignement de la langue de scolarisation principale, domaine aux implications notables. Leur remise en question est tendanciellement plus diffuse. On notera cependant que ces grammaires pour le FLE semblent plus conservatrices que celles pour le FLM, car elles fondent leur légitimité sur les descriptions du français pour les francophones « natifs » qui leur servent de modèle.

De ce fait, les grammaires pour le FLE produites par des éditeurs des pays francophones (qui continuent largement à ignorer ce qui ne relève pas de la *doxa*) jouissent toujours d'une large diffusion commerciale, du fait de ce surcroît de légitimité qu'on leur attribue et qui est recherché. Cela tend à limiter l'audience de grammaires « produites sur place », qui pourraient être plus réceptives aux évolutions de la description, étant moins contraintes, mais surtout, qui seraient à même de prendre en compte les faits de langue à traiter en fonction de langue première des apprenants (par exemple, en contexte anglophone, les valeurs et les emplois de l'imparfait, voir 13).

5 Les contenus grammaticaux enseignés

Les descriptions des langues peuvent aborder des dimensions multiples de celles-ci. Pour quels éléments convient-il de fournir (ou de faire découvrir) aux apprenants une terminologie, des catégories, des descriptions, des explications ? Question que posait J.-C. Chevalier : *Quelle grammaire enseigner ?* en 1968 (*Le Français dans le monde*), reprise en 2017⁷, et que nous pourrions reformuler ainsi : *Qu'enseigner dans la grammaire ?*

Cette diversité est perceptible dans les grammaires de consultation qui tendent à rassembler « tout ce qu'il faut savoir » d'une langue. Ces ouvrages finissent par faire confondre ce qui peut être l'objet d'une description, voire d'explications, et ce qu'il convient de s'approprier pour progresser dans la maîtrise d'une langue. Ils présentent un objet-langue toujours complexe mais à géométrie variable d'un ouvrage à l'autre : prononciation et versification, ponctuation et syntaxe, morphologie et orthographe, phrase et texte, registres de langues et histoire des mots...

Grammaire : des règles ...

Le français des grammaires pédagogiques en FLE (et les programmes d'enseignement correspondants) est centré sur la morphologie (la variation des formes), en particulier sur celle des verbes, préoccupation non absente dans les programmes de FLM. Car les « barbarismes » (comme on disait dans l'enseignement du latin), à savoir les fautes de morphologie, sont très « visibles » dans les productions écrites et orales et constituent un signe lourd « d'ignorance ». L'attention se porte tout particulièrement sur la morphologie écrite, à savoir, largement, sur l'orthographe dite *grammaticale*. Et l'étude du sens des formes est souvent minimisée.

La syntaxe constitue l'autre domaine privilégié, dans l'enseignement en FLM comme en FLE, où elle est abordée comme « capacité à comprendre et à exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées », c'est-à-dire tenant compte « [des] principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) » (CECR

⁷ Bezu, P., Camenisch, A., Delhay, C., Meyer, J. P., Petit, S., Pellat, J. C., & Schmoll, L. (2017) : *Quelle grammaire enseigner?*. Paris : Hatier.

p. 90). Cependant la tendance est à privilégier l'analyse (en catégories, en fonctions... ; voir annexe *in fine*) au-delà de ce qui est nécessaire à la compréhension et à la production des phrases ; celle-ci devient trop souvent une finalité en elle-même.

... aux choix

L'accent est ainsi mis sur des éléments de la langue sur lesquels l'utilisateur n'a pas prise : ce « noyau dur » de la langue est un déjà-là, conventionnel et arbitraire, dont la connaissance assure la grammaticalité des phrases. Il est volontiers nommé le « code »⁸ de la langue. Ce code de la langue laisse cependant à l'énonciateur une multiplicité de choix. Cet « espace de liberté » (qui constitue les *choix énonciatifs*) peut être décrit au moyen de catégories comme la quantification, la détermination, la modalisation, la localisation dans l'espace et dans le temps... Exprimer la quantité, par exemple, ne relève pas de contraintes, mais de la représentation que l'on entend donner d'une quantité : dire « ce soir, il y a beaucoup de monde » ou « il y a peu de monde » peut s'appliquer à la même quantité physique de spectateurs présents à un spectacle (voir 6).

Ainsi l'enseignement grammatical tirerait-il probablement bénéfice à intégrer, à côté du champ de contraintes, celui des possibilités permises par le « code » à celui qui parle. Cela permettrait de faire passer les apprenants d'une vision des langues comme ensemble de contraintes (particulièrement vivace en FLE avec l'enseignement des « règles ») à une autre perspective : celle où à la *grammaticalité* (caractéristique des énoncés jugés comme corrects par rapport à la norme établie) viendrait s'adjoindre une prise de conscience de la variation géographique, « sociale » ou encore contextuelle (situation formelle / peu formelle ; textes écrits / textes oraux), que recouvre la notion de *propriété* (voir 17).

⁸ Une grammaire utilise ce terme, celle de H. Bonnard (1992) : *Code du français courant*, Magnard, Paris

Annexe.

Programmes du Cycle 4 (de la 6^{ème} à la 3^{ème})

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN°25 novembre 2015)

Fonctionnement de la phrase simple

- Distinction phrase non verbale/phrase simple /phrase complexe.
- Analyse des constituants de la phrase simple en constituants obligatoires (sujet, prédicat) et facultatifs (complément de phrase).
- Identification des groupes syntaxiques: leurs constituants et leurs fonctions.
- Identification des classes de mots et mise en évidence de leurs propriétés.
- Approfondissement des propriétés des notions grammaticales nécessaires à la correction orthographique et à la production d'un texte conforme à la norme; en particulier, extension de la classe des déterminants (possessifs, démonstratifs, interrogatifs, exclamatifs) et de celle des pronoms et mise en relation de ces deux classes.
- Observation de l'ordre des mots et de son effet sur le sens de la phrase.
- Identification des types et des formes de phrase.
- Notion de construction détachée (ou apposition).

N.B : Ces instructions ont été modifiées en 2018 (voir 9).

6 Quels apports des descriptions linguistiques intégrer à l'enseignement ?

Compte tenu des contenus dominants dans l'enseignement (du FLM et du FLE ; voir 5) et de l'exigence d'articuler le développement des compétences de communication et celui des connaissances métalinguistiques, il semble légitime de se demander si certaines descriptions « modernes » du français ne mériteraient pas de se voir donner une place plus grande dans l'enseignement (voir 4).

L'oralité

Premier domaine à considérer : l'oralité. Celle-ci est décrite, entre autres, du point de vue morphologique depuis les années soixante, avec les grammaires de J. Dubois, et du point de vue syntaxique, avec les travaux de C. Blanche-Benveniste et du Groupe aixois de recherche en syntaxe (GARS), pour ne citer que ces auteurs. A partir de ces descriptions, il est possible de créer des activités grammaticales prenant en charge :

- la morphologie orale, plus limitée et plus mémorisable que ses équivalents écrits, qui sont brouillés par une tradition orthographique, en particulier pour les conjugaisons. L'on peut décrire celles-ci en termes de bases orales : le verbe *aimer* a trois formes orales au présent (notées *aime/aimes/aime/aiment, aimons, aimez*) et une seule base (notée *aim-*) ; le verbe *venir* a quatre formes orales (notées, *viens vient, venons, venez, viennent*) et trois bases (notées *vien- ,ven-, vien-*) Cette préoccupation est présente en FLM, mais encore très peu en FLE ;
- la syntaxe de l'oral, avec ses formes courantes comme : *y a plus de place, je viens pas ce soir ; je lui cours après...* ou les séquences qui alternent succession et enchaînement comme : *Tu sais ma voiture à la fin eh bien mon assurance elle m'a tout remboursé* ou encore : *moi franchement tout ça ces histoires c'est n'importe quoi j'y crois pas*. Celle-ci est d'autant plus importante du point de vue pédagogique en FLM qu'elle constitue le vécu linguistique ordinaire des apprenants (elle n'est donc pas à enseigner) et qu'elle est un matériau d'observation immédiatement

disponible pour « remonter » à des formes plus standard ou écrites. En FLE, on comprendra qu'une familiarisation avec ces formes de l'oral quotidien est nécessaire pour l'entraînement à la compréhension de l'oral et aux interactions en face à face⁹ ;

- les fonctions communicatives (introduites en FLE depuis les années 1975) comme la maîtrise en contexte des formes conventionnellement reconnues qui permettent l'expression du regret, du conseil, de la mise garde, d'une proposition faite à quelqu'un, d'une demande de faire, du refus. Les apprenants de FLM disposent de l'essentiel de ces moyens linguistiques, mais il est peut-être nécessaire d'en élargir l'éventail et d'en préciser les valeurs (par ex. : expression plus ou moins forte du refus)
- les fonctions dites *cognitives*, utilisées à l'oral et à l'écrit dans les textes d'orientation scientifique (ceux des manuels scolaires qui sont des discours de vulgarisation) : comme *définir, nommer, comparer, décrire, raconter, exemplifier/illustrer, citer, rapporter, argumenter, déduire, prendre position...* nécessaires à la maîtrise du discours des matières scolaires en langue première ou en langue étrangère (enseignements bilingues ou des matières en langue étrangère) (voir 18).

Des telles activités métalinguistiques autour de l'oral sont à proposer, en particulier, dans le cadre d'activités communicatives, comme faire un exposé, écouter une chanson ou s'entraîner à l'interaction orale. Ce qui n'empêche pas qu'on leur fasse une place dans les activités grammaticales systématiques.

Énonciation et représentation

Autre domaine à considérer : les descriptions sémantiques et non uniquement formelles. Celles-ci sont ébauchées dans la grammaire traditionnelle à propos, par exemple, des subordonnées circonstancielles (de temps, d'hypothèse, de concession, de cause...). Mais les ressources principales résident dans la linguistique de l'énonciation. Celle-ci n'est pas inconnue dans l'enseignement du FLM et du FLE. Mais on ne va guère au delà des concepts phare (récit vs discours, la triade : *moi-ici-maintenant...*) des textes fondateurs (E. Jakobson, E. Benveniste...).

La perspective énonciative sur le langage est que le système de la langue utilisé dans la communication (son énonciation) ne relève pas simplement d'opérations

⁹ Le programme du cycle 4 mentionne dans la section *Fonctionnement de la phrase simple* : « notion de construction détachée (ou apposition) » à laquelle on pourrait rattacher ces phénomènes.

d'encodage : elle est au service de la construction d'une « représentation » par le locuteur. L'énonciateur dispose d'une latitude de manœuvre qui lui permet de mettre en scène les référents en fonction de ses intentions dans une *représentation* verbale, parfois spécifiée d'*argumentative* (O. Ducrot, J.-C. Anscombe). Mais l'usage opératoire de cette perspective peine à s'intégrer dans les descriptions des langues.

Ce jeu est rendu possible par différents moyens. Par des choix lexicaux, bien évidemment qui, en discours, demeurent ouverts (en dehors des terminologies). D'où, par exemple, des commentaires métalinguistiques clarificateurs comme : « *Non, je n'ai pas perdu mon passeport, je l'ai égaré !* » ou « *Mais, voyons ! Je ne suis pas de mauvaise humeur, je suis irrité, voilà tout !* ».

Certaines de ces options alternatives sont grammaticalisées, c'est-à-dire réalisées par un ensemble de formes stables :

- certains mots peuvent recevoir une valeur dépréciative en contexte, mais on dispose aussi du suffixe *-ard* (*chauffeur/chauffard*) qui indique toujours cette valeur ;
- l'énonciateur peut se représenter sous différentes formes dans son énoncé ou en être linguistiquement absent : *il fait froid/pour moi il fait froid ; j'ai déjà démontré que /il a été démontré que...* ;
- la quantité peut être représentée comme objective au moyen de *beaucoup, très, peu...* mais aussi comme repérée par rapport à l'énonciateur, au moyen de *trop, assez, un peu* (ce que P. Charaudeau décrit sous les termes d'*adéquation*, d'*excès* et d'*insuffisance*)¹⁰;
- *parce que* représente la proposition qu'il introduit comme étant une cause réfutable, alors que *puisque* introduit une justification de l'énonciation présentée par le locuteur comme allant de soi ;
- les formes verbales (modes, temps, aspects...) n'« enregistrent » pas les faits, en fonction de la chronologie objective de leur succession, mais elles les « donnent à voir » selon des points de vue différents. L'énoncé : *Victor Hugo naquit en 1802* n'est ni plus ni moins grammatical que *Victor Hugo naît, naissait, est né, naîtra... en 1802*. La question : « Quel est le bon temps ? », souvent entendue en classe de FLE, ne fait sens, le plus souvent, que par rapport à des intentions énonciatives.

Faire prendre conscience de ce « jeu » heurte la notion « règle » qui est partie intégrante de toute représentation sociale de la grammaire. Il semble souvent plus rentable, pour guider fermement les apprentissages au moins initiaux, de

¹⁰ Charaudeau P. (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette Education, Paris, p. 264-266.

présenter une langue comme un ensemble de contraintes, rassurantes dans leur simplicité, dont les apprenants ont le sentiment de faire la rude expérience à chaque moment.

Il n'agit pas d'adopter systématiquement et exclusivement ces points de vue descriptifs, mais de les solliciter en fonction des besoins d'expression des apprenants.

D'autres apports souhaitables de la linguistique, encouragés par la didactique contemporaine, sont à considérer : la textualité et les mises en relation du français avec d'autres langues, enseignées ou déjà connues des apprenants, que ce soit en FLM ou en FLE... Ils seront abordés plus loin (voir 13, 14...).

7 Faire de la grammaire : de l'extérieur vers l'intérieur

Les activités grammaticales utilisées dans l'enseignement du FLE et du FLM empruntent des formes multiples, mais elles ont pour finalité unique l'acquisition des connaissances morphosyntaxiques et le développement de compétences d'analyse. Elles se caractérisent par leur caractère plus ou moins « ouvert » et s'étagent sur un continuum désormais plus large qu'auparavant, qui va de la création d'automatismes et de réactions réflexes à des analyses menées par les apprenants et au recours à la réflexivité. Ces dernières, plus tard venues, sont encore les moins pratiquées, surtout en FLE.

Grammaire explicite

La méthodologie de la grammaire la plus classique consiste à fournir des descriptions aux apprenants (= *grammaire extérieure*) (voir 8). Ce mode opératoire commence par la présentation d'un fait de langue à charge de l'enseignant, en fonction du programme et non en réponse à des fautes ou des difficultés particulières des apprenants. Ce point de grammaire peut être illustré par un texte - échantillon authentique, par des exemples fabriqués ou des phrases (élément de phrase) choisis *ad hoc*. La description se focalise sur l'analyse et fait appel à une terminologie, qui est souvent abondante. Elle porte largement sur la présentation de paradigmes formels (au moins en FLE), à l'aide tableaux, schémas structuraux..., et elle est constituée d'« explications » métalinguistiques sur la nature et la variation des formes et de leur fonction et sur leur sens (par ex. pour les déterminants du nom). Les interactions avec la classe reçoivent l'allure classique : question de l'enseignant - réponse des élèves - évaluation de la réponse par l'enseignant ; elles servent à vérifier la bonne compréhension des connaissances transmises. Il s'agit là d'une démarche de transmission d'une grammaire « venue d'ailleurs » qui ne sollicite qu'assez peu la réflexivité linguistique des apprenants, mais qui mobilise surtout leurs compétences cognitives générales (comprendre des informations de nature scientifique, linguistiques en l'occurrence).

Grammaire inductive

Une autre démarche, plus récente et relativement privilégiée en FLM, consiste en activités dites de *grammaire implicite* ou, peut-être plus justement, inductive (voir 9). Celles-ci se caractérisent par la primauté donnée à l'observation du matériel linguistique de micro-corpus que les apprenants doivent essayer d'analyser à partir de procédures (substitution, transformation...) ou de catégories fournies au préalable par l'enseignant. Ainsi peut-on amener des apprenants hispanophones apprenant le français à « découvrir » que le complément du passif (dit *d'agent*) en français se construit au moyen de *par* et non au moyen de *pour* (voisin de l'espagnol *por*) à partir d'un corpus d'exemples soigneusement sélectionnés, mis à leur disposition. L'analyse des apprenants doit conduire à la formulation de règles, d'explications... de ces phénomènes ; ceux-ci ont cependant été comme pré-identifiés par le corpus « sur mesure » à observer, créé à cet effet. On peut aussi partir de textes authentiques (= non créés pour enseigner), choisis cependant avec soin pour mettre en évidence, de manière visible et essentielle (au moins en A1 A2), le fait de langue concerné. Cette activité doit aboutir à la reconstitution d'une « règle » préexistante.

Grammaire « mentale »

Enfin on peut donner de l'importance à des activités de découverte des fonctionnements de la langue par les apprenants, telles qu'ils les perçoivent, sans filtrage par la grammaire extérieure, et telles qu'ils les verbalisent. La conscience individuelle des fonctionnements d'une langue n'est accessible que très partiellement. Ces intuitions seront verbalisées, sous des formes qui ne sont sans doute pas « premières », en particulier parce qu'elles peuvent être faussées par des connaissances grammaticales acquises. Mais elles n'en procèdent pas moins de la grammaire « mentale ». Dans cette perspective, le « détour » par des langues autres est toujours éclairant, car cette décentration met en lumière les fonctionnements par contraste (voir 13).

Les démarches inductives décrites précédemment font intervenir certaines formes de réflexivité, mais elles sont encore « instrumentées », déclenchées et structurées par l'enseignement et elles ne mettent pas totalement en jeu le vécu métalinguistique de l'apprenant. On peut admettre qu'il est bénéfique de solliciter celui-ci, en particulier en FLM (ou en FLE au niveau B1, voire en A2),

puisque les apprenants peuvent s'appuyer sur leur sentiment linguistique et sur leur perception de la variation sociolinguistique.

Complémentarité des approches

Ces trois stratégies majeures ne sont pas exclusives l'une de l'autre, sauf entre la présentation initiale d'un fait de langue par l'enseignant et des activités plus inductives/réflexives. Elles constituent toutes des ressources pédagogiques utilisables pour les activités grammaticales. On peut associer :

- des représentations graphiques/sémiotiques des régularités, sous forme de tableaux, schémas ou dessins ; elles ont une fonction mémorielle mais elles ont aussi un rôle d'analyse ;
- la présentation de régularités à partir d'un échantillonnage d'exemples « de démonstration », sans commentaire explicatif :

<p>Cet homme (masculin) Cette femme (féminin) <i>mais</i> Cet <u>enfant</u> (masculin).</p>
--

- l'analyse de micro-corpus d'échantillons fabriqués et prédisposés pour permettre aux apprenants de mettre en évidence des régularités dans ces contextes facilitateurs ;
- des activités réflexives fondées sur les verbalisations spontanées des apprenants à propos de faits de langue rencontrés ;
- le recours à des exercices d'appropriation à réponses fermées ;
- des activités de réemploi dans des productions textuelles surtout écrites (par exemple, emploi des pronoms relatifs dans la rédaction de notices biographiques des personnages célèbres ou imaginaires, à la manière des dictionnaires) ;
- par la description des régularités au moyen d'un discours métalinguistique organisé d'orientation savante (celui de l'enseignant ou d'une grammaire pédagogique) qui peut servir de synthèse ou de description ou bien de référence.

Ces activités grammaticales constituent une autre dimension méthodologique de l'appropriation de la langue en milieu scolaire, en parallèle à l'appropriation des formes (de leurs significations, de leurs variations, de leurs combinatoires...) dans des projets collectifs, des tâches réalistes ou des activités communicatives (conversation, lecture...) sans dimension métalinguistique affichée.

Articuler grammatical et communicatif

Les activités grammaticales peuvent constituer le cœur de l'enseignement (surtout en FLE) ou en être seulement un élément (comme c'est le cas en FLM). Une séquence d'enseignement peut être centrée sur la description d'un fait de langue et son appropriation assurée par des activités « communicatives » (par ex. faire lire des textes contenant des passés composés) et par des manipulations formelles (exercices). Cette organisation est loin d'avoir disparu dans certains manuels de FLE.

Dans d'autres, les activités grammaticales ne constituent plus le principe organisateur des séquences d'enseignement et celles-ci se structurent autour de notions générales (comme la quantité), d'actes de langage (fonctions comme proposer/accepter-refuser ou se plaindre) et parfois de type de textes (textes injonctifs) ou de genres discursifs (fait divers, horoscope) (voir 17). Mais on rencontre encore souvent des séquences par thèmes (le sport, la musique, la maison...) à cohérence méthodologique interne faible. A partir de ces choix, les activités/exercices de nature métalinguistique sont accrochées à différents supports et portent, en principe, sur les éléments formels nécessaires.

Dans ces formes, assez théoriques, de méthodologies d'enseignement, les activités communicationnelles et les activités grammaticales coexistent mais elles ne jouent pas le même rôle et ne sont pas articulées avec le même degré de cohérence.

