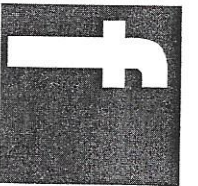


6609 P 131



**Nouvelle formule**

Collection dirigée  
par Gérard Vigner

**Gérard Vigner**

# **La grammaire en FLE**

*Classe  
2007*



*Français langue étrangère*

<http://www.fle.hachette-livre.fr>

## QUELQUES QUESTIONS POUR COMMENCER

La grammaire est pour tout enseignant de langue un lieu constant d'interrogations. Tout le monde est sensible à son importance et se pose à son propos un certain nombre de questions pour lesquelles les réponses ne sont pas toujours évidentes. Ces questions vont servir ici de point de départ à une réflexion qui, partant des pratiques, nous ramènera à ces mêmes pratiques après un détour par des analyses plus générales, plus théoriques parfois, indiquées ici par la référence aux pages où elles sont traitées.

### 1.1. La grammaire est-elle une référence indispensable dans l'enseignement du français ?

On peut à bon droit se poser cette question quand on sait que certains publics ne manifestent qu'un intérêt très limité à l'égard de la grammaire, ou de ce que l'on peut appeler des « activités grammaticales » (recherche d'une règle, recherche des liens de dépendance entre la variation d'une forme et un élément de la phrase). Pour autant, le français est une langue dotée d'un appareil morphologique assez lourd, s'organise selon une syntaxe où l'organisation des groupes obéit à des règles complexes, où la traduction orthographique de certains choix grammaticaux occupe une place importante. Le français est aussi une

langue où le respect de la norme (norme dont il faudra préciser la nature et l'origine) importe peut-être plus que dans d'autres langues, norme dont le respect trouve son expression dans l'usage de certains arrangements syntaxiques. Si l'on ne respecte pas les normes qui régissent l'usage d'une langue, le risque est de ne pouvoir se faire pleinement comprendre. Pour toutes ces raisons, enseigner le français sans la moindre référence à la grammaire semble peu vraisemblable. L'enseignant a des choix à effectuer dans les formes à présenter et à faire acquérir aux élèves, dans l'usage des exercices – choix qui ne peuvent se faire sans s'appuyer sur une analyse de type grammatical. Seul un apprentissage en milieu naturel, auprès de locuteurs qui ne disposent d'aucun savoir grammatical (mais tous cependant dotés d'une intuition linguistique) peut faire l'économie d'une référence à la grammaire : encore qu'il soit possible de se corriger au contact de ses interlocuteurs, et que ces corrections ou les tentatives faites pour organiser les formes en système (dire « vous faites » en salignant sur « nous faisons » par exemple) témoignent très certainement d'une activité grammaticale, mais purement interiorisée. Mais que faut-il entendre dans ces conditions par « grammaire » ?

### 1.2. Peut-on apprendre / enseigner le français sans passer par un enseignement grammatical ?

Cette question concerne de nombreux enseignants engagés dans des programmes de formation qui mettent l'accent sur la **compétence de communication** ou qui s'adressent à des apprenants qui veulent se comporter en locuteurs efficaces de la langue et non en personnes dotées d'un savoir grammatical sur le français. Si par enseignement grammatical on entend la mise en œuvre d'activités qui visent à décrire le fonctionnement de la langue par le moyen de règles et l'usage d'un métalangage, ce type d'intervention n'est nullement indispensable pour permettre à certains publics d'accéder à une compétence de communication en français. Cependant, on peut se poser la question suivante : tout enseignement à visée grammaticale passe-t-il forcément par une « leçon » de grammaire ou par des activités grammaticales classiques à base d'exercices grammaticaux ? Enfin, certains publics manifestent des « besoins grammaticaux » liés à la culture grammaticale acquise dans leur langue d'origine. Ainsi comme le font remarquer certains enseignants : « les apprenants (japonais) sont parfois perturbés par le manque d'enseignement plus traditionnel de la grammaire, auquel ils sont accoutumés, et par une utilisation systématique par les enseignants de la méthode directe intégrale (utilisation exclusive du français). Du coup, la compréhension des règles de grammaire expli-

quées en langue étrangère n'est pas satisfaisante, ce qui pose un problème majeur aux apprenants qui prennent l'habitude de parler français, mais un français approximatif. À tel point d'ailleurs que certains enseignants réintroduisent des cours de grammaire en langue maternelle dans ces formations. » (Elie Suzuki, ELA, 122, 2001, p. 150). Enseigner la grammaire reviendrait-il simplement à respecter un certain style d'apprentissage ?

