

Enseignement de la grammaire française dans l'approche actionnelle

Dr. Houayda Albarri*

(Déposé le 5 / 9 / 2021. Accepté 22 / 11 / 2020)

□ Résumé □

L'évolution méthodologique initiée par les approches communicative et actionnelle a donné lieu à de nouvelles orientations dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. L'approche communicative favorise le développement d'une compétence de communication ; la perspective actionnelle considère l'apprenant comme acteur social ; comment lier alors entre communicatif et grammatical ? Serait-il possible d'enseigner la grammaire tout en l'inscrivant dans un cadre communicatif et actionnel ? Comment enseigner la grammaire dans ces contextes ? Quelle approche grammaticale privilégier ?

Mots clés : enseignement grammatical, approche actionnelle, français langue étrangère, grammaire.

* Professeur adjoint au département de français à l'institut supérieur des langues, Université Tichrine, Lattaquié, Syrie. houaydalbarri@yahoo.fr

تدريس القواعد الفرنسية في المنهج التفاعلي

د. هويدا البري*

(تاريخ الإيداع 5 / 9 / 2021. قبل للنشر في 22 / 11 / 2021)

□ ملخص □

أدى تطور المنهجية التي بدأها المنهج التواصلي والتفاعلي إلى اتجاهات جديدة في مجال تعليم وتعلم القواعد. يعزز المنهج التواصلي تنمية مهارة التواصل لدى المتعلم إذ يعتبره عضوا فاعلا اجتماعيا. كيف يمكن الربط بين التواصلية والقواعد؟ هل يمكن تدريس القواعد من خلال وضعها في إطار تواصلي وتفاعلي؟ كيف يمكن تدريس القواعد في هذا السياق؟ وما هي المنهجية التي يمكن اعتمادها في تدريس القواعد؟

الكلمات المفتاحية: تعليم القواعد، المنهج التفاعلي، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، قواعد.

*أستاذ مساعد - قسم اللغة الفرنسية - المعهد العالي للغات - جامعة تشرين - اللاذقية - سورية houaydalbarri@yahoo.fr

Introduction

L'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de français langue étrangère, dorénavant FLE, est une question cruciale qui suscite depuis toujours un vif intérêt chez les didacticiens, les enseignants et même chez les apprenants. En effet, la grammaire est un outil indispensable pour bien comprendre le fonctionnement de la langue et faciliter par la suite son apprentissage. De ce point de vue, la grammaire doit être abordée comme un outil de langue qui permet d'atteindre l'objectif pédagogique souhaité : former un acteur social développant chez lui une certaine compétence de communication suivant ainsi plusieurs démarches. Cette compétence se compose, d'après Moirand (1990 : 20), de plusieurs composantes : « linguistique, discursive, référentielle et socio-culturelle ». La grammaire fait alors partie inhérente de la compétence de communication d'où l'importance et la nécessité de son intégration dans un enseignement communicatif et actionnel, ce qui met de l'avant les visées pragmatiques de l'apprentissage grammatical.

Objectif et intérêt de la recherche

L'objectif de cet article est de répondre à plusieurs questions du genre : pourquoi une mise en relation entre perspective communicative/actionnelle et enseignement de la grammaire peut se révéler importante ? Comment lier entre communicatif, actionnel et grammatical, ou en d'autres termes comment enseigner la grammaire tout en l'inscrivant dans un cadre communicatif et actionnel ? Quelle approche d'enseignement grammatical privilégier ? Pour réaliser cette recherche, je vais faire une étude comparative entre les démarches grammaticales optées dans trois méthodes de français basées sur l'approche actionnelle : à savoir *Latitudes 1* (2008), *Alter égo 1* (2006), et *Connexions 1*, (2004), afin de définir la démarche grammaticale et méthodologique adoptée par les concepteurs des manuels.

La grammaire en classe de FLE

Pour parler de la place de la grammaire en classe de FLE, il faut revenir sur les propos de Cuq (1996 : 5) qui précise « *la grammaire rôde, qu'on le veuille ou non, autour de la classe de langue* », selon ce constat, la grammaire est toujours présente dans les classes des langues étrangères. La composante grammaticale revient en force aujourd'hui dans la classe de FLE, après une bonne période de disgrâce. Ce retour de la grammaire semble correspondre aux attentes de certains apprenants, car elle suscite leur intérêt et leur envie de savoir. L'essor de cette composante prouve que construire une compétence grammaticale est indispensable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français : le but de l'enseignement du FLE dans l'approche communicative et l'approche actionnelle. Cette dernière part du principe que l'apprenant est un acteur social ayant des tâches à accomplir, qui ne sont pas seulement langagières, dans des circonstances et un environnement donnés. La grammaire de la langue n'est donc plus étudiée en elle-même, mais plutôt pour favoriser la réalisation d'actions verbales et non verbales dans un contexte précis. Ainsi, l'apprenant doit apprendre les règles grammaticales d'une manière implicite durant une interaction spontanée avec son équipe lors de la réalisation des tâches. Cette nouvelle manière qui n'intègre pas la grammaire dans l'enseignement aide sans doute à développer, chez l'utilisateur de la langue, une compétence grammaticale basée sur la connaissance des ressources grammaticales de la langue étrangère et la capacité de les utiliser, plus tard, à bon escient dans un contexte donné. Bachmann (1981 : 53) insiste sur l'idée que « Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social ».