8 Les activités grammaticales : la grammaire extérieure et les exercices

Les activités grammaticales utilisées dans l'enseignement du FLE et du FLM ont pour finalité explicite de *faire faire de la grammaire* aux apprenants, c'est-à-dire d'accompagner l'acquisition et la structuration de leurs connaissances/compétences morphosyntaxiques au moyen de manipulations plus ou moins ouvertes. Elles accompagnent les descriptions du fonctionnement du français, généralement proposées sous forme d'un discours suivi (celui de l'enseignant, du manuel ou de la grammaire pédagogique), illustré d'exemples et mettant en jeu une terminologie. En fait, généralement, ces activités suivent la description grammaticale, sous la forme privilégiée de l'exercice.

Dans l'enseignement du FLE, c'est à des exercices que l'on confie essentiellement le rôle d'assurer la systématisation formelle. Au point qu'*exercice* tout court signifie *exercice de grammaire*. Un exercice est une tâche répondant à une consigne simple, portant sur un aspect très délimité de la langue (le déterminant indéfini, les formes verbales du futur...), de nature répétitive et réalisé rapidement de manière individuelle. La typologie des exercices de grammaire (telle que décrite dans G. Vigner en 1984)¹¹, par exemple) est très stable, y compris durant les vingt-cinq ou trente dernières années, période de l'approche communicative, qui ne l'a pas remise en cause.

Les « exercices à trous »

Les exercices en FLE sont des exercices d'application, c'est-à-dire de mise en pratique d'une description énoncée auparavant (une règle par exemple). Ils sont surtout tournés vers l'acquisition de la morphologie (verbes, déterminants...) avec une seule « bonne réponse » possible: Ils prennent essentiellement la forme d'« exercices à trous » : insertion la forme correcte directement dans l'énoncé ou à choisir parmi plusieurs formes concurrentes ou encore transformation de formes (changement de personne verbale, de nombre...). Le sens de leurs éléments peut souvent être négligé, sauf pour y repérer les traits contextuels pertinents pour la tâche (nombre du sujet, genre du nom...) :

¹¹ Vigner G. (1984) : *L'exercice en classe de français*, col. F, Paris : Hachette.

Mettez à la bonne forme conjuguée

1. *Demain je (avoir) cent ans.*

En FLM, ce type d'exercice se fait plutôt rare. Il concerne surtout la morphologie verbale.

Les « exercices à trous » sont polyvalents et se pratiquent d'ailleurs souvent exclusivement à l'écrit. Car, on utilise peu désormais les *exercices structuraux* des années 1960¹² (les *drills* = entraînement, exercice militaire) qui visent l'appropriation de structures par pratique audio-orale (par automatisation et mémorisation). Dans leur forme originelle, ils consistent à faire manipuler des énoncés oraux suivant la modalité stimulus-réponse ; un énoncé proposé doit être immédiatement transformé en un autre suivant une règle donnée, avec substitution lexicale, par exemple :

(S) *C'est le livre de Pierre ?* (R) *Oui, c'est son livre.*
C'est la voiture de Jacques ? (R) *Oui, c'est sa voiture.*

...

ou encore :

(S) *J'ai besoin du livre.* (R) *J'en ai besoin.*
Ils ont envie de rester. (R) *Ils en ont envie.*

(S) *Je ne veux pas sortir.* (R) *Mais moi je veux que tu sortes.*
Je ne veux pas partir. (R) *Mais moi je veux que tu partes.*

...

Ces transformations réalisées par les apprenants à partir d'une amorce donnée par l'enseignant doivent être répétées et s'effectuer à un rythme rapide. Elles se fondent sur des analyses produites dans le cadre de la linguistique structurale et ne nécessitent pas de descriptions métalinguistiques explicitées.

Les exercices à trous actuels sont aussi fondés sur la mise en pratique d'une régularité, mais ils sont écrits et font appel à la réflexion, puisque les apprenants ont du temps pour répondre. Mais ces exercices ne vont pas au bout de ce choix. En effet ils sont souvent à réaliser comme « devoir à la maison » et ils donnent fréquemment lieu à une note, ce qui tend à les transformer en test d'évaluation plutôt qu'en activité d'apprentissage. Cette focalisation sur la réponse conduit à minimiser les explications que pourraient donner les apprenants des choix ou des « calculs » qu'ils ont faits. Or, cette verbalisation de l'activité métalinguistique est du plus haut intérêt pour la conscientisation et elle pourrait

¹² Réquédât F. (1965) : *Les exercices structuraux*, col. Le français dans le monde-BELC, Hachette-Larousse, Paris.

être préparée par les apprenants s'ils réalisaient ces exercices par paires. Le plus important ne serait plus alors la « réponse » mais l'explicitation de celle-ci.

Des exercices énonciatifs ?

Certaines formes d'exercice seraient susceptibles de solliciter les intuitions des apprenants et de faire une place majeure au sens, à la latitude qu'offrent les choix énonciatifs du locuteur qui donne à voir des points de vue. On peut rencontrer des exercices de grammaire à réponse ouverte, mais il peut s'agir de faux-semblants. Dans un exercice comme :

Mettez au temps convenable

1 *Demain (pleuvoir)*

2 ...

les apprenants sont invités à privilégier le futur simple, parce l'objectif de la séquence d'enseignement porte précisément sur la morphologie de ce temps. Seraient probablement considérées comme peu recevables des réponses à la consigne comme : *demain, il pleut ; demain, il va pleuvoir.*

A l'inverse si les choix sont réels, comme dans certains exercices à trous, ceux-ci risquent d'avoir peu d'effets sur l'acquisition, car plusieurs réponses à la consigne sont possibles de manière indiscriminée :

Complétez les phrases par *très* ou *trop*

Il fait [...] chaud aujourd'hui, non ?

C'est [...] intéressant, vraiment !

Il est cependant possible de concevoir des activités systématiques fondées sur des consignes à réponse ouverte mais non aléatoires, parce qu'elles dépendent du contexte : les énoncés ne sont pas de simples supports inertes, parce que leur sens renvoie à une situation de communication ou à un genre de discours qui sont déterminants pour le choix des réponses possibles.

Complétez ces échanges par une question ou une réponse avec le verbe *lire*

(1)

- *Vous _____ ?*

- *Non, seulement les journaux sportifs.*

(2)

- *Alors, Sébastien ! Ce nouveau chapitre d'histoire ?*

- *Euh, monsieur, je _____ parce que euh... ; je m'excuse.*

(3)

- *Qu'est-ce que tu ____, papa, quand tu étais petit ?*

- *Moi ? Des romans d'aventures.*

(4)

- *Passe-moi le journal.*

- Non, je _____ voyons !

En 2 et 4, la reconstitution des relations entre les locuteurs et de la nature de la situation d'interaction orientent vers des choix temporels comme (2) : *je ne l'ai pas lu* et (4) : *je le lis / je suis en train de le lire*, alors que *je l'ai lu* est possible mais fortement déclencheur de conflit. L'item (1) invite à reconstituer un présent générique/d'habitude (mais l'imparfait serait acceptable) et (3) reconduit à du passé composé ou à de l'imparfait, du fait du contexte syntaxique immédiat (*quand* +imparfait)

Dans un exercice sur l'emploi de *très* et de *trop*, un énoncé comme : *Demain, les températures seront [...] élevées dans le Sud-est*, invite à interpréter l'item comme étant un extrait d'un bulletin météorologique radio (ou télévisuel), ce qui implique l'emploi préférentiel de *très* puisque, dans ce genre discursif, les journalistes ne sont pas censés porter des jugements personnels sur le temps qu'il fait et que l'énoncé ne contient aucun repère par rapport auquel situer les températures au moyen de *trop* (comme : *par rapport à la moyenne saisonnière* ; mais dans ce cas *très* est aussi approprié).

Des exercices à réponses contextualisées de ce type impliquent nécessairement des explications par les apprenants des choix qu'ils ont effectués ; ces verbalisations qui expliciteront et justifieront les réponses produites serviront de point de départ à des comparaisons de celles-ci entre les apprenants, l'ensemble de l'activité permettant de créer un espace ouvert de réflexion métalinguistique. Il est bien évident que leur conception est délicate et demande plus de temps que les exercices à trous. Mais le jeu en vaut peut-être la chandelle.

9 Les activités grammaticales : grammaire inductive et analyse distributionnelle

A l'analyse grammaticale et à l'analyse logique, traditionnelles dans l'enseignement grammatical français, tendent à se substituer ou viennent compléter, de manière assez visible en FLM mais moins en FLE, des activités de manipulation d'éléments de la phrase.

L'analyse grammaticale/logique traditionnelle s'effectue au moyen de catégories descriptives préétablies et elle a pour finalité de décomposer des propositions en mots, d'identifier la catégorie qui est la leur, de déterminer leurs fonctions (relations), de décomposer les phrases en propositions, d'examiner leurs rapports, éventuellement pour spécifier le type de phrase... L'objectif est de faire « comprendre » le fonctionnement de la langue par cette décomposition étagée. On connaît les critiques faites à ces démarches : multiplicité excessive des catégories, hétérogénéité de celles-ci, qui sont souvent d'ordre sémantique (*ma grand-mère fait du vélo* : complément de risque ?¹³), recouvrements dans cette classification (l'infinitif se comporte comme un nom : *marcher me fatigue* !) et *grand* est un adverbe dans : *il voit grand*)... Plus radicalement, on doute que ces activités puissent contribuer de manière significative à développer des compétences, comme la lecture et la production de textes. Et, surtout, il s'agirait d'activités strictement applicatives, de nature intellectuelle constituant un savoir *sui generis* (« être fort en grammaire »), qui sollicite peu les apprenants en tant qu'ils disposent de ressources linguistiques, parfois dans plusieurs langues.

Activités distributionnelles en FLM

On a cherché à substituer à ces démarches tenues pour floues des activités plus « pratiques ». Celles-ci consistent à faire manipuler des phrases ou éléments de phrase selon des procédures établies et à observer les résultats de ces tests, de manière à en tirer des conclusions quant au comportement syntaxique de ces éléments (groupe nominaux, groupes verbaux...) et à leurs fonctions. Cet entraînement à gérer la complexité syntaxique s'effectue au moyen d'un stock limité de procédures : les manipulations procèdent par suppression,

¹³ Exemple que donnait E. Genouvrier dans les années 1970.

déplacement, remplacement (substitution), transformation (détachement par *c'est qui/que*, négation, nominalisation, pronominalisation) ... Une telle forme d'analyse donne des garanties d'objectivation, dans la mesure où elle fait appel au jugement de grammaticalité. Elle est en mesure de créer des habitudes d'analyse qui peuvent s'avérer rentables en termes opérationnels, pour la production de phrases ou même de textes.

Il ne faut cependant pas sous-estimer le fait que de telles manipulations syntaxiques modifient les énoncés, comme le souligne R. Eluerd (2008)¹⁴. Celui-ci invite, par exemple, à user avec prudence de la suppression : un circonstanciel (complément de phrase) peut être supprimé, mais ce peut être un élément d'information important que l'on fait disparaître ; les déplacements d'adverbes, par exemple, modifient le sens : *Je regarde la télé tous les soirs* (place non marquée après le verbe = information) vs *Tous les soirs, je regarde la télé* (thématisation), de même que la transformation de l'actif au passif. Les tests syntaxiques doivent aussi s'accompagner d'analyse des effets de sens et ne pas s'effectuer seulement à vide.

Cette forme des activités grammaticales requiert une implication majeure des apprenants, puisqu'ils n'ont pas simplement à comprendre une description qui leur est donnée, mais à observer, classifier, comparer, formuler des hypothèses et les discuter pour aboutir à une conclusion... Leur efficacité en termes de prise de conscience des fonctionnements du français est volontiers considérée comme acceptable, surtout si les apprenants s'interrogent sur leurs propres productions verbales en situation plutôt que sur un corpus pré-formaté (qui leur est fourni et qui ne leur « appartient » pas), conçu pour cerner une problématique grammaticale particulière. Ce qui est bien suggéré par les *Instructions officielles* françaises pour le Cycle IV (voir infra) : *Travail à partir des écrits des élèves, acceptables ou non, de corpus de phrases et/ou de textes créés...*) où le « travail à partir des écrits des élèves » figure au début de l'énumération des corpus d'observation à privilégier. On pourrait aussi avoir recours à des corpus en ligne permettant l'observation d'un mot (un verbe, par exemple) en contexte dans des micro-corpus de concordances¹⁵. Le travail collaboratif est ainsi plus facile à mettre en place.

¹⁴ Eluerd R. (2008) : Grammaire descriptive de la langue française, Paris : Armand Colin.

¹⁵ Bolton A. & Tyne H. (2014): « *Des documents authentiques aux corpus* », Paris : Didier.

La réflexivité métalinguistique des apprenants est effectivement sollicitée, mais elle l'est comme indirectement, puisqu'elle ne prend pas complètement appui sur leurs intuitions du fonctionnement de leurs productions spontanées, qui sont essentiellement orales.

Activités distributionnelles en FLE

Cette inflexion s'est introduite de manière très limitée dans le domaine du FLE où elle a cependant toute sa place. Probablement pour cause de *timing* : c'est l'arrivée en France de l'approche communicative (dans les années 1975) et, en particulier, l'audience de *Un niveau-seuil*, qui ont bloqué l'arrivée de descriptions distributionnelles du français. En didactique du FLE, on a assez tôt perçu la pertinence de ces analyses permettant d'identifier de classes de mots non sur la base de leurs significations (par ex. en français, les verbes d'opinion) mais sur celle de leur distribution, c'est-à-dire de leur combinatoire ou encore de leurs environnements de droite et de gauche (en français, les verbes construits avec *que* + P au subjonctif) : c'est là le principe fondateur du structuralisme (voir les recherches Z. S. Harris¹⁶) qui pose, en théorie, qu'un élément A entre dans la même classe qu'un élément B si des séquences Y-A-Z et Y-B-Z sont attestées, où Z et Y sont des éléments identiques.

Des analyses de cette nature vont être menées en linguistique française par M. Gross, fondateur du Laboratoire d'automatique documentaire et linguistique (LADL). D'autres descriptions distributionnelles voient aussi le jour en didactique du FLE à cette période. Par exemple, l'ouvrage de P. Le Goffic et N. Mc Bride, réalisé dans le cadre des activités du *Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger* (BELC)¹⁷ consiste en un classement distributionnel des verbes du *Français fondamental*. F. Debyser, directeur du BELC, publie avec M. Gross : *Le lexique des constructions verbales. Présentation pour les professeurs et indications sur les applications pédagogiques*¹⁸. Ou encore F. Réquédât¹⁹, dans une optique moins formaliste, entreprend à partir, entre autres, des relevés de M. Gross, d'élucider la valeur de *à* et celle de *de* qui introduisent un infinitif objet : « Tous les professeurs de

¹⁶ Harris Z. S. (1951) : *Methods in Structural Linguistics*, University of Chicago Press et (1968) *Mathematical Structures of Language*, Interscience Publishers, New-York.

¹⁷ Le Goffic P. & Mc Bride N. (1975) : *Les constructions fondamentales du français*, col. Le français dans le monde, Hachette-BELC, avec une préface de M. Gross.

¹⁸ Publication sous forme multigraphiée au BELC, sans date, mais probablement 1974 ou 1975.

¹⁹ Réquédât F. (1980) : *Les constructions verbales avec l'infinitif*, col. Recherches /Applications, Hachette, Paris.

français langue étrangère ou langue seconde ont rencontré [ce problème] dans leur enseignement, quelle que soit la langue maternelle de l'élève, que ce soit une langue latine (espagnol, italien, portugais) dans laquelle il existe un système de prépositions proche du nôtre ou *a fortiori* une langue où les relations exprimées par les prépositions sont rendues différemment en surface (japonais)». Ces régularités syntaxiques autorisent la réalisation d'activités de systématisation grammaticales, mais elles servent aussi de base à des activités communicatives. Cependant, contrairement au domaine du FLM où elles ont fini par faire surface (pour un temps), de telles descriptions et de telles procédures d'analyse n'ont pratiquement pas été utilisées en FLE, emportées comme elles l'ont été par la « vague communicative » fondée sur une analyse en notions et en fonctions, qui sont tout sauf des catégorisations syntaxiques.

Annexe

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n°11 du 26 novembre 2015.
Programme du cycle IV. Français : comprendre le fonctionnement de la langue.
[extrait]

Connaitre les aspects fondamentaux du fonctionnement syntaxique

- Fonctionnement de la phrase simple

- Distinction phrase non verbale/phrase simple /phrase complexe.
- Analyse des constituants de la phrase simple en constituants obligatoires (sujet, prédicat) et facultatifs (complément de phrase).
- Identification des groupes syntaxiques: leurs constituants et leurs fonctions.
- Identification des classes de mots et mise en évidence de leurs propriétés.
- Approfondissement des propriétés des notions grammaticales nécessaires à la correction orthographique et à la production d'un texte conforme à la norme; en particulier, extension de la classe des déterminants (possessifs, démonstratifs, interrogatifs, exclamatifs) et de celle des pronoms et mise en relation de ces deux classes.
- Observation de l'ordre des mots et de son effet sur le sens de la phrase.
- Identification des types et des formes de phrase.
- Notion de construction détachée (ou apposition).

- Fonctionnement de la phrase complexe

Travail à partir des écrits des élèves, acceptables ou non, de corpus de phrases et/ou de textes créés, de textes littéraires ou non pour inviter à la problématisation (situation-problème).

Activités de manipulations pour délimiter les caractéristiques et déterminer les niveaux de dépendance :

- suppression ;
- déplacement ;
- remplacement ;
- expansion / réduction ;
- transformation (changement de forme et de type de phrase : encadrement par c'est... que/qui ou par ne... pas, nominalisation, pronominalisation, reformulation).

Articulation d'activités de raisonnements et d'activités visant l'automatisation des

- Identification des constituants de la phrase complexe (par analogie avec les constituants de la phrase simple).

procédures.

- Notions de juxtaposition, coordination, subordination.

Utilisation du TNI ou du traitement de texte pour mettre en œuvre des manipulations syntaxiques.

- Rôle de la ponctuation

- Analyse du rôle syntaxique des signes de ponctuation et utilisation de ces signes à bon escient.

Observation des effets produits par des changements dans la ponctuation ; repérage des possibilités de choix et des contraintes en matière de ponctuation.

Ces instructions ont été réaménagées en 2018 (BOEN du 26 juillet) : les activités grammaticales qui y sont décrites semblent mettre moins l'accent sur des manipulations (comme en 2015) que sur des activités comme *identifier, reconnaître, comprendre...*, dont la mise en œuvre pédagogique concrète n'est pas spécifiée. Dans l'un et l'autre texte, il est précisé que « la terminologie qui figure à la suite du programme est celle qui doit être connue des élèves », objectif pédagogique qui pourrait conduire à sous-estimer la maîtrise des « calculs syntaxiques » effectués par les apprenants²⁰.

²⁰ Pour une analyse de ces programmes voir, Pellat, J.-C. (2017) : Les programmes de 2015: Des avancées grammaticales et didactiques, *Le français aujourd'hui* (3), p. 15-24.

10 Les activités grammaticales : grammaire intériorisée et réflexivité

Penser la grammaire à haute voix

Comme on l'a souligné (voir 9), l'observation et la manipulation d'un échantillon limité de phrases sert utilement à la reconstitution inductive par les apprenants d'une description du français. Fondées sur des bases plus explicites que l'analyse grammaticale/logique, ces activités semblent aussi plus faciles à transmettre. Mais il n'est pas établi que les intuitions personnelles des apprenants sur le fonctionnement de la langue puissent y affleurer facilement. Or, ces manières individuelles de « comprendre » le fonctionnement de la grammaire constituent des représentations déjà établies sur lesquelles vont venir se greffer des descriptions extérieures d'une autre nature, celles apportées par l'enseignement. Il semble raisonnable de considérer que la connaissance de ces représentations de la grammaire est utile pour permettre aux apprenants d'accéder à d'autres descriptions métalinguistiques. Ceci, à la manière de l'enseignement de la physique, par exemple, qui peut difficilement ignorer comment les apprenants définissent spontanément la chaleur, le poids ou les ondes. Pour cela, il convient de créer des conditions pour que ceux-ci « pensent la grammaire tout haut ».

On ne peut accéder à ces représentations que si elles sont verbalisées, mais ces mises en paroles ne rendent pas nécessairement compte « fidèlement » de celles-ci. Et il est rare qu'on puisse accéder à des représentations « naïves » ou « premières » non déjà influencées par les savoirs extérieurs, sinon dans les tous débuts de la scolarisation²¹. Mais l'important n'est pas d'accéder à ce préconscient, ce qui est par définition impossible, mais de faire que les locuteurs décrivent à leur manière et comme ils le peuvent leur conception des « règles » qu'ils ont suivies, soit pour l'orthographe : « **mes parent me disent toujours* : sans -s parce que c'est une paire de parents » ou encore « **une famille très unis* ; parce que qu'on est tous dans la famille à être unis » disent des apprenants.

²¹ Voir la synthèse de J. E. Gombert (1990) : Le développement métalinguistique, Paris : Presses universitaires de France.