### **1.3. Quand on corrige un élève en classe de langue, fait-on de la grammaire ?**

Cette question soulève le problème de la dimension grammaticale d'un enseignement de langue. Beaucoup d'enseignants pensent en effet que si l'on ne fait pas usage d'un métalangage grammatical, si l'on ne formule pas de règles, cet enseignement, au moins pour ce qui est des élèves, serait pur de toute approche grammaticalisée de la langue. Et ceci d'autant plus que le choix de travailler selon une orientation « communicative » peut laisser croire que la classe de langue est un lieu d'échange, d'interactions (simulées en fait) qui correspondrait aux formes d'acquisition naturelles, l'acquisition du code passant au second plan. En fait, une classe de français, quelle que soit la nature des activités qui s'y accomplissent, est une classe de langue parce que les élèves qui la fréquentent le font pour apprendre une langue. Les énoncés produits, échangés dans la classe, pour la plus grande partie d'entre eux, s'inscrivent dans des préoccupations de nature métalinguistique. L'énoncé est-il approprié ou non ? Est-il correct ou non ? Corriger les formulations des élèves, quand elles sont fautives, est peut-être une première manière d'approcher la grammaire d'une langue.

### **1.4. Existe-t-il une description complète de la langue française ?**

Les enseignants de français sont souvent confrontés à des productions d'élèves qui rendent compte d'un apprentissage tâtonnant et qui appellent des reprises, éventuellement des commentaires, une explication, que l'on ne trouve pas dans les ouvrages. De nombreuses constructions, celles que l'on retrouve dans les échanges oraux, ne semblent pas non plus faire l'objet de description dans les grammaires. De même, certaines constructions, on peut penser aux constructions détachées telles que : *pris d'un fou rire insurmontable, l'orateur dut interrompre son discours*, connues sous d'autres noms et traitées dans des chapitres différents, n'ont fait l'objet de description que de façon toute récente. Pour autant elles sont utilisées et apprises en classe depuis fort longtemps.

En fait, il faut prendre son parti du fait que la langue française, comme tout autre langue d'ailleurs, n'est décrite que pour une partie de ses propriétés. Les grammaires savantes, les travaux engagés par les linguistes s'efforcent d'élargir le champ des connaissances sur la langue, mais n'en éclairent qu'une part limitée. La langue, par sa complexité, dépasse (pour l'instant ?) la capacité des spécialistes à en décrire /expliquer le mode de fonctionnement. L'intuition linguistique du locuteur est dans un très grand nombre de cas le seul instrument sur lequel on puisse se fonder pour conclure que telle construction est acceptable ou non. Comment dans de telles conditions fonder l'enseignement d'une langue sur un savoir grammatical incomplet ?

### **1.5. La linguistique offre-t-elle des descriptions plus complètes, plus cohérentes que celles proposées par la grammaire ?**

Question qui mérite d'être posée. La linguistique, à partir des années 1960, fondait sa supériorité sur les grammaires traditionnelles sur le fait qu'elle proposait des descriptions plus puissantes, c'est-à-dire ayant un pouvoir d'explication plus important. Et il est vrai que si l'on peut proposer aux élèves des règles ou des usages qui ont un pouvoir d'application plus grand, leurs capacités d'apprentissage en seront accrues d'autant. Toutefois, on s'est aperçu depuis qu'il ne suffisait pas de disposer d'un principe descriptif plus cohérent, plus logique, tel qu'il pouvait être proposé par les sciences du langage. On a constaté que tenter d'appliquer une théorie ne consistait pas seulement à réduire en volume un chapitre d'un ouvrage de linguistique, mais qu'il fallait tenir aussi compte de l'attitude des élèves, de leurs conduites spontanées d'apprentissage, et s'inscrire dans leurs besoins immédiats : non pas de disposer d'un système explicatif d'autant plus puissant qu'il était abstrait, et donc de peu d'intérêt, mais d'un certain nombre de solutions locales qui pourraient progressivement être mises en système.