D'après les auteurs du cadre européen commun de références pour les langues, dorénavant CECRL, (2001 : 89) formellement, la grammaire de la langue peut être considérée comme

l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). De ce fait, la compétence grammaticale est la capacité d'organiser des phrases, de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées dans des situations actionnelles et non de les mémoriser ou de les reproduire comme des formules toutes faites. Dans ce contexte, comment établir des liens entre les structures grammaticales et les tâches communicatives ? Est-ce qu'il faut construire des situations de communication avec des tâches communicatives dans une situation réelle pour enseigner une règle grammaticale ?

Fondée sur le but de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté, l'approche actionnelle doit créer des opportunités d'utilisation réelle du langage. Cette perspective établit donc des relations entre la classe et le monde extérieur où l'apprenant devrait faire preuve de ses compétences langagières et sociolinguistiques. Chiss et David (2011 : 136) démontrent que : « La vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives ». En effet, la langue est le résultat d'interaction et d'échange entre les individus d'une société, des usages dans des situations concrètes, ceci prouve qu'un enseignement communicatif et actionnel n'élimine pas du tout l'intégration grammaticale dans l'enseignement.

Pourquoi faut-il enseigner la grammaire ?

Les recherches sur l'intégration de la grammaire en classe de FLE ne sont pas unanimes cependant, les résultats des recherches empiriques prouvent qu'il est nécessaire d'enseigner régulièrement la grammaire pour plusieurs raisons très importantes, en effet sans la grammaire, il est difficile pour l'apprenant de communiquer efficacement dans les situations où il se trouve. Même s'il est facile des fois de communiquer avec des étrangers en recourant à une grammaire relativement réduite, ce cas n'est pas vraiment accepté dans plusieurs cultures comme le français ou l'arabe. Ces deux cultures, et bien d'autres, accordent une place primordiale à l'enseignement/apprentissage systématique de la grammaire et à son évaluation ; par exemple, un apprenant arabophone ou francophone qui apprend le maximum de règles a un sentiment de satisfaction et se sent ainsi rassuré. Quoique la grammaire soit difficile, contraignante et ennuyeuse pour certains, son apprentissage est essentiel et rassurant pour d'autres. Ces derniers se sentiraient en sécurité en apprenant les règles grammaticales et en faisant les exercices de grammaire à la fin du cours ou chez eux. La compréhension des règles et la réalisation des activités souvent décontextualisées motivent ces apprenants et les encouragent à apprendre la langue.

De ce fait, l'enseignement/apprentissage de cette composante de la langue est nécessaire surtout pour les apprenants adultes ayant un style analytique d'apprentissage. Ces apprenants sont attirés par les explications grammaticales, les exercices logiques et systématiques d'où leur motivation et participation d'une manière active au processus d'apprentissage. Porquier et Besse (1991 : 98) soulignent à ce propos que « les adultes en particulier, ont besoin de comprendre, ils demandent des explications, il n'y a pas d'apprentissage sans que les processus réflexifs et cognitifs ne soient mis en œuvre... ». La compétence grammaticale est d'ailleurs indispensable pour certains adultes qui ont des difficultés d'apprentissage du français, un enseignement grammatical réduit ainsi leur inquiétude et compense leurs difficultés, les encourage aussi à la maîtrise de la langue.

La grammaire est indispensable dans le cours de FLE car elle rend le contenu écrit ou oral plus lisible, plus clair et plus compréhensible. Cette composante a ainsi pour objectif de

préciser les conditions d'un emploi correct d'une langue, qu'elle soit parlée ou écrite, selon Vigner (2004 : 15). A priori, apprendre cette composante de la langue facilite l'apprentissage et la pratique des autres compétences. L'ultime objectif est en fait d'encourager les apprenants à produire non seulement des énoncés corrects produits oralement mais aussi de lire et d'écrire en même temps des phrases grammaticalement correctes, (Bérard, 1991 : 16).