La « conceptualisation »

Ce souci de faire émerger la grammaire mentale des apprenants a pris, dans le domaine du FLE, la forme des exercices de conceptualisation. « Inventés » dans les années 1975 en réaction aux exercices structuraux, leur auteur, H. Besse, les décrit comme « [des pratiques grammaticales] explicitées qui ne visent pas à donner aux apprenants un savoir métalinguistique qui leur permette de “fabriquer” ou de corriger leurs productions étrangères mais simplement à tenir compte de leur perception métalinguistique »²². Cette caractérisation du vécu grammatical des apprenants est collaborative (menées au sein du groupe classe) et sa finalité est de décrire un phénomène « à leur façon » et à partir d'un échantillon formé par des énoncés dont ils sont les « auteurs ». Le produit attendu sont des « règles d'apprenants » qui doivent être opérationnelles (c'est-à-dire rendre compte des observables du corpus) et, pour le reste, leurs contenus et la terminologie employée est indifférente, s'ils sont clairs et partagés par le groupe. Voici comment H. Besse présente cette activité dans un texte rétrospectif de 2018²³ :

« [l'exercice de conceptualisation] ne peut être prévu à l'avance. C'est à propos d'une erreur grammaticale, répétée par certains élèves mais non par d'autres de la même classe de L2, ou d'une question d'ordre grammatical posée par l'un ou l'autre, que le maître, au lieu de répondre à cette question ou de corriger cette erreur, propose à ses élèves de rappeler ou d'inventer des phrases incluant la forme questionnée. Il se borne à leur dire celles qui sont grammaticalement possibles en L2 et celles qui ne le sont pas, ce qui permet au groupe-classe de se constituer un petit corpus d'exemples et de contre-exemples correspondant au peu qu'ils ont appris de la L2, à leur « interlangue ». Corpus qui, portant sur ce qu'ils savent déjà, stimule en général chez eux des réflexions d'ordre métalinguistique, qui doivent beaucoup à leur « passé grammatical » (ce qu'ils ont appris de « grammaire » à propos de leur L1 ou d'une première L2), visant à expliquer la compréhension qu'ils se font de ce qui est ou non grammaticalement possible, quant au micro-domaine concerné, dans la L2 qu'ils sont en train d'apprendre. On valide ou invalide ensuite, collectivement, ces essais de « conceptualisation » sur l'ensemble des exemples et contre-exemples recensés. Si l'une d'entre elles est validée, on en teste la solidité en généralisant son application à de nouveaux exemples inventés par les

²² Besse H. (1974) : « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », *Voix et Images du Créatif (VIC)*, Paris, Didier, p. 38 - 44.

²³ Besse H. « Un point de vue rétrospectif sur les « exercices de conceptualisation » », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-1 | 2018, mis en ligne le 02 janvier 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2650> ; DOI : 10.4000/rdlc.2650

élèves. Si aucune ne s'avère valide, on abandonne l'exercice, quitte à y revenir ultérieurement quand les élèves auront développé une interlangue plus avancée ».

Les apprenants sont amenés à expliciter le savoir qu'ils élaborent spontanément à propos de leurs propres productions. Ce qui peut aboutir à création collective de « règles d'apprenants » provisoires mais qui pourraient être reformulées pour présenter une efficacité descriptive opérationnelle majeure. Ainsi, à partir d'exemples produits par eux (ce qui traduit une certaine forme de maîtrise du phénomène à un niveau de fin A2 et début B1), des apprenants de français langue étrangère, invités à expliquer les emplois des relatifs *qui* et *que* ont-ils énoncé la « règle » suivante : « *Qui* et *que*, c'est comme *il* et *le* », qui est d'une grande économie et démontre une grande sensibilité aux affinités formelles et fonctionnelles de deux catégories de pronoms (personnels et relatifs).

Ces « exercices de conceptualisation » (qui sont en fait des activités) permettent de tenir compte, au moins en partie, des processus d'acquisition. Mais ils se heurtent surtout à la *doxa* selon laquelle la grammaire, discipline désormais réputée scientifique, enregistre les régularités de langue et qu'il y a peu à attendre de ces représentations ordinaires non scientifiques. Et ils demeurent largement étrangers à la culture professionnelle des enseignants de FLE pour diverses raisons : avant tout pour la difficulté technique à « piloter à vue » des échanges métalinguistiques d'apprenants qui n'ont pas été anticipés, ce qui suppose que les enseignants soient en mesure de solliciter sereinement quelque chose comme une culture linguistique. Mais aussi, de la part des enseignants de FLE dans le monde, à cause d'une forme de défiance de leurs propres jugements de grammaticalité, surtout à l'égard des énoncés oraux auxquels ils sont peu exposés. Une analyse, effectuée sur des manuels de FLE produits depuis trente ans, montre que les activités présentées comme relevant de la conceptualisation sont « essentiellement d'activités de repérage (plutôt formel) ou de confirmation (plutôt sémantique) sur les catégories grammaticales. [...], aucune séquence [ne correspond réellement] à ce que serait une phase de conceptualisation remontant du repérage formel à une interprétation sémantique de l'occurrence des phénomènes identifiés, [il s'agit] bien plutôt de moments de classe à orientation réflexive, faisant appel à l'induction²⁴ ».

²⁴ Bourdet J.-F. & Fouillet R. : « La notion de conceptualisation en didactique des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-1 | 2018, mis en ligne le 02 janvier 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2669> ; DOI : 10.4000/rdlc.2669

Si cette forme particulière d'activité métalinguistique ne prend pas pied en FLE, elle semble cependant plus envisageable en FLM, où les apprenants (et les enseignants) peuvent s'appuyer sur leur sentiment de grammaticalité et sur leur perception de la variation.

La réflexivité

Mais il n'est pas nécessaire d'aller toujours jusqu'à la conceptualisation (au sens d'élaboration de descriptions mêmes limitées et provisoires) : la simple explicitation par les apprenants des « calculs » ou des « raisonnements » qui les conduisent à tel choix morphologique, syntaxique, énonciatif, lexical... constitue en elle-même une ressource pédagogique à mettre au service des acquisitions.

D'autant que la réflexivité n'est pas une dimension éducative propre à l'enseignement des langues : elle est transversale à toutes les matières scolaires. *Réflexivité*, concept issu des sciences de l'éducation (dit aussi *métacognition*), sert à nommer ces activités des apprenants qui n'ont pas pour objet des connaissances particulières à acquérir ou des compétences spécifiques à mettre en œuvre. La réflexivité vise à créer de la distance par rapport aux apprentissages, sous la forme d'une certaine prise de conscience des processus que l'on emploie pour apprendre. L'apprenant fait de son apprentissage ou de ses expériences un objet d'analyse et de connaissance de soi. On s'accorde à considérer que cette distanciation améliore les capacités d'acquisition et de transfert des connaissances, ainsi que le contrôle de la mise en œuvre des compétences acquises ou en voie de l'être. C'est la raison pour laquelle, dans la perspective de l'éducation plurilingue, la réflexivité est considérée comme une forme, à privilégier, des convergences entre les didactiques des langues et entre celles-ci et les autres disciplines, qui sont toutes langagières.

11 Des grammaires de reconnaissance

On peut aussi concevoir des descriptions grammaticales en fonction de compétences communicatives spécifiques, comme la compréhension des écrits. En effet, dans certains contextes éducatifs FLE, la lecture de textes est le seul ou l'un des seuls objectifs réalistes et acceptables : c'est le cas d'enseignements du français à des non-spécialistes en français, surtout dans l'enseignement supérieur. Ces étudiants peuvent se voir proposer l'étude d'une seconde langue étrangère qu'ils n'ont pas abordée jusqu'alors. Le volume horaire disponible est relativement court, le plus souvent (autour de 40/50 heures). Il est très ambitieux de chercher à faire « tenir » tout le français (ou une bonne partie) dans de tels cours et il est hasardeux de supposer que, après cette étude express de la langue, il en restera des « souvenirs » consistants, quelques mois ou quelques années plus tard, sinon, peut-être l'envie de se remettre à l'apprendre si elle n'a pas été tuée dans l'œuf par un excès de grammaire.

Une grammaire pour la lecture des textes de spécialité

L'approche de l'enseignement par « objectifs » spécifiques » (qui se développe en didactique du FLE dans les années 1975 sous le nom de *français fonctionnel*) a conduit à privilégier l'enseignement de compétences partielles adaptées, dans le cas présent, aux besoins universitaires des apprenants. Par exemple, il ne semble pas déraisonnable de proposer à des étudiants grecs en archéologie (de niveau master et au-delà) d'apprendre à lire de textes en français relatifs à l'archéologie du monde grec rédigés par des spécialistes francophones (et il n'en manque pas), par exemple des articles revues spécialisés.

Pour la lecture de textes comme les articles scientifiques, il convient de proposer une description grammaticale adaptée, centrée davantage sur les formes écrites (mais on pourra proposer en fin de lecture une version orale du texte pour contrecarrer les erreurs de subvocalisation), sur les groupes de mots et les phrases davantage que sur les mots isolés eux-mêmes. Par exemple, on peut négliger relativement le genre de noms (au moins pour les non-animés) et s'attacher à faire repérer les marques du nombre distribuées dans le groupe nominal (et les marques d'accord en général) ou les 3èmes personnes du singulier et du pluriel, dominantes dans des textes de cette nature. Mais il

convient aussi de faire repérer les compléments du verbe et, surtout, les compléments de phrases sous leurs différentes formes (adverbes, compléments adjoints, à valeur de lieu, de temps...). L'identification des articulateurs de phrase et de leurs valeurs (concession, explication...) joue un rôle important dans la compréhension, avec celle des marques de quantification et des modalités, comme l'assertion ou l'appréciation.

Il sera nécessaire d'avoir recours à des descriptions distributionnelles ainsi qu'à l'analyse du discours (voir 15) pour proposer des critères et des procédures de repérage (comparables aux procédures utilisées, en son temps, pour la version latine). Comme on peut le constater sur cet exemple, ces grammaires de reconnaissance sont à géométrie variable en fonction de la nature des textes concernés. On peut aussi imaginer un recours à la traduction automatique (avec *DeepL*, par exemple) surtout avec les langues distantes ; celle-ci permettrait probablement aux apprenants de « remonter » aux fonctionnements du français à partir des transpositions syntaxiques et sémantiques rendues visibles par la version traduite. Sans aller jusqu'à la création d'une description grammaticale propre à la lecture des textes, on devine bien l'aide que constitue une description systématique de la textualité pour la production des écrits.

La grammaire et l'intercompréhension des langues voisines

Cette forme de grammaire de reconnaissance est aussi sollicitée, d'une certaine manière, dans les activités dites d'*intercompréhension*. On sait qu'il s'agit, là encore, de stratégies d'enseignement de la réception écrite portant simultanément sur la compréhension de textes rédigés en différentes langues apparentées, pour ce qui concerne le français, les langues romanes. Elles ont pris forme en France, vers la fin des années 2000, en particulier avec des projets comme *Galatea* et *EuRom*. Ces stratégies ont fini par se faire accepter (au moins dans l'enseignement supérieur) et elles sont volontiers considérées comme à privilégier pour le développement de l'enseignement du français langue étrangère.

Cette approche se fonde explicitement sur une grammaire de reconnaissance, puisque ce sont les textes, en langue(s) voisine(s), connue(s) ou inconnue(s), qui, proposés ensemble à la lecture, déclenchent l'élaboration d'hypothèses sur le sens de ces textes et d'inférences de forme à forme : on attend des apprenants qu'ils construisent des observations contrastives, mais surtout qu'ils développent des stratégies diversifiées pour explorer les informations que donnent les

proximités lexicales, morphologiques, syntaxiques... repérées dans les textes. Le dispositif *EuroComRom*²⁵, centré sur une démarche de compréhension de textes en langues romanes, décrit les « tamis » (au nombre de sept) « qui peuvent aider les apprenants connaissant une langue romane à accéder au sens de textes produits dans d'autres langues romanes [ils] sont constitués sur des bases parfaitement comparatistes, au sens philologique : le premier est constitué par le lexique international roman, composé le plus souvent des termes savants à base latine (*comédie, libéralisme...*), le second de mots présents dans toutes (ou presque toutes) les langues romanes (l'ouvrage en recense 500, dont *herbe, rire, terre...*), les suivants par les correspondances phonologiques, graphiques celles dites de *syntaxe pan romane...* » A ces inventaires savants fait pendant la *grammaire d'hypothèses* ou *grammaire éphémère* définie « comme se construisant au moment où un sujet identifie une forme ou une fonction linguistique dans une langue-cible ». Sa construction s'achève ou se modifie à mesure que le sujet forme, vérifie ou falsifie et rectifie des hypothèses sur la langue ».

Ces pratiques pédagogiques sont fondées sur la verbalisation par les apprenants de leurs hypothèses grammaticales. Mais à la différence de celles déjà examinées (voir 10), celles qui sont produites dans ce contexte partent les correspondances perçues « à la surface des textes » où les apprenants reconnaissent des affinités qui leur permettent de construire du sens. Elles mettent en jeu des « calculs comparatifs » portant sur les analogies et les correspondances entre la structure des formes et de celle de leurs combinatoires d'une langue à une autre (ou à plusieurs autres). De ce fait, ce ne sont pas des exercices métalinguistique (au sens de l'analyse grammaticale/logique) mais une composante des stratégies de lecture. Si dans l'enseignement du FLM on se préoccupait de guider la lecture des textes de cette nature (voir 18), cette approche pourrait être d'un grand secours.

²⁵ D'après Meissner F.-J., Meissner C., Klein H. G. & Stegmann T. G. (2004) : *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*, Shaker Verlag : Aachen.

12 Partir des « fautes » des apprenants

Les activités grammaticales sont organisées, en FLE comme en FLM, sur la base d'un programme qui s'inspire des descriptions systématiques des grammaires de référence. Celui-ci propose une description déjà « bouclée » de la langue à laquelle faire accéder les apprenants et détermine une répartition dans le temps (qui joue un rôle de progression). Il est pédagogiquement envisageable de procéder aussi selon une autre stratégie : celle d'organiser des activités grammaticales en réponse à des difficultés immédiates rencontrées par les apprenants (voir 10). L'enseignant peut réagir rapidement à ces difficultés sous la forme d'interventions ou d'échanges brefs, mais il peut aussi ouvrir une phase métalinguistique construite, mobilisant les connaissances et les intuitions des apprenants sur leurs propres productions.

Partir des « fautes » dans les productions orales (en FLM)

En FLM, la réflexion grammaticale peut prendre appui sur les productions orales des apprenants, pour lesquelles ils ont développé une compétence de communication qui doit peu à l'École, au moins au début de la scolarité. Il est désormais facile de les enregistrer avec le dictaphone des portables, de les transcrire (ou faire transcrire) et de les examiner.

Réaliser une telle réflexion avec les apprenants implique en premier lieu de considérer que les « erreurs » de morphologie ou de syntaxe sont une ressource pour enseigner et, surtout, qu'elles doivent être perçues comme des formes de la variation du français et non comme des manquements aux règles : « *Une pièce s'il vous plaît pour mémé manger* » est probablement un régionalisme et « *ça craint* » l'emploi intransitif d'un verbe, comme il y en a bien d'autres. Un même locuteur peut dire à peu de distance « *je sais pas* » et « *je ne sais pas* ». Ce n'est pas une posture facile à adopter, car l'enseignement du français est marqué par le souci de transmettre la norme sociolinguistique dominante, assimilée à celle de l'écrit surveillé. A l'École les enfants entrent, pour la plupart, dans un nouvel univers de discours, lui-même très diversifié qui va de la langue des consignes à la langue des disciplines (voir 18) et, pour faciliter ce passage, il est souhaitable de s'appuyer sur leur répertoire individuel.

Ces formes ordinaires de l'expression maîtrisées par les apprenants se prêtent, elles aussi, à des analyses qui permettent de « remonter » à des formulations standards ou écrites. Il y a comme un continuum entre : « *ma mère, le ménage, elle aime pas* », « *patient, Jacques attendait* » et « *en ce qui concerne l'économie, on note que...* » ou encore entre : « *il voit les choses en grand* » et « *il parle clair* ». Quoi qu'il en soit, une telle activité ne suppose pas de privilégier l'étude des formes considérées comme nettement fautives du point de vue de la variation sociolinguistique (voire de les légitimer) : elle a pour fonction de mettre l'expérience communicative des apprenants au service de leur réflexion métalinguistique.

Il est utile d'examiner avec les apprenants, dans des démarches réflexives, un certain nombre de traits de langue orale :

- le fait que les énoncés oraux sont des énoncés dont l'élaboration est visible, à la différence de l'écrit où les brouillons et les versions provisoire disparaissent du texte final. Cela se traduit par des faux départs ou des énoncés laissés en suspens, des formulations enchaînées et des retouches : « *docteur, j'ai mal au dos très mal au dos aux vertèbres du milieu depuis deux semaines oui c'est ça deux semaines à peu près* » ;
- l'emploi de *il y a qui* pour signaler le sujet (et de : *il y en a qui...*) : « *il y a des gens qui partent en vacances ce soir* » ;
- l'emploi de la juxtaposition, au lieu de l'ordre des mots de la phrase simple : *moi, du footing, tous les jours, j'en fais*, ou encore les formes en *ce qui ce que*, présentes aussi à l'écrit ;
- [...]

Ce n'est pas ici le lieu de décrire plus avant ces formes des énoncés oraux (et l'on pourrait avancer des considérations comparables pour le lexique²⁶). On s'en tiendra à ces considérations didactiques qui invitent à faire porter des analyses grammaticales sur les productions orales des apprenants, même s'il n'est pas toujours aisé de créer des conditions favorables à la création d'énoncés non inhibés par la norme.

²⁶ Voir, par exemple, Blanche-Benveniste C. (2010, nouvelle édition) : *Approches de la langue parlée*, Paris : Ophrys.

La « pédagogie de la faute » en FLE

Il en va sensiblement de même en FLE, à ceci près que la notion d'erreur est moins chargée de débats idéologiques relativement aux normes du « bon français ». Cela a progressivement conduit à remplacer la notion d'erreur par celle de faute. Est née ainsi une « pédagogie de la faute » (pour reprendre le titre d'un ouvrage d'A. Lamy (BELC, 1981, auquel il est toujours profitable de se rapporter²⁷), car celle-ci est considérée comme constitutive des apprentissages. Cependant les fautes des apprenants de FLE ne sont pas exactement de même nature que celles des élèves francophones, y compris en tenant compte de la diversité des formes françaises dans le monde : **j'ai été offert une montre*, **ce sont nos voisins*, **ils étaient tellement de retard*, **je viendrai à ce temps là*, **tu viens le jeudi prochain ?...* Elles peuvent difficilement être considérées comme des formes acceptables de la variation sociolinguistique. De plus, l'on ne peut s'appuyer sur la compétence et le sentiment linguistique des apprenants qu'à des niveaux comme B1.

La gestion de ces fautes peut s'effectuer au coup par coup, quand elles se présentent, ou dans des activités de systématisation, comme en FLM. En tout état de cause, il semblerait dommageable de les ignorer, car elles manifestent les régularités de langue telles que les perçoivent les apprenants. Les pratiques pédagogiques correspondantes sont familières aux enseignants. Ce qui fait surtout problème est la mise en relation des fautes constatées avec les descriptions systématiques de la langue : celle-ci s'effectue mal, parce que, dans la plupart des manuels et des grammaires pédagogiques, les descriptions qui sont proposées viennent trop tôt par rapport à la maturation progressive de leur compétence en français.

En effet, les recherches en acquisition des langues, inaugurées par S. Pit Corder, ont permis de mettre en évidence la complexité de ces connaissances de la langue en cours de constitution, nommées *interlangues*, au caractère fluide mais systématique. Elles ont mis en évidence, pour le français en particulier, des « parcours acquisitionnels » possibles (c'est-à-dire l'ordre dans lequel les formes et les structures s'installent) plus ou moins partagés. Ces séquences d'acquisition de la langue apprise sont des chemins que les apprenants sont susceptibles de parcourir, chacun à leur manière et certainement pas au même rythme.

²⁷ <https://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/pedagogie-faute-enseignement-grammaire/files/assets/common/downloads/publication.pdf>

Les progressions d'enseignement et le développement des interlangues

Cela a fait reprendre conscience du fait que l'appropriation d'une langue est affaire de longue durée : le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) balise ces parcours d'apprentissage au moyen de points de repères, moments considérés comme significatifs, qui sont caractérisés aussi explicitement que possible comme des « descripteurs ». Ces « niveaux de référence », décrivent les formes caractéristiques (théoriques) prises par les compétences de communication à un niveau donné.