### **1.6. Existe-t-il une grammaire universelle de la langue française ?**

Question qui n'est pas identique à la précédente et qui aborde le problème du mode de couverture de la langue et de ses usages par une autre entrée. On pourrait en effet penser que des grammaires ponctuelles, celles que l'on connaît actuellement grâce aux travaux des chercheurs, permettraient, par étapes, d'aboutir à une sorte de grammaire universelle du français qui décrirait la totalité des faits de langue

et qui vaudrait pour tous les publics (arabophones, hispanophones, sinophones, etc.). Les choses ne sont pas si simples. Si les langues sont des objets naturels, les grammaires ne le sont pas. Les grammaires sont des descriptions élaborées dans un contexte donné (un lieu, une époque) et procèdent d'un point de vue sur la langue. Ces points de vue peuvent être de deux natures :

– **point de vue théorique**, au sens où une grammaire s'inscrit dans un champ théorique, dans une manière d'approcher la langue. On sait qu'avec le mot grammaire sont souvent associés des qualificatifs qui en précisent la nature : « structurale », « générative », « distributionnelle », « transformationnelle », « sémantique », etc. Le point de vue théorique éclaire différemment les propriétés de la langue et met en évidence des mécanismes de fonctionnement distincts. Des orientations théoriques dépendent le choix des exercices, la nature du métalangage utilisé.

– **point de vue culturel**, qui dépend de la langue et de la culture d'origine de l'élève. En effet, les catégories grammaticales utilisées pour rendre compte de la langue et de son fonctionnement ne sont pas universelles. Il y a des langues sans articles, d'autres avec ; des langues où les formes temporelles des verbes sont quasi inexistantes et d'autres qui les marquent avec un soin tout particulier ; des langues avec deux genres, trois genres, sans genre, etc. Ainsi le regard d'un élève finnois sur le français, construit à partir des 14 cas répertoriés dans sa langue, approchera différemment l'appareil prépositionnel du français d'un élève hispanophone qui retrouve en français une articulation de la phrase proche de celle qu'il connaît.

Il faut donc se faire à cette idée, dérangeante assurément, que non seulement la grammaire est une construction intellectuelle et culturelle, mais aussi qu'elle est, de ce fait, sujette à de nombreuses variations. Le projet d'une grammaire universelle du français n'est donc pas pour demain – grammaire universelle que l'on ne saurait confondre avec les grammaires élaborées en France qui ne font que refléter le point de vue des Français sur leur propre langue. Aussi, nous y revenons, convient-il de « négocier » avec les élèves la façon dont on se propose de décrire le français.

### 17. L'orthographe fait-elle partie de la grammaire ?

L'orthographe du français est réputée pour sa complexité, notamment pour tout ce qui se rapporte aux problèmes d'accord en genres et en nombres, pour tout ce qui relève de la morphologie. La grammaire du français est en effet une grammaire redondante qui surexplicite certains liens syntaxiques et l'orthographe participative de ce mouvement en

donnant une traduction graphique à un certain nombre de traits. La question n'est pas ici de critiquer l'orthographe du français dans les formes qu'on lui connaît, mais plutôt de savoir s'il faut la traiter comme un domaine à part de l'apprentissage ou s'il est possible de l'intégrer à la composante grammaticale de l'enseignement du français.

Traditionnellement on distingue l'orthographe d'usage, essentiellement l'orthographe lexicale, apprise par mémorisation d'un certain nombre de formes, et l'orthographe grammaticale qui ne peut être acquise qu'au terme d'une analyse du fonctionnement de la langue. Mettre au pluriel une phrase telle que : *Une jolie petite fille blonde offre à sa maman une fleur qu'elle a cueillie* ne peut se faire convenablement que si la notion de groupe fonctionnel est acquise, si la règle de l'accord des adjectifs qualificatifs avec le substantif est connue, de même pour celle du sujet et du verbe. Peut-on, dès lors que l'on passe à l'écrit (en compréhension comme en production) faire l'économie d'une réflexion de nature grammaticale ? Rien n'est moins sûr. Ce qui tendrait à conforter tous ceux qui pensent qu'un enseignement du français sans une approche de nature grammaticale est difficilement concevable.

### 18. Faut-il disposer d'un manuel de grammaire pour enseigner le français ?

Pour apporter une réponse à une telle question, peut-être faut-il apporter quelques précisions sur la nature et le contexte de cet enseignement :

– À quel public s'adresse cet enseignement du français ? Public déjà scolarisé dans sa langue d'origine, public disposant déjà d'une culture grammaticale dans cette langue ou public ne disposant que des savoirs ordinaires sur la langue, de sa seule intuition linguistique ?