Il en résulte que les progressions morphosyntaxiques habituellement utilisées sont peu adaptées au développement des interlangues : l'on continue à assimiler les groupes de formes décrites ensemble (comme la conjugaison d'un verbe aux six personnes ou la morphologie des pronoms possessifs) et les groupes de formes à enseigner ensemble, qui devraient tenir compte des dynamiques des interlangues. Pour contrecarrer cette tendance, on a mis au point des *Descriptions des niveaux de référence du CECR pour les langues nationales et régionales* (DNR) : ce sont des inventaires qui, langue par langue, et niveau par niveau du CECR, listent les moyens linguistiques correspondant à une certaine compétence de communication, puisqu'un descripteur du CECR comme « savoir lire une carte postale » (en A1) ne précise pas quel vocabulaire ou quelles ressources syntaxiques sont nécessaires à cette fin. Une équipe, française et internationale, a pris en charge la réalisation des niveaux de référence pour le français : (2004) *Niveau B2 pour le français* ; (2005) *Niveau A.1.1 pour le français* ; (2006) : *Niveau A1 pour le français* ; (2008) : *Niveau A2 pour le français* ; (2011) *Niveau B1 pour le français*. Ces descriptions des niveaux de référence pour le français ont uniquement pour fonction de fournir une plateforme commune aux concepteurs d'instruments didactiques. Ils comportent une répartition de la grammaire en quatre niveaux (de A1 à B2) qui cherche à tenir compte des recherches en acquisition du français disponibles. Ces instruments sont encore peu utilisés : l'on ne répartit pas souvent dans le temps les faits de langue à acquérir en tenant compte de leur « enseignabilité », à savoir de la possibilité pour les apprenants de les intégrer dans leur interlangue, en fonction du degré de maturation de celle-ci au moment où se situe l'activité d'enseignement correspondante.

L'enseignement de la grammaire en contexte FLE est ainsi probablement plus adapté, quand il s'effectue en temps réel, en réaction à des productions d'apprenants, que dans un enseignement systématique, encore largement fondé

sur des descriptions de la langue qui suivent une logique descriptive/linguistique et ignorent largement les formes successives des interlangues. Il conviendrait de repenser les progressions grammaticales autrement que sur des bases formelles : cela n'est pas techniquement impossible mais cela se heurte à la doxa grammaticale.

13 Mettre en regard les langues pour apprendre la grammaire

En FLE, des besoins prioritaires en grammaire peuvent aussi être identifiés « à partir » la langue première des apprenants. Cette idée ne date pas d'hier : elle a reçu une formulation particulière élaborée par R. Lado, dans les années 1950, dite *contrastive*, fondée sur la mise en parallèle et sur la comparaison des structures des langues.

Interférences ?

Décrire deux langues « face à face » conduit, sur la base de manipulations distributionnelles, à identifier des ressemblances morphologiques mais aussi et surtout syntaxiques, comme par ex. la possibilité, en italien, de faire précéder des infinitifs d'un article défini et de l'utiliser comme un nom, à la différence du français où cette substantivation est limitée (*sul finire della stagione dei saldi... à la fin de la période des soldes...*). Cette mise en regard a alors semblé permettre de « prévoir » les erreurs des apprenants : celles-ci se produiraient quand le fonctionnement des deux langues diverge. Les éléments de la langue étrangère cible, que l'analyse linguistique des deux langues en contact amène à considérer comme comparables, équivalentes ou similaires à la langue première de l'apprenant (l'imparfait en espagnol, français ou italien), sont alors considérés comme plus faciles à apprendre. Ce genre de fautes consistant en des décalques syntaxiques a été nommé *interférences* en didactique des langues étrangères.

La perspective contrastive a été introduite dans la didactique du FLE, en particulier, par F. Debyser. Celui-ci, outre de la créativité, s'est aussi préoccupé du noyau dur des apprentissages : la maîtrise de la morphosyntaxe. Fort de son italo-phonie d'élection, il s'est alors employé à illustrer ce que l'enseignement du FLE pouvait attendre de l'analyse contrastive²⁸. Et L. Dabène argumente à son tour, en 1975, pour une didactique des langues voisines qui s'appuie essentiellement sur les similitudes et les différences des caractéristiques des

²⁸ Debyser, F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences », *Langue française*, 31-61.
http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527

deux langues concernées (espagnol et français). Elle insiste sur le fait que « dans les langues « proches » - contrairement aux langues « lointaines » - c'est au niveau de l'expression que l'élève prend conscience des différences entre L1 et L2, bien plus qu'au niveau de la compréhension. »²⁹ (p. 60). La didactique de l'intercompréhension des langues romanes (voir 11) se fonde largement sur des mises en relation des langues concernées : ainsi au niveau de la syntaxe « pan-romane », il semble « facile » de reconnaître et de localiser dans la phrase le sujet, le verbe, les objets ainsi que substantifs, adjectifs, adverbes, prépositions, articles, pronoms. Sont aussi communs au français, au catalan, à l'espagnol, à l'italien, au portugais et au roumain, les propositions relatives, les propositions conditionnelles, les subordonnées conjonctives (*dire que* P, en français), le gérondif, certaines phrases interrogatives...³⁰

On a cependant constaté que l'approche contrastive ne permettait pas toujours d'anticiper les fautes des apprenants. Et les recherches ultérieures sur l'acquisition des langues ont montré la complexité des interlangues. Bien des spécialistes de l'acquisition récusent le terme d'*interférence*, au fait celui-ci préjuge de l'origine de ces difficultés (un « brouillage » de l'acquisition attribué à l'influence de la langue première). Pour ces raisons et pour bien d'autres encore, ces préoccupations contrastives ont peu à peu disparu du discours didactique, ainsi que de la plupart des manuels de FLE publiés en France.

Permanence du contrastif

Mais, bien des indices montrent que les enseignants demeurent encore attachés à des activités de nature contrastive, même si celles-ci sont désormais largement minimisées, encore que le CECR (6.4.7.5) indique, parmi les critères qui permettent d'établir une progression grammaticale :

« 2. Les données contrastives [qui] ont une importance capitale dans l'estimation de la charge d'apprentissage et, en conséquence, dans la rentabilité de progressions concurrentes. Par exemple, les propositions subordonnées en allemand posent aux apprenants anglais et français plus de difficultés en ce qui concerne l'ordre des mots qu'à un néerlandophone. Toutefois, les apprenants de langues proches comme, par exemple, allemand/néerlandais ou tchèque/slovaque, risquent de tomber dans une traduction mécanique mot à mot ».

²⁹ Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues «voisines»). *Langages*, (39), 51-64.

³⁰ D'après Meissner F.-J., Meissner C., Klein H. G. & Stegmann T. G. (2004) : *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*, Shaker Verlag : Aachen.

C'est que, pour les enseignants, l'existence de ces interférences relève d'une sorte d'évidence : leurs apprenants « accrochent » sur des points de grammaire identifiés, et cela non de manière individuelle ; ces fautes sont longues à se résorber (elles peuvent encore se produire à des niveaux avancés comme B2) ; elles se manifestent sous forme de calques sémantiques ou syntaxique de la langue première (par ex. pour des italophones : *il mio amico*, **le mon ami* ; pour des anglophones : **je suis 22 ans...*).

De sorte que les enseignants sont susceptibles d'avoir développé une expertise qui leur permet d'identifier ces interférences (en fonction de la langue première des apprenants qui est aussi, le plus souvent, la leur) et de réaliser des relevés de ces « fautes fréquentes », « fautes caractéristiques » ; fautes résistantes », « fautes récurrentes », « interférences » ... Ils cherchent aussi, probablement, à y remédier au moyen d'activités de mise en regard des deux systèmes linguistiques qui recourent à des stratégies pédagogiques très diverses. Parmi celles-ci, on a pu identifier (dans les grammaires produites sur place ; voir 4, *in fine*) des descriptions « alternatives » du français : souvent transmises par les traditions d'enseignement locales, celles-ci s'écartent de la description traditionnelle du français pour s'adapter à la grammaire que les apprenants connaissent bien, celle de leur langue première. Ainsi un complément d'objet indirect peut-il être décrit comme un génitif ou un datif dans les langues à cas (allemand, turc) et un déterminant du nom comme une sorte de classificateur (chinois)³¹, surtout dans le cas de la quantification globale par des moyens lexicaux (*un troupeau de moutons, une meute de chiens, un essaim d'abeilles...*). Ces activités de mise en regard des deux langues ne sauraient résoudre tous les problèmes d'apprentissage de la grammaire ; elles peuvent au moins assurer une meilleure réflexivité grammaticale.

Comparer les langues en FLM

Ce recours aux connaissances métalinguistiques des apprenants dans leur langue première a aussi été employé pour la formation en français des enfants allophones nouvellement arrivés. Il ne s'agit certes pas du FLM au sens strict, même si des apprenants des classes ordinaires (qui ne sont pas nouvellement arrivés) peuvent éprouver certaines difficultés à s'exprimer dans la langue de l'École. Pour ces élèves, on a testé, de manière expérimentale, des activités de

³¹Le réseau de recherches *Grammaires et contextualisation* travaille dans cette direction : <https://methodal.net/Reseau-Grammaires-et-contextualisation> et élabore progressivement une grammaire <http://www.francparler-oif.org/grac-a1a2/>.

réflexion grammaticale sur le français où ils font intervenir des connaissances de leur langue première. Ainsi, pour décrire les marques du pluriel en français, un enseignant se sert-il des informations que donnent les enfants sur les formes du pluriel en russe et en arabe. On aborde aussi, dans ces activités, le sens de l'écriture, la négation, le lexique, la phonétique... Cette mise en contact de différentes grammaires est qualifiée à bon droit d'*interculturelle* par N. Auger³² (qui a conçu et mis en œuvre ce dispositif) : il s'agit bien de la rencontre de cultures métalinguistiques (et non de simples analyses contrastives de spécialistes), où prime la volonté de développer des attitudes réceptives, l'empathie et la bienveillance linguistique. Dans cet ordre d'idées, pour informer de manière économique les enseignants sur les langues multiples présentes dans leur contexte, une équipe du CNRS a mis en ligne de brèves descriptions contrastives, à la présentation normalisée, des langues parlées en Île-de-France³³ (une soixantaine environ) où figurent le soninké, l'ourdou et le kurde mais aussi l'allemand ou le grec moderne.

Ce qui porte à considérer que des mises en regard des langues pourraient être organisées entre le FLM et une langue étrangère. Par exemple, pour le cycle primaire, G. Forlot et J. Beaucamp³⁴ appellent au développement d'une approche pédagogique « néo-contrastive » pour un apprentissage de l'anglais constituée de formes réflexives de mise en relation des deux langues fondées, en particulier, sur les nombreuses proximités lexicales (largement dues à l'histoire des relations entre les deux langues), et prenant aussi en compte le fait que ces ressemblances se manifestent aussi au niveau des structures syntaxiques.

Cette perspective est ancienne pour l'enseignement du français où l'on a longtemps justifié l'apprentissage des langues classiques (latin et grec) par le fait que leur étude faisait mieux percevoir le fonctionnement du français. Même si l'enseignement de ces langues a régressé, il est toujours possible d'effectuer ce « détour » par les langues étrangères enseignées en parallèle au cours de français : la présence du genre neutre en anglais pourrait stimuler la réflexion des apprenants sur les valeurs de *ça* et de *ce*, du pronom invariable *le* (*Tu ne vas pas bien ? Je le vois*), de l'opposition *personne / rien, qui / que* interrogatifs, ou encore de l'emploi de *truc, machin* et *chose* (pour référer à des non animés ou à des animés). Ou encore, les combinaisons morphophonétiques entre des prépositions et l'article défini (*in + il = nel* mais aussi avec *da, su...*) en italien

³² Auger N. (2005) : *Comparons nos langues* (DVD), Montpellier : CRDP de l'Académie de Montpellier

³³ *Langues et grammaires en (Île-de-) France* : <http://lgidf.cnrs.fr>

³⁴ Forlot G. & Beaucamp J. (2008) : Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (1), 77-92. <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-77.htm?ref=doi>

ou en espagnol sont une bonne opportunité de faire à réfléchir sur la notion d'article contracté, nommé *preposizione articolata* (préposition avec article) dans la doxa grammaticale de l'italien.

Il est clair que ces rapprochements entre le français et d'autres langues effectués dans le cours de français va contre des habitudes installées et probablement une certaine conception de l'identité professionnelle Et la formation initiale des enseignants ne va pas véritablement dans le sens d'un décloisonnement des matières « linguistiques », non pour que celles-ci se dissolvent dans un vague « entraînement commun à la communication » mais bien pour que chacune tire profit de ces mises en relation pour les objectifs qui lui sont propres. Cette mutualisation de la réflexion grammaticale entre les langues est, à l'évidence, l'une des composantes concrètes de l'éducation plurilingue (voir 20).

14 Une grammaire pour les textes

Traditionnellement, en FLM comme en FLE, l'enseignement a accordé une place particulière à la production des textes écrits, même si la place des écrits a été redimensionnée (surtout en FLE). Demeure un paradoxe, à savoir que l'enseignement grammatical prépare peu ou indirectement à rédiger des textes, ce qui est largement imputable au fait que le français est décrit dans le cadre d'un espace comme la phrase. D'où l'hypothèse, pour le FLM, que la réflexion sur la langue se poursuive de manière consistante dans les cycles d'enseignement au delà du cycle IV, où précisément celle-ci serait nécessaire pour accompagner la création d'une compétence de production de textes, qui devient plus centrale.

Didactique de l'écrit et grammaire

Il faut reconnaître que la didactique de l'écrit s'est beaucoup assouplie. On tient compte du fait qu'un texte se construit dans le temps : il prend des formes successives, dans une maturation souvent lente : notes, ébauche de plan, brouillons, versions provisoires, remaniements et refontes, relectures corrections de détail... Un texte est révisé ou mis au point, puis validé, dans une chaîne de décision ascendante, comme c'est le cas de bien des textes qui circulent dans l'entreprise ou dans les administrations. Ce processus collaboratif de production des textes tend à trouver sa place dans l'enseignement.

Et l'on admet plus facilement aujourd'hui que l'on ne produit pas un texte à partir de rien (comme dans les situations d'examen) : un texte peut constituer une réponse à un autre et, dans ce cas, des éléments de ce texte premier peuvent être recyclés ; en général, tout texte convoque des textes antérieurs et s'incorpore des citations, des paraphrases et des reformulations, des détournements... Dans les programmes relatifs à l'écrit pour le cycle IV (en France) figurent expressément des activités comme : mise à disposition de textes ou de fragments de textes variés ; transformation, imitation, détournement de textes ; recherche collective de formulations pour améliorer un texte, l'enrichir, le transformer ; utilisation de dictionnaires, d'outils de vérification, de logiciels de traitement de texte...

Manque la description grammaticale correspondante. Les programmes pour le cycle IV déjà cités indiquent simplement un domaine qui pourrait être pertinent pour la textualité :

Fonctionnement de la phrase complexe
<ul style="list-style-type: none"> • Identification des constituants de la phrase complexe (par analogie avec les constituants de la phrase simple). • Notions de juxtaposition, coordination, subordination.

Et ils n'entrent pas dans davantage de détails.

Il serait probablement approprié de s'interroger avec les apprenants, aussi bien en FLM qu'en FLE, sur les reprises par les pronoms personnels, mais aussi par *tel, faire, ainsi, pareillement, même* (dont : *de la même manière*), *autre* (dont *autrement dit*)... et, surtout, sur les multiples formes de reprises : répétition, générique (*la voiture* repris par le *véhicule*), métonymique (*l'arbre* repris par *les branches*)... ou plus « conceptuelle » (*on a assassiné ... le meurtrier supposé*). On devrait attirer davantage l'attention sur l'emploi des noms désignant de manière générique ou indéfinie des faits, des actes, des concepts, des notions... qui peuvent reprendre (ou anticiper) des éléments d'un texte. Ainsi pour renvoyer à ce pour quoi on fait quelque chose : *but, considération, intention, motif, mobile, occasion, prétexte, raison, ambition, dessein, objectif, visée*... Ou encore, faire remarquer que les textes ne manquent pas d'exemples où la transition d'un paragraphe à l'autre est assurée par la nominalisation d'un verbe (*L'Europe est passé hier à l'heure légale...* (attaque du § suivant) : *Ce passage ne va pas manquer d'entraîner ...*) ou par une reprise conceptuelle (§ d'un manuel d'histoire décrivant le premier accostage de Christophe Colomb en Amérique : *il débarque...* ; attaque du § suivant : *Cette découverte...*).

En restant dans le cadre de l'analyse traditionnelle, une réflexion systématique sur les valeurs (et non sur le rôle syntaxique) des subordonnants introduisant des « circonstancielles » est essentielle à la structuration des textes. Si les apprenants sont familiers en FLM et en FLE (au niveau A2) avec *quand*, ils utilisent peut-être moins : *dès que, une fois que, tandis que, comme, tant que, au fur et à mesure que, à présent que, à peine...que,...* Et s'ils emploient volontiers *quoique* pour exprimer l'opposition, on pourrait élargir leurs ressources en observant et décrivant avec eux l'emploi de *encore que* (avec subjonctif), *si + adjectif + que* (*si bizarre que cela paraisse pour un Parisien, je ne suis jamais monté sur la Tour Eiffel*), *quelque/pour + adjectif+ que* ou *quand bien même*... Faire passer du répertoire oral des subordonnants et des connecteurs à celui de

l'écrit semble s'imposer comme une nécessité pour la production de tous les textes qui sortent de la communication sociale ordinaire.

Lexique et grammaire

On va ainsi vers une grammaire de l'expression qui converge d'ailleurs avec les enseignements communicatifs, très présents en FLE, où l'objectif est de fournir aux apprenants les ressources verbales pour exprimer une intention de communication et de leur en faire percevoir la valeur : par exemple, pour refuser une proposition, on dispose de moyens conventionnels d'intensité variable comme : *non merci, désolé, je regrette, je ne peux pas, c'est gentil mais..., je regrette mais..., je voudrais bien mais..., je suis malheureusement dans l'obligation de refuser...*

On voit bien là qu'il est nécessaire de ne pas sous-estimer le fait que les grammaires ont aussi à adopter une perspective lexicale. Il en va des connecteurs comme des prépositions dans l'enseignement du FLE : celles-ci entrent, par exemple, dans la construction de groupes nominaux pour les compléments du verbe et les apprenants doivent évidemment retenir quelle(s) préposition(s) est (sont) à utiliser avec un verbe donné, indépendamment du sens de ces prépositions. Cependant, pour les groupes prépositionnels « adjoints », ce qui est le plus important est bien la valeur sémantique de chaque préposition. La *Grammaire des prépositions* (Franckel & Paillard³⁵) comporte des descriptions syntaxiques, mais elle aborde aussi les valeurs sémantiques des prépositions une par une (*entre, sur, sous...*). Un autre traité spécialisé (Melis 2003³⁶) consacre lui aussi deux chapitres distincts, l'un aux questions syntaxiques et l'autre aux problématiques sémantiques liées aux valeurs des prépositions.

La question de savoir si tel ou tel aspect du français relève de la grammaire ou de l'étude du lexique (et si, alors, il ne conviendrait pas plutôt de parler de *lexique-grammaire*) est, de manière évidente, une question de linguiste. Mais pour un enseignant, il s'agit d'une différence méthodologique, car l'enseignement de la grammaire est fondé sur des principes et des activités qui ne sont pas identiques à ceux de l'enseignement du lexique. Celui-ci, en effet, intervient souvent en réponse à des problèmes immédiats, surgis au fil des textes ; il prend rarement un tour systématique (famille de mots, suffixes, mots composés...) ; il mobilise une terminologie très réduite et il ne fait pas toujours appel à des exercices répétitifs... Cela ne devrait pas être perdu de vue.

³⁵ Franckel J.-J. & Paillard D. (2007) : *Grammaire des prépositions t.1*, Paris : Ophrys.

³⁶ Melis L. (2002) : *La préposition en français*, Paris : Ophrys.

Quoi qu'il en soit, il apparaît profitable de soutenir la création d'une compétence à rédiger des textes par des activités métalinguistiques adaptées, en tenant cependant compte du fait que celles-ci ne se limitent pas aux domaines retenus ici (reprises et connecteurs), déjà bien identifiés (voir 15). En effet la textualité (ce qui fait que des phrases et des énoncés « tiennent ensemble ») est une caractéristique, par définition commune à tout écrit ou énoncé oral suivi. Mais elle ne se réalise pas de la même manière : dans l'oral quotidien, on emploie surtout la répétition des noms, les pronoms personnels de 3^o personne, *et, alors, et puis...*, dans les textes universitaires/scientifiques on utilise un jeu de connecteurs plus large et des nominalisations, sans évoquer des textes juridiques (les contrats) qui recourent à des formes comme *ledit* ou le *susnommé...* pour réduire les possibilités d'ambiguïté. Il est donc nécessaire de décrire des ensembles de textes dans ce que leurs formes ont de spécifique (voir 15 à 17).

15 Décrire les textes

La compréhension et la production de textes (surtout écrits), qui constituent une des finalités majeures de l'École, relèvent des méthodologies d'enseignement. Mais, pour organiser ces activités, on peut aussi prendre appui sur ce que l'on peut savoir du fonctionnement ou de l'organisation des textes, car ceux-ci ne se réduisent pas à un conglomérat de phrases que l'on décrirait avec la grammaire « habituelle ».

L'analyse du discours en FLE

Au cours des années 1970, dans le domaine du FLE, cette préoccupation prend corps autour de l'analyse du discours qui se développe, bien en dehors de la didactique des langues, à propos des discours politiques. L'analyse du discours a pour projet de rendre compte de la forme de ces textes (surtout écrits et transcrits) en la rapportant à leurs conditions de production ; dans le cas des discours politiques, il s'agit des postures idéologiques du scripteur : par exemple, le sens donné, en discours, à *nation* ou à *peuple* (par ex. *le peuple est dans la rue*), tel qu'on peut l'établir à partir des contextes et des combinaisons de ces mots dans le corpus analysé.

L'une des caractéristiques majeures de ces analyses est que l'on ne considère pas un texte isolément, mais des ensembles de textes³⁷ que l'on compare pour en mettre en évidence les invariants. C'est cette caractéristique qui va surtout retenir l'attention des didacticiens du FLE, puisqu'elle permet de dégager des sortes de « règles de textes », même s'il ne s'agit que de tendances, qui présentent a priori une capacité de démultiplication et d'anticipation.

Décrire les écrits : des niveaux d'analyse

L'« importation » de l'analyse du discours en didactique du FLE est destinée à permettre de mettre en évidence ces régularités de texte à texte. Un recours comparable à l'analyse du discours s'est produit plus tard en FLM, surtout sous la forme des typologies de textes (informatif, narratif, injonctif... voir 17), dans le même but pédagogique : caractériser des constantes de manière à ce qu'elles

³⁷ La question de la nature de ces « ensembles » sera abordée en 17.

servent de cadre aux hypothèses de lecture et à la production de textes par les apprenants.

Pour ce faire, on peut se situer à différents niveaux d'analyse qui sont plus ou moins rentables selon les ensembles de textes considérés. On en décrira ici succinctement certains.

Une entrée possible est constituée par l'examen du lexique : il tend à la stabilité (emploi d'une terminologie, répétition de mots ou emploi de synonymes proches) ou bien il manifeste des transformations comme, par exemple dans les chaînes de référence (reprises successives : *événement... élément nouveau... nouveauté... inflexion notable*) ou encore il met en jeu un ensemble large de désignations pour un même référent (*paysans, serfs, habitants des campagnes, malheureux, victimes de l'impôt...*), « constellations » qui sont créées par le discours.

On peut décomposer un texte oral en unités : les *fonctions* (ou manifestation d'intentions de communication, voir 17) comme *demandeur une information, émettre un doute, faire une hypothèse* ou, surtout à l'écrit, les *opérations cognitives* comme *définir, comparer, interpréter*. L'analyse a alors pour but d'identifier lesquelles de ces unités élémentaires sont communes à un ensemble de textes et de déterminer si les réalisations de chacune présente des traits communs en termes de lexique et de morphosyntaxe. Cette analyse est très généralement très rentable et particulièrement utile pour décrire les dimensions linguistiques des matières scolaires (voir 18) et en organiser l'enseignement.

L'analyse syntaxique classique est un autre niveau de caractérisation de l'invariant discursif. Ainsi, dans les horoscopes de la presse écrite, les prévisions sont souvent réalisées par des phrases nominales : *ennuis en vue, aucun problème désormais...* Cette structure syntaxique n'a pas intrinsèquement vocation à réaliser une telle signification, mais elle est particulièrement sollicitée dans ce rôle par les horoscopes, parce que les prévisions ainsi réalisées font l'économie de précisions temporelles, ce qui rend plus difficile leur mise en cause.

L'examen des canevas textuels (la *dispositio* de la rhétorique classique) est aussi susceptible d'apporter des informations utiles à la lecture et à la production : par exemple, les reportages de la presse écrite tendent à ne pas annoncer de plan, « attaquent » par un détail ou les propos d'un témoin et usent peu des connecteurs. Ou encore, pour les articles des revues scientifiques spécialisées,

est attendue la structure suivante, explicitement définie par les comités de rédaction : problématique, littérature existant sur le sujet et bilan critique de celle-ci, hypothèses, dispositif expérimental, résultats, critique des résultats, connaissances acquises. On peut aussi s'attacher à la structure de certains paragraphes, qui peut être récurrente, ou mettre en évidence la présence régulière de développements organisés par des connecteurs de temps et les temps verbaux (le texte adopte alors un régime narratif) ou par des connecteurs de lieu et des conjonctions énumératives (régime descriptif).

Il peut être révélateur de savoir si le producteur du texte se représente lui-même directement dans celui-ci (sous des formes comme : *je, nous, à mon sens, l'auteur de ces lignes*), s'en s'efface en laissant des « traces » (au moyen formes comme : *on, l'impersonnel (il semble que), le passif (ce point est démontré..)* des formes pronominales (*il s'avère que*) et s'il en est totalement absent.

Peuvent aussi caractériser des textes les formes de quantification employées ou encore la présence/absence et la distribution des modalités (par exemple, sur quelles catégories de verbes portent-elles). Particulièrement rentable de ce point de vue est l'examen de l'expression de l'assertion modulée (le non certain), avec tous les degrés de l'improbabilité, du peu certain au totalement hypothétique, et celui des moyens linguistiques privilégiés (conditionnel, *peut-être, souvent généralement...*).

De même pour l'appréciatif, qui manifeste une prise de position de l'énonciateur par évaluation d'orientation positive ou négative. Pour évaluer un élément (fait, indice, preuve matérielle...) fondant la construction du savoir historique, les textes des revues spécialisées utilisent des adjectifs comme : *significatif, frappant, troublant, mince, intéressant, révélateur* et tendent à exclure des réalisations comme *extraordinaire, mystérieux* ou *fantastique* que l'on rencontre alors plutôt dans les documentaires historiques grand public, où le *mystère* est à l'honneur.

L'analyse de l'intertexte, du type de citations (quels autres textes sont convoqués ?) ou verbes introducteurs du discours rapporté peut aussi donner des indications sur la spécificité d'un ensemble de textes. Ainsi, dans le discours des médias français, on utilise une large gamme de verbes introducteurs : *X promet, assure, confirme, s'exclame, ironise que...*; ceux-ci apparaissent comme beaucoup plus limités dans la presse anglophone, reflet sans doute de conception différentes de l'écriture journalistique.

Pour faire court, cette caractérisation d'ensembles de textes procède, on le voit, par l'examen de la présence ou de l'absence des certains phénomènes récurrents, par l'examen de la stabilité de leur localisation dans ces textes et surtout par la caractérisation du matériel linguistique utilisé pour les réaliser, les possibilités énonciatives permises par la langue étant comme filtrées par l'appartenance à cet ensemble.

Un exemple : les caractéristiques du discours historique dans un manuel

Il est possible d'illustrer, même de manière limitée, ce que cette forme de description permet de mettre en évidence quant au fonctionnement des textes. Soit le bref extrait suivant.

Pourquoi parle-t-on de Gallo-Romains ?

Les Romains ne cherchent pas à opposer les vainqueurs et les vaincus. Les notables gaulois, personnages importants, participent à la direction des villes et du pays. Au fil des années, les Gaulois disposeront des mêmes droits que les Romains.

La Gaule se romanise : les Gaulois adoptent les croyances, la manière de vivre et la langue des Romains, le latin. Ils conservent néanmoins certaines traditions, leurs dieux et leur savoir-faire dans l'artisanat et l'agriculture. Ce mélange de nouveauté et de tradition forme la civilisation gallo-romaine.

(*Odysseo – Histoire-Géographie CE2*, Magnard, 2013, page 42)

On fait l'hypothèse que ce fragment est représentatif du discours des manuels considérés et que les caractéristiques mises en évidence sur cet échantillon seront reconnaissables dans d'autres textes du même ensemble ; ce qui constitue un faisceau notable de présupposés et invite à généraliser ces observations avec une extrême prudence. Ceci précisé, on souhaite simplement illustrer le fait que l'on peut rendre compte du fonctionnement de ce texte (et c'est là l'essentiel) de manière assez simple et utiliser cette description pour en guider la lecture ou, éventuellement faire produire des textes de même allure³⁸.

Ce texte est visiblement centré sur une opération cognitive : une définition, celle du sens du terme *gallo-romain*, qui constitue le titre de ce paragraphe, et qui trouve sa réponse résumée dans la dernière phrase du texte (... *forme la civilisation gallo-romaine*), forme très affichée de clôture du texte.

³⁸ M. Laparra dans son article : « Problèmes de lecture posés par des textes historiques à visée didactiques » (1991 *Pratiques* 69, p.97-124) a déjà avancé des considérations très comparables à celles exposées ici.

Cette définition est constituée d'une énumération d'éléments, non reliés par des connecteurs. Elle reçoit, en fait, une forme descriptive-narrative sous forme de phrases simples (sans subordonnées), au présent dit *historique*, mais avec une anticipation (*disposeront*) soulignée par la seule indication temporelle du texte (*au fil des années*).

Le caractère double de la notion (la politique de Rome en Gaule et les réactions des populations locales) est développé par deux paragraphes : ces deux entités sont actualisées par des collectifs pluriels (*Romains, Gaulois*) qui donnent une forme concrète aux phénomènes présentés et qui assurent, par le recours à la répétition, la stabilité de ces chaînes de reprise (à la différence de *gallo-romain/mélange* ; voir infra).

La première partie de la définition reçoit la forme d'une assertion (*ne cherchent pas à opposer*) illustrée par deux exemples (*direction des villes, droits*), qui sont les données historiques fondant l'analyse. Le second adopte la même structure : une assertion (*se romanise*) et des données/exemples énumérés (après les deux points : *croyances, manière de vivre, langue*). Un correctif (introduit par *néanmoins*) est apporté à l'assertion, toujours au moyen d'exemples / de données historiques (*certaines traditions, dieux ...*).

Des mots génériques (*se romanise ; tradition*) permettent de passer des faits concrets à *ce mélange*, qui est lui clairement une anaphore à valeur de résumé, renforcée par la répétition de *tradition*, qui clôt le texte. Ce terme non scientifique (qui reprend aussi *gallo-romain*) n'est pas expliqué davantage (par ex. par *métissage* ou *acculturation*), de manière à s'adapter aux apprenants.

Ce texte ne présente pas de traces de l'énonciateur, en particulier pas d'appréciatifs, même conventionnels (*important, remarquable, intéressant*), à l'exception de : *parle-t-on*, où *on* renvoie aux historiens ou au consensus historiographique actuel.

Par ailleurs, on utilise des définitions au fil du texte (*notable = personnages importants ; langue de Romains = latin*). Cette définition des Gallo-romains ne comporte aucun nom propre (de lieu ou de dieu, par exemple) : il utilise des termes abstraits à sens général, souvent au pluriel (*droits, croyances, traditions, savoir-faire...*), accompagnés de déterminants indéfinis (*des, certaines*). Cette forme de la présentation du savoir historique reste sur un plan général.

On peut tirer de ces remarques que ce sont bien ses conditions de production (la transposition didactique) qui commandent l'essentiel de la forme du texte.

L'identification des traits les plus importants de ce texte est de nature à faciliter le guidage de sa lecture par les apprenants, voire à permettre de les accompagner dans la production de textes similaires

Cette forme de description, issue de l'analyse du discours, a été élaborée comme l'un des moyens de prendre en charge l'enseignement des discours scientifiques ou professionnels spécifiques (dans le cadre de l'approche fonctionnelle à partir des besoins langagiers). Elle avait vocation à devenir une composante de l'approche dite *communicative* de l'enseignement des langues. Finalement, elle n'a exercé qu'une influence limitée, même si elle est encore (plus ou moins) présente dans les formations universitaires de didactique du FLE. Ses utilisations effectives, dans les manuels par exemple, demeure faible, si on la compare à la place qui y est tenue par la linguistique de la phrase. Ce n'est pas ici le lieu de s'interroger sur ce rendez-vous manqué. Il n'en reste pas moins qu'elle demeure une ressource en jachère, car son éclipse n'est nullement le produit de remises en cause des didactiques étayées ; celle-ci est certainement à attribuer, en large part, à l'emprise de la doxa grammaticale.

16 Décrire les interactions verbales

Les conversations sont des textes, au même titre que les textes écrits, mais elles sont co-construites par au moins deux locuteurs et elles sont largement improvisées. Les définir non par « parler » ou « oral » mais par « interagir oralement » (d'où *interaction*) ne constitue pas un simple changement de terminologie du point de vue de leur analyse. Selon la formule de C. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 17)³⁹ : « parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant ». Les échanges écrits en temps réel (comme les *chats*) sont de même nature.

Les locuteurs impliqués dans ces échanges, qu'ils se produisent en face-à-face ou à distance (Skype, WhatsApp, Zoom...), à l'oral donc et aussi par écrit, élaborent un texte unique produit de manière collaborative par un jeu d'influences mutuelles, en évolution continue. On comprend qu'on leur accorde de l'attention en FLE, puisque les apprenants sont dépourvus de cette compétence orale, désormais recherchée. Faire une place en FLM à la description de ces rencontres verbales (à partir des productions des apprenants, en particulier) permettrait une prise de recul sur le fonctionnement de ces échanges, connus intuitivement, et sur les formes d'adaptation aux paroles de l'autre et de négociation (du sens, par exemple) qu'elles mettent en jeu de manière permanente : cette compétence sociolinguistique n'est sans doute pas inutile quand il s'agit de gérer consciemment des échanges à enjeu fort : malentendu⁴⁰, controverse et dispute, entretien de recrutement, discussion professionnelle...

L'analyse en fonctions (pragmatiques)

Une interaction est formée d'une suite de répliques ou, pour utiliser un terme linguistique qui ne se limite pas au théâtre ou au cinéma, de *tours de parole*. Ceux-ci sont constitués d'un ou plusieurs signifiants pragmatiques élémentaires désignés par le terme d'*acte de langage* ou, plus communément, en didactique du FLE, de *fonction (communicative)*. Si, dans un même tour de parole, plusieurs fonctions sont mises en jeu, elles se trouvent alors dans des relations

³⁹ Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) : *Les interactions verbales*, tome 1, Colin, Paris.

⁴⁰ « La compréhension est un cas particulier du malentendu » : Culioli A. (1990) : *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris : Ophrys p. 39.

de coordination ou de subordination. Une fonction (ou intention de communication = *ce que l'on veut dire* distingué de *ce que l'on dit*) se réalise :

- de manière explicite : *je vous prie de passer à table* au moyen d'un verbe qui exprime la nature de l'acte ; mais, dans d'autres cas, *prier* n'est pas une invitation aimable, mais une sorte d'injonction (*je vous prie de vous taire*) : le sens du verbe ne renvoie pas toujours directement à la nature de l'intention de communication ;
- par réalisations implicites directes comme : *Un peu de silence, s'il vous plaît* ; celles-ci peuvent recevoir des formulations conventionnelles codifiées ou figées : *Pourriez-vous vous taire, on ne s'entend plus* sont interprétées comme des requêtes nettes ;
- par des réalisations implicites indirectes totalement dépendantes du contexte partagé, ce qui peut rendre ces énoncés non interprétables pour des tiers. Dans : (A) - *J'ai mal à la tête.* (B) - *Allons déjeuner !*, le locuteur B, qui connaît bien A, sait que celui-ci souffre de migraines quand il commence à avoir faim ; il interprète bien l'énoncé de A comme une requête et donne son accord.

Dans le domaine FLE, des inventaires de ces réalisations conventionnelles ont été réalisés par *Un niveau-seuil* (1976), puis par les *Niveaux pour le français* (2004 et suiv., éd. Didier) où elles sont présentées au moyen d'une typologie de fonctions (interagir à propos d'informations, d'opinions, de sentiments...) et par niveau (de A1 à B2). Ainsi en B2 pour exprimer un désaccord de manière atténuée (3.2.3.3), on liste : *je ne pense pas, je ne crois pas, je n'en suis pas si sûr que ça, je me demande si c'est vraiment le cas, tu crois ? pas tellement, pas vraiment, pas tant que ça.* A des niveaux initiaux (A1 et A2), on sera amené à privilégier des réalisations indirectes, parce qu'elles sont plus ou moins formulaires, mais on mènera ensuite les apprenants à la réalisation d'énoncés créés par eux, qui leur permettront de sortir des échanges stéréotypés.

Quoi qu'il en soit, ces traits caractérisant l'interaction orale donnent des indications didactiquement utilisables pour le choix des formes à enseigner, à la condition que les fonctions soient abordées dans leur variabilité et qu'elles ne soient pas traitées isolément, mais dans leur dynamique : proposer quelque chose à quelqu'un (*et si on allait manger une glace ?*) peut être suivi d'un refus, d'une nouvelle proposition, formulée autrement et peut-être argumentée, d'un nouveau refus plus atténué mais aussi ferme, d'une proposition alternative... On aura noté que faire recenser ces diverses réalisations des fonctions par des

apprenants de FLM ou les leur faire découvrir est une autre façon d'élargir de leurs ressources langagières complétant le travail sur le vocabulaire.

Dynamiques conversationnelles

Les interactions orales ne peuvent répondre à un plan prémédité, puisqu'elles ont improvisées et construites à plusieurs. Mais elles peuvent adopter des cours stabilisés bien que différents, ce dont il est pédagogiquement utile de tenir compte.

On peut constater facilement que les ouvertures de conversation et leur clôture sont ritualisées (salutations, prise de congé, annonce de la clôture : *bon c'est pas tout mais*) ; elles s'effectuent souvent sur le mode symétrique : - *ça va ?* - *ça va*).

Les échanges à finalité de type « pratique » (comme acheter un bien ou un service, demander une information, faire une démarche administrative...) répondent souvent à un canevas relativement prévisible. Ils sont familiers aux locuteurs, à des degrés variables (selon l'expérience sociale de chacun et la communauté de communication). On peut aussi décider de s'écarter de ces schémas, au gré des circonstances. Quand ces régulations ne sont pas partagées ou ne sont pas respectées, l'issue et le déroulement de l'interaction peuvent s'en trouver affectés. Ceci, en tenant compte du fait que même des interactions de cet ordre présentent de nombreuses variantes faites de bifurcations : une demande d'information peut se solder par une réponse négative (*je ne sais pas*) ou positive ; cette dernière peut être assurée, compréhensible, opérationnelle ou non ; peuvent alors s'ensuivre des demandes de confirmation, de précision d'explication qui, à leur tour, peuvent entraîner l'échange loin du scénario de base.

A la culture (française) du plan (pertinente pour les exposés oraux suivis), il convient aussi d'adjoindre une réflexion sur la fluidité et l'imprévu qui est encouragée par la réalisation des textes écrits d'invention ou « créatifs ». D'autres échanges répondent à des séquences conversationnelles attendues mais qui s'enchaînent « au hasard » ou par contiguïté, comme les conversations à bâtons rompus ou le bavardage. Par endroit, l'échange peut adopter une allure de monologue⁴¹ quand un interlocuteur laisse le champ libre à l'autre (pour un récit

⁴¹ Compte tenu du fait que les monologues de théâtre adoptent souvent une allure de dialogue.

par exemple) ou renonce à son tour de parole et entretient alors l'échange par ses retours (le feed-back), comme *ah oui, d'accord, je vois...*

Bénéfices didactiques

En FLE, considérer l'interaction orale comme relevant d'une compétence spécifique (non « fondue » dans l'oral) constitue en soi une avancée, si elle est mise en œuvre par des démarches fondées sur les caractéristiques de cette forme de communication. La méthodologie correspondante a pour but d'amener les apprenants de la production d'échanges réduits (4 à 6 tours de parole) à des conversations plus soutenues, de la réalisation de fonctions par un éventail de moyens conventionnels ou stéréotypés à l'emploi d'un ensemble diversifié de ressources adaptées à la situation de communication, de la gestion d'interactions ou de séquences d'interaction stables et fixes à celle d'échanges ouverts, soit du prévisible à l'imprévu. Ce qui revient à élaborer des progressions autour de l'improvisation et, en particulier, en utilisant les matchs d'improvisation, tels que P. Charrière⁴² les fait connaître en FLE.

Cette caractérisation des interactions peut constituer, dans le domaine du FLM, un point de départ utile pour l'analyse des dialogues dans les productions audiovisuelles (films, séries TV...) ou les dialogues romanesques. On imagine qu'elle pourrait rendre un peu plus concrètes les démarches destinées à permettre aux apprenants de : « participer de façon constructive à des échanges oraux », objectif qui figure dans les Instructions officielles françaises de 2018.

⁴² Charrière P. (1990) : *Improvisation au théâtre et matchs d'improvisation*, thèse de doctorat, Université de Bordeaux.

17 Les genres de discours et l'organisation des apprentissages

On a déjà évoqué le fait que les formes prises la textualité étaient variables suivant les textes (voir 14) et que l'on pouvait mettre en évidence des constantes entre des ensembles de textes, même si chacun demeure unique (voir 15). L'on a été amené ainsi à distinguer plusieurs catégories d'interactions orales en fonction, par exemple, du caractère prévisible de tout ou partie de leur déroulement (voir 16).

Ces groupements de textes ont été définis de manière différente en didactique du FLM et du FLE : en FLM on a adopté assez massivement, à une certaine période, la notion de type de texte, explorée en linguistique, entre autres, par D. Slatka, puis par J.-M. Adam. Celle-ci s'est diffusée en FLM où elle coexiste avec une autre catégorie, le genre, considéré comme « décisif pour une opérationnalisation de la compétence de communication »⁴³.

Type ou genre ?