– Cet enseignement met-il prioritairement l'accent sur l'acquisition d'une compétence de communication à l'oral, en situation ? ou sur une approche de l'écrit dans le cadre d'une démarche de traduction, par exemple ?

– Enfin, si un manuel de grammaire peut être considéré comme utile, à qui le sera-t-il ? à l'élève ou au professeur ?

Nulla réponse évidente a priori, d'autant plus qu'il convient de préciser ce que peut être la nature de ce manuel : *grammaire d'enseignement ou grammaire de référence ?*

Les termes de grammaire et de manuel, comme on peut le constater, n'ont pas de sens absolu, mais demandent à être précisés en fonction du contexte dans lequel ils vont être utilisés, dans l'environnement didactique et pédagogique qui sera le leur, auprès d'un public donné.

On appelle métalangage cette propriété qu'à une langue de pouvoir se nommer, dans ses constituants et ses fonctions, *nom, phrase, complément*, etc. Professeurs et élèves peuvent parfois s'étonner de trouver une même forme linguistique désignée de plusieurs façons différentes. Ainsi *donc* peut être désigné sous l'appellation de « conjonction de coordination » dans certains cas et, de « connecteur logique » dans d'autres. Ou dans une phrase telle que : *Pierre achète un livre, un livre* peut être appelé « complément d'objet », « complément de verbe », « complément essentiel ». Quant il s'agit de constructions telles que *je vais au cinéma, au cinéma* peut, dans certains cas, être appelé « complément indirect essentiel » et, dans d'autres, « complément d'objet locatif ».

Et il se trouvera toujours des spécialistes, linguistes ou didacticiens, pour dénoncer une telle hétérogénéité et souhaiter qu'un peu d'ordre soit mis dans l'usage de toutes ces étiquettes. Ce rêve d'une terminologie homogène, commune à toutes les grammaires, se fonde cependant le plus souvent sur une illusion : celle qui ferait de la terminologie grammaticale la traduction des propriétés de la langue, propriétés objectives, inscrites dans la langue et que l'observateur n'aurait qu'à enregistrer.

Or un métalangage grammatical renvoie à un point de vue sur la langue, lequel varie selon les époques, selon les cultures, selon les théories de référence. Ainsi le modèle traditionnel, issu de l'enseignement du latin et largement diffusé dans les cultures scolaires européennes, par son ancienneté et par sa présence dans de très nombreux manuels, a pu faire croire que le métalangage associé ne faisait que refléter la nature de la langue, alors qu'elle ne faisait que traduire une approche culturellement marquée de la langue.

Chaque cadre d'analyse génère un métalangage propre. *Donc* sera désigné comme « conjonction de coordination » dans le cadre d'une grammaire de la phrase, qui met l'accent sur les agencements syntaxiques, mais il pourra tout aussi bien être désigné comme « connecteur logique » dans le cadre d'une approche du texte argumentatif. Même remarque à propos de *parce que* qui peut être considéré tout aussi bien comme une conjonction de subordination que comme un connecteur logique. L'essentiel est de se situer dans un cadre d'analyse homogène. En revanche, il serait peu cohérent dans une approche de type argumentatif de désigner *donc* comme connecteur et, un peu plus loin, *parce que* comme conjonction.

La variété des métalangages est à l'image de la variété des descriptions grammaticales : elle est dans la nature même de l'activité grammaticale. Il s'agit moins de s'en alarmer que de veiller à définir à chaque

fois l'axe d'approche que l'on adopte et de déterminer la terminologie qui va avec – à condition cependant que celle-ci n'entre pas trop en rupture avec les usages scolaires les plus répandus, si l'on souhaite que les élèves puissent par la suite circuler dans les espaces de formation terminologie traditionnelle, qui a pour elle, en effet, dû être répandue dans un très grand nombre de traditions d'enseignement.

### 1.10. Qu'est-ce que la grammaire ?

Les acceptions du mot « grammaire » sont multiples et notre propos n'est pas ici de les passer toutes en revue. D'excellents auteurs s'y sont déjà essayé (cf. D. Coste, R. Galisson, 1975; H. Besse, R. Porquier, 1984, par exemple). Nous ne retiendrons ici que ce qui s'inscrit dans le domaine qui est le nôtre, celui de l'enseignement / apprentissage d'une langue.