Il n'est pas très pertinent de discuter ici de la terminologie *discours vs texte*. Nous prendrons le parti de considérer que les textes (qui sont les seuls observables) sont classifiables dans des ensembles (type ou genre) et qu'un texte singulier actualise une partie des traits communs aux textes de cet ensemble.

On a proposé de considérer que les textes présentant des affinités pouvaient entrer dans des catégories dites *types* (de textes) comme type : descriptif, narratif injonctif, argumentatif... On a vite souligné que ces catégories étaient peu discriminantes, puisqu'un texte concret est susceptible d'appartenir à différents types en même temps (par ex., un roman est narratif et descriptif). La désignation et le nombre des types de textes est variable : on parle de textes explicatifs, informatifs ou encore didactiques ; on a aussi utilisé d'autres types comme : expressif, rhétorique, dialogique... Mais, dans bien des cas, ces catégories ne servent finalement qu'à classifier... des genres de discours (type narratif = roman, conte, nouvelle, fait divers...). Ce qui est pédagogiquement

⁴³ Coste D. de Pietro J.-F. & Moore D. (2012) : « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues », *Langage et société* 139, p.103-123.

réutilisable, davantage que ces catégories, est la description des moyens lexicaux et grammaticaux sollicités pour construire des séquences narratives, descriptives... (voir 15).

La notion de genre est présente dans la rhétorique classique pour classer et décrire les différents textes littéraires. M. Bakhtine en fait une catégorie essentielle pour décrire la communication verbale : « le locuteur fait l'expérience immédiate du langage à travers les genres verbaux [...] Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques) »⁴⁴. Pour D. Hymes, les genres de discours sont les formes prises par la communication, telle qu'elle s'effectue dans une situation sociale et une communauté de communication données. Ces dernières sont identifiées comme telles par des paramètres (lieu, type de participants...) et, surtout, par le fait que chaque communauté est amenée à utiliser des formes discursives dont certaines lui sont propres. Ainsi en va-t-il de genres comme : une conférence, un fait-divers, une anecdote, un débat, un mythe, une prière, un sermon, un pamphlet, un rapport, un billet (médiat) ... Ces ensembles de productions verbales tendent à se conformer à des régulations qui constituent leur *caractère approprié* ou leur *propriété* au sens de D. Hymes (distinguée de leur grammaticalité) aussi bien dans leurs contenus que dans leur structure et leurs réalisations morphosyntaxiques. Ces « régulations » propres à un genre donné sont plus ou moins explicites, ritualisées et contraignantes. C'est la notion de genre que l'on a privilégié en didactique du FLE pour constituer les ensembles de textes qui donneront lieu aux analyses destinées à mettre en évidence leurs proximités d'organisation et de formulation (voir 15).

Genre de discours et répertoire langagier

La classification des textes par de *genre de discours* permet de spécifier la compétence de communication visée par l'enseignement (par ex. apprendre à lire certains genres). Elle sert à identifier des objectifs concrets dans les programmes mais elle est aussi le cadre de la description des textes à des fins d'enseignement. Un autre intérêt pédagogique est que les noms des genres relèvent du lexique ordinaire, plus ou moins étoffé selon les locuteurs : ceux-ci peuvent s'en faire une représentation, certes vague mais non dépourvue d'intérêt pour les activités d'enseignement. Dans la langue première, ils sont à même

⁴⁴ Bakhtine, M. (1984, trad. française) : *Les genres du discours*, dans *Esthétique de la création verbale*, Le Seuil, Paris. p. 285.

d'en identifier certains, mais aussi d'en produire d'autres, même sans enseignement.

Le concept de genre de discours semble particulièrement adapté à l'enseignement/apprentissage du FLE et des langues, car les genres de discours ne sont pas des formes universelles de communication verbale (voir 18) : ils sont, le plus souvent, propres à des communautés discursives, c'est-à-dire, d'une certaine manière et indirectement, à des langues. Apprendre une langue nouvelle ne se limite pas à s'appropriier des sons ou des mots : il faut entrer dans un autre « univers discursif » où la forme des textes n'est pas nécessairement identique à celles déjà connues et où, plus largement, les comportements verbaux dans la communication sociale (surtout orale) peuvent être très différents de ceux qui nous sont familiers dans notre propre culture communicative.

Cette observation doit être étendue aux apprenants de français en France : ils maîtrisent certains genres ordinaires, mais ils entrent en contact avec d'autres formes discursives à l'École, en particulier celles qui constituent l'enseignement des matières scientifiques (sciences sociales incluses) technologiques, professionnelles, artistiques. Maîtriser la langue de scolarisation signifie se créer une compétence de réception et de production dans ces genres de discours qui ne circulent pas largement dans la sphère de la communication sociale ordinaire (voir 18).

A ce point, la compétence langagière d'un locuteur peut être précisée ainsi : un locuteur se caractérise par son répertoire de *genres discursifs* dans une ou plus d'une langue, puisque la capacité à communiquer dans une langue se manifeste à la maîtrise de certains de ses genres discursifs. Cette compétence à gérer des genres de discours n'en demeure pas moins « plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, [incluant] des compétences singulières, voire partielles, mais [...] une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné »⁴⁵, puisqu'elle correspond à la compétence plurilingue.

Répertoire discursif est le concept (sociolinguistique) qui permet de caractériser le locuteur par les genres de la communication verbale qu'il sait utiliser dans les langues qu'il connaît. Les répertoires effectifs des membres d'une même communauté de communication ne sont pas identiques, mais ils présentent

⁴⁵ Coste D., Moore D. & Zarate G (1998) : « Compétence plurilingue et pluriculturelle », dans *Le français dans le monde, Recherches et applications : Apprentissage et usages des langues dans le cadre européen*, p. 12.

probablement un plus petit commun dénominateur, comme la maîtrise de certains genres oraux interactifs ordinaires (conversations). Ce répertoire est variable dans le temps (on peut acquérir ou perdre la maîtrise de certains genres ou posséder celle-ci à des niveaux différents). Et certains genres peuvent être utilisés dans plusieurs langues, ce qui permet de manifester son identité.

Les genres des discours comme principe pour l'organisation des activités grammaticales

Comme déjà signalé, les répertoires de genres ont vocation à jouer un rôle méthodologique : on peut définir les objectifs communicatifs visés par un enseignement au moyen de l'inventaire des genres discursifs qu'un apprenant est supposé être en mesure d'utiliser (ou auxquels il est en mesure de participer), en réception et/ou en production. La responsabilité de l'École est de valoriser le répertoire de genres individuels de chacun et de le développer non seulement pour la communication interpersonnelle courante, mais aussi pour la vie professionnelle et pour accéder aux connaissances et les discuter. Les programmes en FLM, en FLE et pour les matières scolaires pourraient être rendus plus cohérents s'ils étaient organisés par paliers étagés comme :

- inventaire des genres de discours à maîtriser uniquement en réception ou en réception/production ;
- inventaire de leurs invariants linguistiques (en particulier fonctions et opérations cognitives) ;
- identification des réalisations linguistiques dominantes de ceux-ci à privilégier dans l'enseignement.

Pour établir de tels programmes, il faudra tenir compte, du point de vue particulier qui nous occupe (la grammaire), de la « stabilité » des genres : certains sont presque formulaires, alors que d'autres présentent une grande marge de variation interne, tout en présentant des ressemblances. Cela permet de dessiner des progressions, comme pour les interactions orales (voir 16). Le recours, dans un genre donné, à un nombre limité et constant de moyens linguistiques est évidemment à utiliser d'un point de vue pédagogique. Pour prendre un exemple simple, dans les recettes de cuisine les consignes sont données, de manière uniforme soit par l'impératif, soit par l'infinitif, soit par un verbe conjugué à deuxième personne (*mettez, mettre, vous mettez*) ; deux consignes peuvent être données dans le même énoncé au moyen du gérondif (*chauffer en remuant...*) ; on n'utilise pas de connecteur temporels, peu de reprises (mais alors place du pronom avec l'infinitif: *les mettre*), des

localisations, l'expression de l'obligation, du moyen (*avec, à l'aide de...*), de nombreuses expressions de quantification (dont des reformulations comme : *50 gr. de beurre* dans la liste initiale des ingrédients, *un peu de beurre* dans le texte) ou encore l'expression du possible pour les variantes de la réalisation ou de la présentation du plat ...

Cette possibilité d'aborder des faits de langue représentés de manière significative dans des textes relevant du même genre milite en faveur d'une méthodologie qui associe étroitement activités communicatives (enseigner à comprendre et à produire) et des activités formelles de nature réflexive (analyser pour comprendre et pour produire). Cette articulation n'exclut pas une étude systématique de la langue, organisée selon une logique descriptive, privilégiant l'espace de la phrase simple ou complexe. Mais, une étude fondée selon une logique descriptive des genres et des textes qui leur correspondent est de nature à donner davantage de sens à des activités métalinguistiques.

Annexe

Exemple de description par genres de discours du répertoire considéré comme caractéristique du niveau A2⁴⁶, pour les activités de compréhension écrite

Réception écrite niveau A2	
Domaine privé	<ul style="list-style-type: none">• correspondance familiale, amicale• mots, billets (avec graphie manuelle interprétable), messages (dont SMS)
Écrits publics	<ul style="list-style-type: none">• panneaux indicateurs, signalétique routière et touristique• plans, noms de rues, de stations• noms de magasins, d'édifices publics• plaques commémoratives• petites annonces (immobilières, location surtout)
Instructions	<ul style="list-style-type: none">• méthodes (dont méthodes de langue...)• recettes (cuisine, pâtisserie, cocktails...), règles de jeux• modes d'emploi simples
Textes à valeur légale, formulaires administratifs, documents à caractère officiel	<ul style="list-style-type: none">• étiquettes, emballages, date de péremption, composition, vignette de médicament• bail• bulletin de salaire• diplômes, relevés de notes, de résultats• passeport, permis de conduire, carte de séjour, certificats (de naissance, d'assurance...) et autres documents personnels• textes et formulaires déjà connus dans la culture d'origine : déclaration de devises, invitation, faire-part...• billets de banque, timbres, timbres fiscaux• reçu, addition, ticket de caisse• titre de transport• curriculum vitae
Presse quotidienne nationale, presse hebdomadaire d'information	<ul style="list-style-type: none">• sommaire• informations nationales et internationales (titre explicites)

⁴⁶ Beacco J.-C. *et al.* (2008) : *Niveau A2 pour le français*, Didier, Paris, p. 46-47.

<p>(textes relatifs à des situations ou des sujets entrant dans l'expérience du monde et faisant partie des connaissances encyclopédiques de l'utilisateur)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • titres intérieurs • faits divers • petites annonces (immobilière) • légendes de cartes, dessins, croquis, tableaux de données numériques... • nouvelles brèves, comprises globalement (relevant du domaine d'expérience des apprenants) • météo • programme de télévision • carnet • horoscope (surtout ceux des quotidiens, compris globalement et partiellement) • conseils, instructions (régime alimentaire, santé recettes de cuisine...)
<p>Autres types de presse : revues et magazines « féminins », presse pour adolescents, presse spécialisée, en général</p>	<ul style="list-style-type: none"> • pour les genres de discours, voir ci-dessus
<p>Textes relatifs à la transmission de connaissances</p>	<ul style="list-style-type: none"> • manuels, cours • dictionnaires, dictionnaires de langue, • grammaires • articles brefs dans des ouvrages ou publications de divulgation

18 Les genres de discours : variabilité culturelle et expression scientifique

La notion de genre de discours permet de décrire les textes qui en relèvent comme partageant certaines caractéristiques. Mais à la différence des types (comme type narratif), cette catégorie renvoie à des formes de discours « situées », c'est-à-dire propres à des communautés de communication définies par les comportements verbaux qu'elles ont en commun.

La diversité « culturelle » des genres de discours

La notion de genre de discours est surtout utilisée (en anthropologie linguistique, tout particulièrement) pour désigner les formes prises par la communication dans une communauté de communication donnée, en fonction des situations sociales. Par communauté de communication on entend un groupe de locuteurs qui a en partage les mêmes règles, régulations ou habitudes de communication ; ces « normes » ethno-sociolinguistiques étant délicates à caractériser puisqu'elles ne sont pas explicitées, sinon dans des commentaires métalinguistiques qui concernent leur propriété, à savoir leur conformité à des « manières de dire » attendues.

Par *variabilité* des genres, on entend souvent les variations « admises » de leur réalisation dans les textes, écarts par rapport à leurs traits communs qui ne les font pas « passer » à un autre genre. Mais *variabilité*, dans le cas présent, désigne la diversité des genres d'une communauté de communication à une autre.

Les communautés de communication ne correspondent pas nécessairement aux groupes de personnes qui utilisent la même langue : les habitudes de communication ne sont pas exactement les mêmes en France et en Belgique francophone, aux Etats-Unis et en Nouvelle Zélande. Mais il est certain que, dans le cas de l'enseignement du FLE, les apprenants vont se trouver devant des habitudes de communication, celles utilisées dans la langue étrangère qu'ils apprennent, qui leur seront plus ou moins inconnues. L'enseignement des langues est un lieu de contact entre des « cultures communicatives » différentes auxquelles celui-ci devra les préparer.

Par exemple, certaines fonctions n'ont pas le même rôle, comme les *présentations* en français et en anglais. La politesse verbale est aussi différente dans ses formes : salutations, mode d'adresse (utilisation des titres comme *docteur* en français et en espagnol ou en italien), marque de respect (réalisée en français à l'aide de *tu/vous*)... Certains genres n'ont pas d'équivalents partout, ainsi en va-t-il des *palabres* ou des *blagues*. Des formes écrites peuvent avoir le même nom mais remplir des rôles très différents (la *dissertation* en français et la *dissertatio* en allemand) ou remplir la même fonction mais être conçues de manière très divergente : à la *dissertation*, écrit scolaire longtemps privilégié en France, correspond le *tema* italien, qui se rédige à la première personne, ou l'*essay* du Royaume-Uni...

La méthodologie d'enseignement dite *communicative* est tout à fait en mesure de prendre en charge cette variabilité culturelle des genres. Mais cela n'est pas fréquemment formulé en termes d'objectifs explicités ou abordé explicitement, dans les activités de production écrite en particulier.

La variabilité des genres et les matières scolaires : l'expression scientifique

Les genres diffèrent dans une même langue, selon des critères « nationaux » (Belgique vs France, voir supra) mais aussi selon des communautés spécifiques définies, par exemple, par domaine scientifique technologique, professionnel... ou par institution sociale : entreprise, université, administration.

Or, toutes matières scolaires (les mathématiques, la géographie, la biologie...) procèdent de ces communautés et mettent en jeu des genres de discours spécifiques, qu'il s'agisse de leur enseignement dans la langue de scolarisation principale (qui est la langue première de la plupart des apprenants) ou des formations en FLM dites *bilingues*⁴⁷. Il est donc indispensable de tenir compte de la variabilité de la langue de scolarisation selon les matières scolaires (c'est-à-dire, en fait, selon les communautés dont elles dérivent).

Dans la classe, sont utilisés de nombreux genres de discours : l'exposé de l'enseignant (ou des élèves), les échanges entre les élèves à propos d'une tâche, le discours des manuels, qui transposent le savoir pour le mettre à portée des élèves, les productions écrites diverses attendues dans chaque matière...

Les objectifs de l'enseignement doivent alors être définis non seulement en termes de compétences disciplinaires mais aussi de compétences orales et

⁴⁷ Voir la brochure ADEB (2011) : *L'enseignement bilingue. Le professeur de « discipline non linguistique »*.

écrites, puisque « dire la science » (l'élaborer verbalement, la présenter, la discuter, la partager, la transmettre...) fait partie intégrante de la connaissance d'un domaine du savoir. Un des objectifs de chaque matière est de faire accéder les apprenants à la maîtrise (en réception et, en partie, en production) de l'« expression scientifique », c'est-à-dire aux genres de discours propres à ces communautés de communication particulières. Maîtrise des savoirs et maîtrise de leur expression est une unique compétence à double face. La présentation de la résolution d'un problème de mathématiques, le compte-rendu d'une expérience de physique ou de biologie menée par les élèves dans le laboratoire, le commentaire d'une carte géographique sont des activités « linguistiques-cognitives ».

Cela signifie que cet apprentissage, qui ne se réduit pas à celui de la terminologie disciplinaire correspondante, doit être assuré aussi bien par le cours de langue (FLM ou FLE) que dans les enseignements de chaque matière. Si possible de manière articulée (et nous sommes encore loin du compte). On ne peut pas sous estimer le fait que « faire de la grammaire », d'une manière ou d'une autre, constitue un moyen d'apprendre à gérer ces genres de discours, de familiariser avec des formes textuelles correctes tout autant qu'appropriées à la matière scolaire. Et la maîtrise des discours d'une matière est un témoin de l'appropriation des contenus.

Enseigner les discours des matières

Une des difficultés est que les formes les plus utilisées dans l'enseignement des différentes matières scolaires sont orales (en particulier, les échanges entre l'enseignant et les apprenants) et qu'elles se prêtent mal à la réflexion métalinguistique, sauf à interrompre l'interaction en cours. Il importe probablement d'accorder une attention majeure aux écrits impliqués dans l'enseignement des matières. On mentionnera tout particulièrement le manuel, dont les utilisations en classe ne sont pas clairement répertoriées et dont la lecture « à la maison » (où il constitue un doublon stabilisé du cours) n'est pas guidée, dans bien des cas. Or, le discours du manuel constitue une des formes discursives la plus proche des genres scientifiques, du moins de ceux utilisés hors des communautés de communication à destination des non spécialistes.

Des textes écrits à produire font aussi partie de l'enseignement des matières, en FLE comme en FLM, d'ailleurs plus souvent à des fins d'évaluation que d'appropriation. Mais les normes à respecter pour ces textes ne sont pas très

spécifiées, à part des injonctions génériques à écrire clairement, respecter les règles de grammaire, veiller à l'orthographe... De tels textes, que l'on ne peut rattacher à un genre existant dans la communication sociale et, en particulier, dans les communautés de communication scientifique, sont alors trop faiblement caractérisés pour autoriser un enseignement systématisé qui « redescende » aux formes. Il serait donc utile de préciser ces objectifs.

Accompagner les élèves dans leur découverte de formes de textes adéquates aux matières signifie identifier les objectifs morphosyntaxiques correspondants. Pour cela, on ne peut pas se limiter à la notion d'*écriture scientifique*. On représente celle-ci comme uniformément caractérisée par son « objectivité », sa brièveté ou sa clarté, vertus passablement mythiques qui ne résistent pas à l'analyse, mais qui sont parfois invoquées pour servir de guidage à des productions en classe. Ce discours dit *académique* (sous l'influence de l'*academic discourse* anglais) reçoit en fait des réalisations diverses selon les genres de discours propres aux disciplines. En particulier, ceux-ci ne répondent pas aux mêmes exigences selon qu'ils mettent en forme des connaissances établies « en dehors du langage » (par ex., biologie ou physique) ou qu'ils constituent la discipline même : les textes des historiens créent (en partie) l'histoire ; pour qui la « mise en mots » des historiens ne se réduit pas à la diffusion ou à la discussion mais elle constitue un espace d'élaboration.

On peut toujours mettre en place ponctuellement des activités de nature grammaticale pour des éléments isolés qui ne sont pas toujours assemblés en textes mais qui peuvent entrer dans la composition de ceux-ci. Une des entrées à privilégier est alors celle des opérations cognitives, comme : *déduire, classifier, confronter des données* ... qui ne sont en fait que la verbalisation souvent conventionnelle d'opérations cognitives, celles-ci ne pouvant être atteintes en elles-mêmes. Pour chacune de ces opérations, il est possible d'identifier les ressources linguistiques nécessaires à leurs réalisations, qui sont variables d'un genre à l'autre de manière plus ou moins marquée. On peut faire l'hypothèse que l'analyse du discours est en mesure d'identifier les « mots » qui sont utilisés pour verbaliser ces opérations cognitives et de les répertorier au moyen d'inventaires propres à un genre ou communs à plusieurs.

Il n'est pas indispensable de disposer d'une typologie cohérente ou hiérarchisée d'opérations de cette nature ; un inventaire des plus utilisées dans les textes donnés à lire et, surtout, les plus utiles à la production de textes est suffisant.

Ainsi, on peut faire réfléchir les apprenants sur des opérations cognitives, qui peuvent prendre la forme de segments de textes, comme :

- décrire, qui suppose : énumérer, caractériser, localiser, quantifier, comparer ou apprécier (de manière non subjective) ;
- raconter, qui est une description dans le temps et qui fait aussi intervenir des relations comme simultanéité, durée, fréquence... ;
- argumenter : énoncer une thèse, faire une hypothèse, introduire un argument, introduire un argument secondaire, réfuter, rectifier, concéder... ;
- informer ou exposer une connaissance, où sont aussi utilisés : expliquer, interpréter, donner une définition...
- [...]

On trouve des inventaires plus étendus comme celui-ci : *analyser, argumenter, calculer, citer, classifier, comparer, décrire, déduire, définir, discriminer, énumérer, évaluer (ou apprécier), exemplifier, expliquer, faire une hypothèse, illustrer (ou exemplifier), induire (ou inférer), interpréter, juger (ou évaluer), mettre en relation (ou confronter, recouper), nommer, préciser, prendre position prouver, raconter, rapporter un discours, représenter (ou décrire), résumer...*

Définir peut se réaliser dans un texte par des exemples, des comparaisons, par opposition, en paraphrasant, en donnant une traduction, par des caractéristiques internes... Ces différentes réalisations peuvent elles-mêmes recevoir des formes diverses : *on appelle...*, *c'est-à-dire...*, nom et *qui/que*, juxtaposition entre parenthèses (*caste = catégorie sociale dans laquelle on naît...* avec ici un nom générique). Soit, par exemple, cette description constituée d'une énumération d'éléments définis à chaque fois : *La rétine est constituée de deux sortes de cellules sensibles à la lumière. Les bâtonnets sont... Les cônes permettent...* Les activités d'observation et de manipulation porteront alors sur les formes les plus significatives d'un genre donné pour une matière donnée.

Ce type de travail sur la langue est de la responsabilité des enseignants de FLM et de FLE, mais elle devrait aussi devenir celle des enseignants de discipline qu'ils enseignent dans la langue de scolarisation principale ou dans une langue étrangère. Cela implique d'intégrer ce genre d'objectifs dans les programmes de formation et de permettre la création de modalités innovantes de collaboration entre tous ces enseignants.

19 La grammaire dans l'enseignement aux migrants adultes

L'apprentissage de la langue du contexte d'accueil est considérée comme indispensable aux adultes en migration, qu'ils soient nouveaux arrivants ou déjà installés. Cette connaissance doit contribuer à une insertion meilleure dans la société d'installation, même si l'intégration linguistique ne garantit pas, à elle seule, l'« intégration » tout court. Des formations dans une des langues du pays d'installation ont été mises en place en Europe, selon des modalités très diverses en terme de volume horaire, d'obligation de suivre ces formations, de validation par un test, de nécessité de démontrer une certaine maîtrise de la langue pour entrer dans le territoire, obtenir un droit de résidence temporaire, exercer une activité, accéder à la citoyenneté (la naturalisation, en France)...

Une approche grammaticale ?

Dans bien des pays, ces formations ne peuvent pas être assurées dans le cadre du système éducatif. En France, comme ailleurs, elles sont confiées à des prestataires de service, qui sont des associations accréditées spécialisées ou des bénévoles. Dans ces deux ensembles de cas, il n'est pas certain que les intervenants soient familiarisés avec les démarches du FLE, a priori les plus adéquates mais qui doivent être adaptées au contexte, puisque l'enseignement/apprentissage s'effectue en milieu francophone. Il y a donc des probabilités pour que l'on recoure à des méthodes très inspirées par la tradition FLM et que l'on mette l'accent sur l'écrit et l'orthographe (en commençant, par exemple, par l'étude de l'alphabet), les formes verbales ou la structure de la phrase, avec la terminologie correspondante.

Ces choix méthodologiques ne sont pas nécessairement surprenants pour bien des adultes migrants en formation. Comme on l'a souligné (voir 2), « faire de la grammaire » est une activité attendue dans l'apprentissage des langues pour nombre d'entre eux, car ils l'ont rencontrée dans leur scolarité primaire pour la langue de scolarisation/langue première. Et ils ont aussi pu y être exposés dans l'enseignement des langues étrangères non organisé sur des principes communicatifs. Pour les locuteurs de langues très « distantes » du français,

l'apprentissage de règles de grammaire peut être perçu comme une ressource « fiable » pour construire sa compétence.

L'approche par scénarios sociaux

La difficulté est qu'un apprentissage trop grammatical est long et que les nécessités de la communication sont immédiates. Les acquis grammaticaux ne sont pas « recyclables » tels quels, puisqu'ils sont organisés en catégories linguistiques (par ex. adjectif) et non en catégories communicatives (fonctions, comme : demander son chemin, exprimer la satisfaction). De ce fait, les formations pour migrants mises en place dans ces contextes tendent à se fonder sur les besoins langagiers à satisfaire, à savoir sur les ressources linguistiques nécessaires aux apprenants pour gérer avec succès des formes de communication dans lesquelles ils sont quotidiennement impliqués. Cela invite à organiser des enseignements sur mesure, car « migrant » n'est pas une catégorie sociolinguistique : tous les migrants ne sont pas nécessairement non scolarisés, sans connaissance de langues étrangères et ils n'exercent pas tous des activités dites « peu qualifiées » qui, d'ailleurs, requièrent des compétences communicatives précises et non indifférenciées.

Une des solutions retenues pour organiser des enseignements qui semblent utiles aux personnes en formation est de se fonder sur une identification des besoins langagiers dans le cadre des scénarios sociaux. Le terme *scénario* sert à décrire des activités quotidiennes de la vie sociale. Les migrants et les réfugiés (ou les personnes dans une situation analogue) peuvent, selon les circonstances, être confrontés à tout un éventail de problèmes, plus ou moins urgents, à résoudre, allant de questions pratiques de la vie quotidienne, comme trouver un endroit où vivre ou séjourner à titre provisoire, ou encore obtenir des soins médicaux d'urgence, rechercher une école pour un enfant ou passer un entretien d'embauche. De telles situations constituent des scénarios : chacun comprend une série d'actions et de situations de communication enchaînées, supposant à la fois des connaissances générales (par ex. où acheter un ticket de bus ?) et des compétences verbales (par ex. remplir un formulaire) nécessaires pour mener à bien les activités en question. En matière d'apprentissage des langues, les scénarios fournissent aux apprenants un contexte précis pour une utilisation de la langue cible, simulée mais réaliste. C'est l'option retenue par le projet *fide* mis en place par l'Office fédéral suisse des migrations⁴⁸. Elle est aussi présente

⁴⁸ <https://www.fide-info.ch/fr/>

dans la *Boîte à outils* pour les bénévoles du Conseil de l'Europe⁴⁹. Ces approches communicatives n'excluent pas les activités grammaticales, mais celles-ci ne constituent pas l'architecture de la formation.

Equilibres

Il conviendra très probablement de rechercher un équilibre acceptable entre une « demande de grammaire » attendue et des activités à rentabilité visible plus immédiate, ce qui constitue d'ailleurs un type d'enseignement qui ne fait probablement pas partie de l'expérience éducative de ces adultes en formation. Ils ont globalement peu de familiarité avec des démarches inductives et, pour ceux dont la compétence en FLE en est à des niveaux A1 et A2, les verbalisations des intuitions sur les fonctionnements de la langue sont exclues. Le recours à leurs ressources métalinguistiques (par ex. terminologie, encore connue, relative à la langue première telle qu'enseignée dans le cycle primaire) est problématique, à plus d'un titre. Il est toujours souhaitable de donner de la légitimité, dans ces cours, aux langues que ces personnes connaissent déjà, en les faisant entendre (petit poèmes, chansons pour enfants...) ou en donnant des exemples de leur écriture (écrire son nom, celui de son pays ou de sa ville d'origine). Mais utiliser la comparaison (voir 13) ne semble possible que de manière sporadique et à certaines conditions : que la langue que l'on compare au français soit celle d'un nombre raisonnable de membres du groupe en formation et que l'enseignant puisse mettre en regard les deux langues de manière efficace, en s'appuyant sur des descriptions simples de la langue des apprenants choisie (voir 13).

On devra donc s'en tenir souvent à des activités grammaticales applicatives. On peut alors solliciter des compétences de mémorisation (par ex. pour les formes verbales), veiller à limiter la terminologie (nature, fonction mais, par exemple, *attribut* ou *verbes réfléchis* n'est peut-être pas essentiel), dans la mesure où l'on peut remplacer un terme par les mots correspondants : *je, tu, il...* ou *le, la, les* au lieu de *pronoms personnels* ou encore limiter l'étude de l'orthographe, dans la mesure où la mise en place d'une compétence d'interaction orale peut être prioritaire. Même si cela peut en surprendre certains (qui sont portés par leur culture éducative à considérer que l'enseignant sait tout), il conviendra d'essayer de discuter de ces choix avec les intéressés.

⁴⁹ <https://www.coe.int/fr/web/language-support-for-adult-refugees/scenarios-for-language-support>

20 La place de la grammaire dans l'éducation plurilingue

Les finalités de l'enseignement des langues sont, en règle générale, de développer les compétences de chacun à des fins fonctionnelles/pratiques (rendre la communication possible et efficace). Mais, de manière très nette pour le Conseil de l'Europe et d'autres institutions éducatives, ce n'est pas seulement la qualité de l'enseignement ou son efficacité qui sont visées ou encore l'accroissement de l'offre de langues proposées par l'enseignement, mais une éducation plurilingue et interculturelle, qui répond à un projet politique tourné vers la cohésion sociale et la coexistence bienveillante.

L'éducation plurilingue

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*⁵⁰ (Conseil de l'Europe, p. 11) précise que :

On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère ou en réduisant la place de l'anglais dans la communication internationale. [...]

De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue. En outre, une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial. La responsabilité des autorités éducatives, des jurys d'examen et des enseignants ne peut se borner à ce que soit acquis un niveau de compétence donné dans telle ou telle langue à un moment donné, aussi important cela soit-il. Restent encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences d'un tel retournement de paradigme. (CECR p. 14)

L'éducation plurilingue passe de l'accent mis sur la diversité des langues (nationales/officielles, de scolarisation, régionales, minoritaires, des nouveaux

⁵⁰ Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

arrivants, étrangères...) à l'attention à porter aux locuteurs, qui disposent (effectivement ou potentiellement) d'un répertoire de langues où celles-ci coexistent, même si c'est parfois douloureusement dans certains contextes (par ex., ceux où la langue première n'est pas considérée comme légitime). L'éducation plurilingue a pour responsabilité de développer, d'une part, la capacité intrinsèque de tout locuteur à employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, plus d'une langue (compétence matérialisée dans le répertoire de langues individuel, souvent dissymétrique et toujours évolutif) et, d'autre part, la conscience que la diversité linguistique (la sienne et celle des autres) constitue une richesse personnelle et collective. Cette diversité est aussi source potentielle de conflits identitaires et doit faire l'objet d'une attention particulière dans les systèmes éducatifs.

Pourquoi l'éducation plurilingue ?

La pluralité linguistique, loin de constituer l'exception, fait partie de la réalité habituelle et même de l'expérience quotidienne, en particulier dans les métropoles. Les sociétés sont multilingues : cela fait partie du patrimoine culturel de chacune (langues régionales, variétés de la langue nationale...). Les sociétés actuelles s'ouvrent aussi à une nouvelle diversité linguistique, du fait de la circulation accrue des personnes. La prise en compte de cette diversité linguistique et culturelle créée par ces mobilités (les déplacements migratoires, en particulier) reçoit des formes variables en ce qui concerne les politiques d'intégration ainsi que la valorisation du capital linguistique dont les personnes migrantes, en particulier, sont porteuses.

Globalement, il semble désormais plus nécessaire que jamais d'« équiper » tous les citoyens, pour qu'ils soient en mesure d'apprendre à apprendre les langues et de se constituer un répertoire. Celui-ci, pour favoriser le vivre-ensemble, comprendrait des langues du contexte immédiat (par exemple, les langues régionales), des langues du voisinage ou de proximité (par exemple : allemand en Alsace, espagnol en Nouvelle Occitanie ou italien en PACA) comme moyen de mieux assurer la coexistence pacifique au delà des crispations nationalistes et une langue interrégionale ou internationale (allemand, anglais, espagnol, français, portugais, russe...).

Le répertoire linguistique individuel, où se gèrent des ressources et des capacités langagières diverses, est unique même s'il est constituée de plusieurs composantes. Tout comme on peut considérer (après P. Ricoeur, B. Lahire, C. Camilleri...) que toute identité individuelle est à la fois une et plurielle, puisque

tout acteur social participe aujourd'hui de divers réseaux, de diverses communautés et qu'il se reconnaît et est reconnu comme ayant des rôles multiples. L'École peut aussi agir en tant que dispositif institutionnel privilégié pour l'accueil, la valorisation et le développement du multilinguisme sociétal et du plurilinguisme individuel. L'éducation plurilingue est un projet d'éducation langagière globale, transversale à toutes les langues de l'École et à tous les domaines disciplinaires. Elle est aussi au service de la formation de la personne, car elle vise à la prise de conscience par chaque apprenant du caractère pluriel de ses compétences, ce qui peut l'amener à accorder une valeur à chacune des variétés linguistiques utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n'ont pas les mêmes fonctions et les mêmes statuts. Cette forme de bienveillance linguistique doit être accompagnée et structurée par l'École.

Faire converger les enseignements langagiers

Concrètement, ce projet vise à faire converger les enseignements langagiers, faire converger ne signifiant pas les fondre et les confondre, puisque l'enseignement organisé par matières demeure incontournable, sauf dans le cas de la pédagogie par projet. Ces rapprochements ne sont pas de même nature selon qu'il s'agit de décroïsonner :

- les « langues vivantes étrangères et régionales » entre elles, qui relèvent potentiellement de mêmes principes didactiques, même si toutes ne les ont pas utilisés de la même manière et au même rythme ;
- celles-ci et la langue de scolarisation principale (la matière français) ; ce contact est établi dans les enseignements de langue étrangère, mais peu ou pas dans l'enseignement de la langue de scolarisation ;
- les langues étrangères/régionales et l'enseignement de matières dans ces langues (EMILE), relations relativement bien explorées en didactique des langues ;
- la langue de scolarisation et l'enseignement des matières dans cette langue : une certaine préoccupation pour le « bon français » est présent dans les différentes matières, mais elle ne suscite pas d'attention particulière dans le cours de français ;
- les matières enseignées en langue de scolarisation et celles enseignées en langue étrangère où la maîtrise des discours des disciplines est également central.

Les didactiques de toutes ces matières ne présentent pas une sensibilité uniforme, loin de là, aux bénéfices que produiraient ces mises en relation.

Celles-ci peuvent d'ailleurs être envisagées à différents niveaux : celui de la formulation des objectifs (par exemple, utilisation de la notion de genre de discours), des méthodologies d'enseignement (apprendre à lire un texte en langue étrangère, en FLM et en FLE...), des activités et des exercices...⁵¹

La grammaire : une forme de convergence entre les matières

Un point de contact transversal entre les matières est constitué par la réflexivité linguistique. L'acquisition d'un savoir-faire langagier passe par un « retour » des apprenants sur celui-ci, destiné à faciliter la compréhension de son « fonctionnement ». La conscientisation des apprenants relativement à leur répertoire plurilingue est une des formes de cette réflexivité : elle porte sur les langues connues, la perception de la variabilité de celles-ci (par ex. oral vs écrit) en particulier pour la langue première. La réflexion métalinguistique figure comme élément constitutif d'une didactique du plurilinguisme, dès les premières formulations de celle-ci :

« [...] la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle favorise l'émergence d'une conscience linguistique, voire de stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de prendre conscience et de garder le contrôle de ses modes spontanés de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière »⁵²

Autre lieu de convergence : la notion de genre de discours et avec elle la perception de la différence entre la grammaticalité (bonne formation des phrases par rapport aux normes en vigueur) et la propriété, comme expression adaptée des fonctions isolées ou enchaînées dans les interactions orales et comme bonne formation des textes, par rapport au contexte et aux règles et habitudes de la communication verbale propres à une communauté. Ce qui peut conduire à organiser en parallèle (mais non nécessairement dans le temps) l'approche de textes relevant de genres comparables (comme *le fait divers* et *il fatto di cronaca* italien ou le *reportage* dans les médias écrits), l'approche en lecture et éventuellement en production. Même chose pour les fonctions où il est éclairant de mettre en regard les formes utilisées d'une langue à l'autre pour exprimer la même intention de communication (*je suis désolé, sorry about that, mi dispiace...*)

⁵¹ Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. & Panthier J. (2015) : *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

⁵² Coste D., Moore D. & Zarate G. (1997) : [*Compétence plurilingue et pluriculturelle*](#), Strasbourg ; Conseil de l'Europe, p.13.

Si l'on se situe maintenant au niveau de la grammaire de la phrase classique, dans toutes les matières, on peut proposer aux apprenants d'analyser leurs propres productions à l'aide d'une terminologie spontanée, d'une terminologie empruntée à la langue première ou de la terminologie officielle de la langue cible, ce contact de cultures métalinguistiques étant susceptible d'éclairer la morphologie et les fonctionnements syntaxiques sous des angles divers. Par exemple, les temps dits « passé simple » et « passé composé » (du point de vue de la forme) en français sont nommés « passato remoto » (= lointain), « passato prossimo » (= proche), du point de vue de l'aspect en italien.

La comparaison (lexicale, morphologique, syntaxique, textuelle, générique) est possible, quelles que soient les langues et les genres mis en relation. On dispose déjà d'un large éventail d'activités concrètes conçues pour la classe et destinées à développer des compétences de nature comparative élaborées durant les années 80 dans les travaux sur *awareness of language* et durant les années 90 dans des projets comme EVLANG (L'éveil aux langues à l'école primaire ; projet Socrates Lingua, action D) ou EOLE (Eveil au langage/ouverture aux langues). Par ailleurs, le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP), présenté dans l'ouvrage : *A travers les langues et les cultures*⁵³ retient, dans sa section A6 intitulée *Ressemblances et différences entre les langues* (savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances et des différences), les spécifications d'une démarche comparatiste qui ne se limite pas aux langues et à leurs seuls aspects grammaticaux et formels :

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">6.1. Savoir que chaque langue a un système propre6.2. Savoir que chaque langue a sa façon spécifique d'appréhender la réalité6.3. Savoir que les catégories de sa langue maternelle / la langue de l'école ne fonctionnent pas forcément de la même manière dans une autre langue[...]6.5. Savoir qu'il n'y a pas d'équivalence mot à mot d'une langue à l'autre6.6. Savoir que les mots peuvent se composer différemment selon les langues6.7. Savoir que l'organisation des énoncés peut être différente selon les langues6.8. Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement dans les systèmes scripturaux |
|---|

⁵³ Candelier M. (dir.) (2007) : [*A travers les langues et les cultures*](#) (ALC), Centre européen pour les langues vivantes (Graz), Strasbourg ; Conseil de l'Europe.

6.9. Savoir qu'il existe entre les systèmes de communication [verbale / non verbale] des ressemblances et des différences

6.10. Connaître les [être conscient des] réactions que l'on peut avoir soi-même vis-à-vis de la différence (linguistique, langagière, culturelle)

6.11. Savoir que les différences culturelles peuvent être à l'origine de difficultés lors de la communication / de l'interaction [verbale / non verbale]

6.12 Connaître des stratégies permettant de résoudre les conflits interculturels

6.13. Connaître certaines correspondances / non correspondances entre sa langue maternelle / la langue de l'école et d'autres langues

[...] ⁵⁴

(ALC/CARAP, p. 57)

Ces aptitudes réflexives et de distanciation sont créées par des mises en relation de différentes langues et elles peuvent être élargies aux relations interculturelles et à la capacité de réaction critique des apprenants aux discours, c'est-à-dire aux opinions, connaissances, concepts... auxquels ils sont exposés. Elles concrétisent clairement le rôle transversal majeur des activités grammaticales.

⁵⁴ Ne sont pas reproduits ici, pour des raisons matérielles, les éléments de niveau 3 (6.1.1, ...).

21 Les enseignements de grammaire selon les contextes éducatifs

Indications pour des lectures ciblées du présent document

On a cherché dans ce texte unique à traiter de questions qui relèvent de contextes éducatifs parfois très différents. Il semble nécessaire de remettre en perspective ces remarques selon les différents publics d'apprenants concernés et les diverses catégories d'enseignants impliqués, de manière à guider une lecture éventuellement sélective du présent document.

Certaines de ses sections sont plus ou moins familières ou étrangères aux lecteurs, leur sembleront directement utiles ou simplement informatives, en fonction de la formation initiale de chacun/e, de ses responsabilités professionnelles et des contextes où elle/il enseigne. Ce texte a la seule ambition de baliser le domaine en y posant quelques repères, mais il importe que l'on y trouve de quoi alimenter sa réflexion, voire ses pratiques. D'où les focalisations qui suivent : elles ont été conçues en fonction des différents contextes où s'enseigne la grammaire et elles signalent des sections du texte dont la pertinence peut être particulière selon les types de lecteurs ou qui mériteraient davantage d'approfondissements, qu'il n'est pas possible de donner dans ce cadre, d'autant que l'auteur a surtout une expérience en FLE.

Les apprenants francophones et les professeurs des écoles et enseignants de français

Ce texte cherche à rendre compte de l'intérêt pédagogique qu'il y aurait à faire converger l'enseignement de la langue de scolarisation (FLM) et celui des langues étrangères, celles enseignées dans le système éducatif ou celles déjà connues des apprenants.