Une grammaire ne se limite pas à la description, la plus rigoureusement, la plus scientifiquement conduite d'une langue, c'est-à-dire les principes et règles qui en expliquent l'usage. Une grammaire a aussi pour objectif de préciser les conditions d'un emploi correct d'une langue, qu'elle soit parlée ou écrite. Toute grammaire comprend une **dimension prescriptive** qui rappelle les règles et conventions auxquelles on doit se soumettre si l'on veut produire des phrases / énoncés acceptables dans une langue donnée. Ici, grammaire et visée pédagogique sont étroitement associées. De façon plus générale, il convient de distinguer les descriptions de la langue sans visée pédagogique et celles élaborées en vue de leur implication dans l'enseignement. Nous nous intéresserons dans cet ouvrage à la grammaire conçue comme outil au service de l'enseignement d'une langue, le français en l'occurrence.

Les domaines de la grammaire sont ordinairement la syntaxe et la morphologie. Par tradition, la phonologie, la lexicologie, la stylistique en sont exclues. Les frontières sont en réalité bien moins nettement tracées, et nombreux sont les travaux où lexicque et syntaxe sont abordés solidairement.

1. On n'oubliera pas en effet qu'un public scolarisé a dû faire l'expérience de plusieurs grammaires : celle de sa langue maternelle, celle de l'anglais, très souvent, parfois celle latin quand cet enseignement existe encore et celle du français.

## QUELQUES QUESTIONS POUR COMMENCER

Le terme « grammaire » entre en combinaison avec de nombreuses expressions que nous retrouverons à différents endroits de cet ouvrage :

– dans la **dimension acquisition** :

- grammaire intériorisée,
- grammaire d'apprentissage,
- grammaire descriptive,
- grammaire implicite / explicite,
- grammaire d'enseignement / grammaire scolaire,
- grammaire savante / grammaire de référence ;

– par domaines d'application :

- grammaire de phrase,
  - grammaire de texte,
  - grammaire d'énoncé,
  - grammaire de discours ;
- par référence à des champs théoriques :

- grammaire traditionnelle,
- grammaire structurale,
- grammaire générative,
- grammaire sémantique,
- etc.

Peut-être, pour terminer sur ces interrogations préalables, pourrions-nous retenir comme définition de la grammaire celle proposée par J.-P. Cuq, qui la situe au plus près de la dimension enseignement / apprentissage :

« On peut appeler grammaire :

1. le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie.
2. le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne. »<sup>1</sup>

Cette définition a le mérite de placer la grammaire au plus près de ses fonctions pour les enseignants et pour les élèves.

1. J.-P. Cuq, 1996, p. 41.

## 2

## L'APPRENANT DEVANT LA GRAMMAIRE : ATTITUDES ET APPROCHES

### L'APPRENANT DEVANT LA GRAMMAIRE : ATTITUDES ET APPROCHES

De manière générale, celui ou celle qui se rend en classe de langue ne le fait pas pour assister à des leçons de grammaire ou devenir grammairien. Il (ou elle) le fait pour apprendre à faire usage du français et découvrir de la sorte une langue dotée de propriétés particulières qui sont en plus ou moins grand écart avec la sienne. Pour ce faire, l'enseignant responsable du cours va mettre en place un dispositif assez complexe qui va permettre à l'élève de se familiariser avec les usages et formes de cette langue. Avec l'aide du professeur, de manuels, de dictionnaires, de grammaires, l'élève va tenter de repérer, dans les énoncés entendus, s'il s'agit d'un dialogue, un certain nombre d'éléments sonores qu'il va tenter d'articuler en constituants lexicaux, syntaxiques, entre lesquels il va observer des phénomènes de variations, bref qu'il va s'efforcer de grammaticaliser.

La grammaire est en effet au cœur du langage. Elle n'en constitue pas l'enveloppe visible qu'il n'y aurait qu'à observer, elle constitue la texture, le mode d'arrangement de suites sonores ou graphiques qui n'est accessible qu'au terme d'un temps de familiarisation suffisamment long pendant lequel – par le jeu de mise en relation entre la situation de communication et les énoncés proposés, par l'analyse du matériau