Conscience translinguistique et éducation plurilingue

Ce projet peut sembler peu pertinent, par rapport à des urgences éducatives d'une autre nature ou, tout simplement, irréaliste. Cela tient vraisemblablement à une certaine méconnaissance du projet d'éducation plurilingue (voir 20) porté,

entre autres, par le Conseil de l'Europe depuis vingt ans⁵⁵. Ce n'est pas surprenant, car l'éducation plurilingue n'est pas fortement relayée par les décideurs éducatifs. Celle-ci n'est sans doute pas inconnue dans le cycle primaire dans la mesure où les professeurs des Écoles ont à enseigner une langue étrangère. Le projet d'éducation plurilingue est aussi peut-être familier ou plus acceptable par les enseignants de français qui exercent dans les établissements français à l'étranger, car la langue du contexte doit souvent être prise en charge par les programmes, au moins comme seconde langue de scolarisation. Et il existe depuis plusieurs années la Certification complémentaire Français langue seconde (CCFLS) et le CAPES Lettres mention FLS où l'éducation plurilingue peut être présentée et discutée.

Le peu d'échos reçu par le projet d'éducation plurilingue s'explique aussi par des facteurs comme une certaine conception de l'identité professionnelle : celle-ci est le produit d'une longue histoire culturelle et éducative, que contribue perpétuer la formation initiale de ces enseignants, très peu articulée aux autres matières scolaires. On accepte sans difficultés, en France, de former des enseignants d'histoire et de géographie, de physique et de chimie ou de sciences de la vie et de la terre (couplage de domaines scientifiques qui ne va pas de soi), ou encore de français, latin et grec. Mais former des enseignants de français et d'anglais, de français et d'italien... (ou d'allemand et d'anglais) n'est pas à l'ordre du jour, pour des raisons dans lesquelles il n'est pas pertinent d'entrer ici. On ne saurait cependant ignorer les idéologies monolingues qui ont longtemps dominé la scène politique, culturelle et éducative en France (voir par exemple, le cas de l'enseignement des langues vivantes régionales). Ce monolinguisme officiel est peu ou prou à la racine de l'isolationnisme éducatif qui caractérise largement l'enseignement de la matière scolaire « français ». D'où le fait que l'enseignement de la grammaire (mais aussi de la linguistique du français) ne sollicite pas les langues étrangères (sauf, probablement, pour les emprunts lexicaux).

Faire intervenir d'autres langues dans la description du français, en particulier quand cela est éclairant pour les apprenants qui ne comprennent pas certaines notions métalinguistiques, n'est pas une entreprise hors de portée. La section 13 en donne quelques exemples, certes insuffisants. Les publications

⁵⁵ Voir Beacco J.-C & Coste D. (dir.) (2008) : *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*, col. Langues et didactique, Paris : Didier, 301 p.

professionnelles n'ont cependant pas manqué de souligner l'intérêt de construire une « conscience translinguistique ». On se limitera à mentionner quelques textes comme *Vers une prise de conscience du plurilinguisme/plurinormalisme à l'Ecole française* (N. Auger, 2013)⁵⁶, le texte de S. Falempin et J. David ⁵⁷ ou encore le numéro 176 de la revue *Le Français aujourd'hui* (2012/1) : *FLM, FLE, FLS : au-delà des catégories*. On dispose aussi de grammaires comparatistes ou contrastives, par exemple pour l'anglais et l'espagnol⁵⁸, qui peuvent permettre de repérer des faits de langue se prêtant particulièrement à une mise en relation entre deux langues. Partir des fautes des élèves (surtout mais non exclusivement allophones, voir 12) constitue l'une des voies possibles permettant de solliciter et des développer la conscience translinguistique des apprenants. Et les enseignants de français ont aussi un répertoire linguistique personnel, qui comporte peut-être une langue étrangère d'adoption, bonne base pour s'aventurer sans trop de risques vers des mises en relations entre les langues.

Ces indications générales ne sauraient être suffisantes pour construire un ensemble cohérent d'activités grammaticales translinguistiques ancrées dans l'enseignement du français, mais elles soulignent que ce n'est pas une entreprise impossible. Peut-être faut-il d'abord changer de regard.

Implication des apprenants et réflexivité

Après cette focalisation sur l'intérêt d'une mise en relation des langues autour de la langue de scolarisation principale, on voudrait souligner une autre piste de lecture de ce texte, a priori pertinente pour les enseignants de français : celle de la réflexivité (voir 7 à 10).

L'enseignement de la grammaire est encadré par des programmes très détaillés. Les objectifs de cet enseignement sont, de manière prépondérante, de favoriser la maîtrise de l'orthographe et de donner aux apprenants une certaine capacité à comprendre le fonctionnement de la langue. Celui-ci est essentiellement conçu

⁵⁶https://www.cil19.org/uploads/documents/Vers_une_prise_en_compte_du_plurilinguisme_plurinormalisme_a_Ecole_francaise.pdf

⁵⁷ Falempin, S. et David, J. (2012). Pour une didactique des langues unifiant français langue de scolarisation et anglais langue vivante étrangère. Étude en classe de langue : la syntaxe des adjectifs. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Kölher, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 399-407). Paris, France : L'Harmattan.

⁵⁸ Beacco J.-C., di Giura M. & Suso Lopez J. (2014) : *Grammaire contrastive, hispanophones* (A1 et A2), Paris, CLE international. -Anuradha W., Huw R. T. & di Giura M. (2015) : *Grammaire contrastive, anglophones* (A1 et A2), Paris, CLE international. Di Giura M., Solano Rojas M. & Suso Lopez J. (2015) : *Grammaire contrastive, hispanophones* (B1 et B2), Paris, CLE international.

comme l'apprentissage de l'analyse en catégories des éléments de la langue : les natures et les fonctions. Cela suppose l'acquisition de la terminologie métalinguistique correspondante. Celle-ci est abondante et complexe, comme en témoigne la nécessité de la clarifier dans tous ses aspects pour les enseignants eux-mêmes, tant elle peut conduire à ambiguïtés ou distinctions parfois fort subtiles. En témoigne l'ouvrage *Grammaire du français. Terminologie grammaticale* (plus de 200 pages) publié par le Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. Direction générale de l'enseignement scolaire en juin 2020⁵⁹. Cette capacité à analyser constitue une fin éducative en soi tout à fait légitime, mais elle n'est que d'une efficacité très indirecte pour la communication orale et écrite. Cet objectif de formation est cependant incontournable.

L'enseignement de la grammaire ainsi défini par les textes officiels laisse cependant une certaine marge de manœuvre qui concerne surtout les modalités pédagogiques. On a probablement intérêt à impliquer le plus possible les apprenants dans ces activités qui peuvent facilement prendre la forme de transmission de connaissances à appliquer (exposé de l'enseignant ou du manuel, activités d'application des apprenants). On aurait avantage à développer l'observation, avant même la transmission des connaissances grammaticales, de manière à en faciliter au moins la compréhension. En somme, utiliser la technique des exercices de conceptualisation (voir 12), puisque les apprenants sont des « locuteurs natifs » qui ont la capacité de porter des jugements de grammaticalité. Cela passe par l'observation d'énoncés produits par eux-mêmes, de corpus qui leur sont fournis, de manipulations distributionnelles... Tout ceci de manière à faire que les apprenants « pensent tout haut la grammaire », par exemple dans des échanges en paires, ces verbalisations permettant au moins de mieux comprendre les difficultés d'appropriation des notions métalinguistiques. Il est sans doute plus risqué de s'interroger sur cette terminologie (pourquoi complément *d'objet* direct du verbe ?), mais on peut aussi faire état des multiples dénominations d'un terme, pour mieux en faire saisir les contours : complément circonstanciel, complément accessoire, complément adjoind, complément mobile...

De la grammaire pour les textes

⁵⁹https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/52/6/Livre_Terminologie_grammaticale_web_1308526.pdf

En dehors des cours officiellement consacrées à la grammaire, des activités métalinguistiques sont toujours possibles ou nécessaires pour la production des textes (surtout écrits). C'est une évidence, mais l'intérêt est que celles-ci échappent à la contrainte terminologique, puisqu'elles sont mises au service des textes pour en assurer la grammaticalité, la propriété, la cohésion et la cohérence. C'était l'objectif de l'approche par types de textes. Et c'est bien celui-ci dont nous cherchons à confirmer l'intérêt dans une perspective un peu différente (voir 14 à 16).

Comme nous l'avons déjà souligné, ces activités grammaticales autour et pour les textes devraient être poursuivies même après la disparition des activités grammaticales des programmes, soit à partir de la classe de Seconde. Elles auraient certainement un objectif de mise au point ou de consolidation pour l'orthographe, la morphologie et quelques points de syntaxe (pronoms personnels, emplois du subjonctif...). Elles pourraient surtout porter sur les connecteurs (de coordination et de subordination), de manière à élargir l'éventail des ressources dans ce domaine, sur les diverses formes de réalisation des opérations linguistiques-cognitives (citer, interpréter, décrire, énumérer...) ainsi que sur la structure des paragraphes, plutôt caractérisables dans les discours d'orientation « académique » qui sont enseignés dans le cycle terminal de l'enseignement secondaire.

Ces quelques points de focalisation devraient permettre aux collègues qui enseignent la matière « français » d'aborder ce texte d'une manière plus appropriée à leurs préoccupations.

Les apprenants allophones en France et les enseignants spécialisés en FLS (cycle primaire et Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants, UP2A)

Les collègues qui enseignent en France à des apprenants dont le français n'est pas la langue première seront probablement plus familiers avec nombre de sujets abordés ici, comme ceux par exemple des sections 12 ou 20. Car ils ont, pour la plupart, reçu une formation spécifique et ils sont accompagnés par les Centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV).

Du seul point de vue qui nous occupe ici, ils ont à organiser l'appropriation du français par ces apprenants, tout en facilitant leur intégration dans le cursus standard, c'est-à-dire tout en les préparant à l'enseignement de la grammaire tel

que dessiné par les programmes pour les élèves francophones. Ceci dans un volume horaire souvent jugé insuffisant.

Ce texte devrait les conforter dans le choix de tenir compte, même dans ces activités grammaticales, du répertoire de langues des apprenants et de s'appuyer sur la conscience translinguistique dont disposent ces élèves. Ils ne devraient pas s'interdire d'avoir recours à des descriptions du français non « orthodoxes », comme celles que peuvent utiliser les enseignants de FLE : règles ad hoc, trucs et astuces, qui permettent de ménager des transitions vers la description officielle. Mais ces activités réflexives (voir 10) ne pourront probablement pas prendre appui sur les jugements la grammaticalité le français, car ces élèves n'ont souvent pas une maîtrise du français suffisante pour cela.

On n'écartera pas nécessairement les démarches « magistrales » comme les séquences pédagogiques : description d'un fait de langue par l'enseignant, activités d'application et vérifications, surtout si les ressources plurilingues des élèves sont sollicitées en continu. Car cette forme d'enseignement fait probablement partie de la culture éducative de bien des apprenants et ils peuvent être décontenancés par des méthodes actives (manipulations distributionnelles, par exemple, voir 9).

Par ailleurs, il conviendrait de veiller à une progressivité contrôlée, même si la pression est forte de chercher à l'accélérer (voir 12), en s'aidant des *Niveaux pour le français A1.1, A1 et A2*.

On a suggéré dans ce texte (voir 14) d'articuler, autant que faire se peut, la réflexion métalinguistique aux textes écrits et oraux à comprendre et à produire. Dans ce contexte spécifique, on devrait être amené à accepter de décalages entre les compétences communicatives (interagir, écouter, comprendre des textes...) et les compétences grammaticales, car les premières sont d'une rentabilité immédiate et elles conditionnent, en partie, les acquisitions grammaticales, ne serait-ce que par exposition, qui constitue la modalité « naturelle » de l'apprentissage des langues.

Ces considérations didactiques devraient permettre aux collègues qui enseignent dans ces contextes de parcourir le présent texte de manière aussi plus appropriée à leurs attentes.

Pour préciser ou compléter notre propos dans certains de ses aspects, nous reproduisons ci-après un extrait d'un de nos textes de 2012 : « Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence » dans Klein C. (dir.) : *Le français comme langue de scolarisation*, CNDP-CRDP, Futuroscope, p. 52-54.

Pour les locuteurs considérés [les enfants allophones arrivants] le français est une langue encore inconnue mais ils se trouvent en milieu francophone où l'exposition à la langue est plus omniprésent, même si sa disponibilité physique ne garantit pas nécessairement les contacts effectifs. L'exposition au français hors de l'École est primordiale pour les apprentissages : celle-ci ne développe pas uniquement les compétences spécifiques de réception de l'oral ou de l'écrit mais elle contribue de manière essentielle aux acquisitions. On sait combien les enfants sont prompts à acquérir la « langue de la cour de récréation ». Il convient alors de remodeler le rapport cours / »activités à la maison » où ces dernières sont dans la dépendance du cours. Le « cours de français » organiserait de manière systématisée l'accès, surtout réflexif, à la langue cible à partir de tâches et d'activités :

- à réaliser de manière autonome mais non nécessairement individuelle (au moyen des TICE), réalisées hors cours ;
- obligatoires mais non systématiquement évaluées (on peut tenir compte de l'implication de chacun) ;
- réalisées sous forme de tâches ponctuelles ou intégrées dans un projet concernant la seule langue de scolarisation ou des langues « étrangères », dont celles connues des élèves.

Les produits de ces activités seraient à utiliser dans le cours, qui comprendrait des conseils et stratégies pour « apprendre à apprendre une langue » par soi-même ou pour rentabiliser l'exposition. Ces activités peuvent prendre appui sur la consommation télévisuelle ou sur la fréquentation d'Internet et des réseaux sociaux... Ces activités en langue sont multiples (et beaucoup sont déjà pratiquées) et laissent un vaste champ ouvert à la créativité des enseignants : compte rendu oral d'une émission de télévision, description d'un site, recherche d'information, activités théâtrales, enseignement de connaissances en langue étrangère... Les notions de « travaux pratiques », « activités de laboratoire »... sont bien acclimatées en France et pourraient être ainsi élargies à des tâches et activités langagières « à la maison », ce qui permettrait de « gagner du temps ».

Encadrer et utiliser l'exposition à la langue de communication n'est pas possible dans tous les contextes, par exemple dans les familles où le français, pour des raisons multiples, n'est pas très présent. Mais, on sait bien que les enjeux linguistiques réels concernent l'appropriation des écrits, en réception et en production, et en particulier les formes d'écrits qui ont pour fonction la transmission des connaissances. Si l'on s'en tient à la production des écrits, l'urgence doit être gérée avec sang-froid, c'est-à-dire en définissant des objectifs réalistes. Car la réalisation d'un texte acceptable suppose la maîtrise conjointe de nombreuses compétences qui ne sont acquises toutes ensemble qu'à des niveaux avancés (Beacco 2007). On doit longtemps s'accommoder de textes imparfaits, du fait de la complexité même de la production écrite. On rappelle que le descripteur de production écrite générale du niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) est spécifié ainsi : « Peut écrire des expressions et des phrases simples isolées » (p. 51).

Fixer des objectifs proximaux revient aussi à encourager les apprentissages. Les objectifs doivent être explicites, là où les normes des textes à produire dans la discipline « français » ne sont pas toujours des plus claires, dès qu'il s'agit des genres discursifs scolaires (c'est-à-dire qui n'ont pas d'existence dans la circulation sociale des écrits). Gérer l'urgence revient, de manière générale, à ne pas céder à la tentation de brûler les étapes, ceci en établissant des objectifs descriptibles et à portée, comme ceux proposés, par exemple, par les *Niveaux pour le français* (A1, 2007 et A2, 2008).

Pour ces collègues, le présent volume est de nature à constituer une synthèse particulière avec élargissements et il invite à retourner à la littérature didactique existante.

Les apprenants de FLE et d'autres langues étrangères et les enseignants de langues

Les enseignants de langues (en France) se retrouveront probablement dans ce texte, car ils ont eu connaissance du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Mais ils sont peut-être moins au fait des propositions destinées à concrétiser l'éducation plurilingue (voir 20). Il est probable qu'ils mettent en relation, avec plus ou moins de systématique, la langue enseignée et le français (voir 13). Il est sans doute moins fréquent qu'ils créent des relations transversales avec les autres langues apprises par leurs élèves (par exemple, anglais et allemand, occitan et espagnol ou italien). Ce à quoi ce texte les invite, en particulier dans la lignée de propositions pour la didactique de l'anglais de Gilles Forlot et de Françoise Lelièvre relatives au rôle de l'anglais dans l'éducation plurilingue ⁶⁰.

Les considérations sur la description du français (voir 5 et 6) les concernent moins, sauf si les langues qu'ils enseignent ont aussi été successivement l'objet de descriptions grammaticales traditionnelles, puis distributionnelles, pragmatiques, énonciatives et discursives. Et la grammaire pédagogique de ces langues n'est pas un modèle de référence aussi influent que la doxa grammaticale du français. Mais la question mérite d'être posée. De même, la question de la prise en compte de l'oralité dans les descriptions grammaticales enseignées est à examiner, contexte par contexte, en fonction des idéologies dominantes relativement aux normes sociolinguistiques du « bien parler » à enseigner.

Ces enseignants ont, au même titre de ceux de FLE, à effectuer des choix dans les ressources méthodologiques disponibles pour l'enseignement grammatical qui sont revisités dans ce texte (voir 7 à 10). Et ils peuvent tirer profit des propositions visant à articuler les activités métalinguistiques, traitées pour elles-mêmes en fonction d'un programme spécifique, à des activités communicatives de production de textes, surtout écrits (voir 14 à 18).

Comme les enseignants de langues en France, les enseignants de FLE dans le monde connaissent le CECR, surtout par ses niveaux de référence, le plus souvent. Mais ils sont globalement moins informés sur l'éducation plurilingue

⁶⁰ G. Forlot & F. Lelièvre (2014): « Education et plurilinguisme : quel rôle pour l'anglais ? », Cahiers internationaux de sociolinguistique 2014/1, p. 161-171 ; <https://www.cairn.info/publications-de-Gilles-Forlot--27733.htm>

dans ce qu'elle a de concret, à savoir établir des transversalités entre les langues enseignées et utiliser les ressources langagières des apprenants (voir 20 et le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, 2012)⁶¹. Ils n'excluent pas de leurs enseignements de la grammaire les rapprochements entre la langue première des apprenants et la langue-cible, le français, dans des activités d'orientation contrastive/comparative. Et la section 13 a pour but de redonner de la légitimité à ces pratiques, sur lesquelles le discours didactique est actuellement bien silencieux.

Les enseignants de FLE ne seront pas surpris de retrouver l'essentiel des démarches méthodologiques d'enseignement de la grammaire dans les sections 7 à 12, où l'on met l'accent sur l'intérêt des méthodes actives en grammaire (conceptualisation, « penser la grammaire à haute voix »). Il convient cependant de tenir compte du fait que cette réflexivité métalinguistique demeure limitée tant que la maîtrise du français est elle-même réduite, soit probablement jusqu'au début du niveau B1, si l'on se fonde sur les descripteurs du CECR.

Peut-être plus nouvelles (et plus dérangeantes) pour ces collègues seront les considérations proposées autour des contenus à enseigner (4 à 6), qui tendent à interroger la description traditionnelle du français, héritière en droite ligne de la grammaire scolaire pour francophones tout particulièrement par l'accent mis sur l'analyse et la terminologie grammaticale. Or celle-ci n'est pas toujours d'un grand secours pour apprendre à communiquer de manière correcte et appropriée et l'analyse devrait être réduite à l'essentiel.

Autre élément peut-être nouveau : celui de la prise en compte de la communication orale ordinaire dans la description grammaticale du français comme, par exemple, l'utilisation de *ça* ou encore les énoncés à éléments détachés ou juxtaposés (parataxe).

La notion de propriété (*vs* grammaticalité), comme conformité aux habitudes culturelles de bonne formation des textes dans une communauté de communication donnée, n'est pas souvent focalisée, dans l'enseignement des textes écrits en particulier (voir 18) et elle mériterait une attention particulière de la part de ces lecteurs.

Enfin on propose quelques considérations sur l'étalement dans la durée des contenus (voir 12). Cette préoccupation était bien présente du temps du *Français*

⁶¹<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>

fondamental I et II, mais elle a progressivement perdu de son importance depuis, dans les programmes et les manuels. Ce chapitre aborde la problématique de la progression grammaticale dans la perspective des *Niveaux de référence du CECR par langue*, les DNR. Il devrait être de nature à apporter des informations pertinentes aux enseignants de FLE.

Pour l'enseignement du français, mais pour celui aussi des matières scolaires en français (DNL), la description des textes est fondamentale (voir 14 à 18). On retrouvera dans ces chapitres bien des points déjà exposés dans la brochure de l'ADEB : *Enseignement bilingue. Le professeur de DNL*⁶² ; ce qui devrait inciter à poursuivre ou à élargir la réflexion métalinguistique des apprenants dans l'espace du texte et non exclusivement dans celui de la phrase.

Ces remarques oscillent entre la caractérisation de problématiques propres à ces différents contextes d'enseignement de la grammaire du français et les différents aspects de ceux-ci abordés ou simplement esquissés dans le présent texte. Cette tentative finale de différenciation n'a pas pour but de remettre en cause le choix fondateur de proposer un texte unique mais probablement inadapté, par définition, à tous les lectorats. Elle entend simplement donner des clés de lecture à un document qui se veut avant tout transversal, car il entend ainsi mettre en œuvre, à sa manière, l'éducation plurilingue.

⁶² Téléchargeable sur <http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/>