En didactique du FLE, plusieurs chercheurs (Chartrand, 2013 : 56) accordent deux finalités principales à l'enseignement de la grammaire : l'une vise la connaissance et la compréhension minimales du système et du fonctionnement de la langue et l'autre le développement des compétences langagières.

Facteurs favorisant l'apprentissage de la grammaire

Vigner (2004 : 18-21) distingue trois facteurs qui sont liés à l'apprenant et influencent son apprentissage et ses réflexions en cours de langue :

- ***Les facteurs culturels***

Le français est une langue qui s'inscrit dans une longue tradition *grammaticalisante*, son enseignement ne saurait ainsi se concevoir sans un traitement grammatical. La tradition scolaire dans laquelle ont été formés les élèves pour apprendre à faire usage de leur langue maternelle intervient sensiblement dans les conduites observées dans l'apprentissage des langues étrangères. Les arabophones, par exemple, abordent le français, à un moment ou à un autre par le moyen d'un outillage grammatical peu ou prou formalisé et explicite. Contrairement aux anglophones qui sont moins intéressés à la grammaire lors de leur apprentissage, du coup, ils valorisent une approche implicite de l'apprentissage des règles. Pour toutes les activités de communication, de jeux de rôles, de simulation, les apprenants, quelle que soit leur culture, mémorisent un certain nombre de règles de façon implicite plutôt que par un travail d'explication ou de conceptualisation et des réflexions métalinguistiques.

- ***Les facteurs cognitifs***

Le degré d'attention apportée aux formes et le souci du détail dans le choix de la formulation ne sont pas distribués de façon égale chez tous les individus. Les psychologues ont l'habitude de distinguer deux grandes familles d'individus : les sérialistes et les globalistes.

- Les sérialistes cherchent à comprendre chaque détail, portés par un souci de perfection. Ils ont un sens de l'observation très développé, une capacité de mémorisation des formes dans leur détail.

- Les globalistes sont plus soucieux de cohérence d'ensemble que de correction formelle. Ils sont plus désinvoltes sur les questions d'observation et de mémorisation. La réussite d'un échange peut s'accommoder de quelque approximation dans l'expression.

- Il existe tout de même des profils d'apprenants qui manifestent de façon beaucoup plus nette un besoin d'explication, de rappel explicite de règles pour comprendre, intérioriser une règle, s'approprier un usage, alors que d'autres, plus intuitifs, se satisferont de pratiques qu'ils sauront analyser sans passer par une explication, mémoriser par une pratique attentive.

- ***Les facteurs d'âge***

La place de la grammaire dans l'acquisition du français dépend aussi des facteurs d'âge. L'enseignement du français s'adresse à différents publics et se définit par tranches d'âge : les enfants, les adolescents, les grands adolescents et les adultes, ce qui distingue ces

tranches est la capacité de l'apprenant à analyser, réfléchir et formaliser. Ainsi un enseignement grammatical est différent d'une catégorie à d'autres. Plus l'élève est jeune moins il est en mesure de comprendre les règles. Cela conduit à dire que les adolescents et les adultes ont besoin d'accorder de l'importance aux aspects formels de la langue.

Il en résulte que la place qu'occupe la grammaire dans un cours de langue dépend beaucoup de facteurs surtout liés aux apprenants (leur degré de maturité, de développement intellectuel) et dépend aussi des enseignants et des documents qu'ils utilisent en classe.

Catégories d'enseignants de FLE

Fougerouse, (2001 : 12), distingue trois catégories d'enseignants. L'auteur classe les enseignants dans des catégories selon les choix de documents qu'ils effectuent pour les utiliser en classe, en effet le genre du document exposé aux élèves joue un rôle considérable dans la compréhension et l'appropriation des données :

- Certains, très motivés par leur travail, sont toujours en quête de documents nouveaux propres à susciter l'intérêt des apprenants. Ils sont donc favorables à la manipulation et à la mémorisation des formes dans un cadre semi-authentique. Ce sont les mêmes qui adaptent leurs démarches au lieu de céder à la facilité des produits tout prêts.

- Une autre catégorie d'enseignants, plus conservateurs, met en œuvre un enseignement grammatical plus traditionnel. Plus enclins à se focaliser sur les formes linguistiques, ils pratiquent ouvertement un enseignement explicite et déductif de la grammaire. Il y a d'abord une concentration sur l'aspect formel de la langue, bien que le souci de réemploi dans les situations authentiques ne soit pas absent.

- D'autres enseignants varient leurs pratiques, alternant démarches onomasiologiques et sémasiologiques.

Il est évident que quels que soient les documents utilisés en classe et quel que soit le profil de l'apprenant, la grammaire sert à bien parler et à bien écrire, c'est-à-dire à bien communiquer, car elle aide d'abord à connaître les règles du français en question, à utiliser ensuite ces règles pour construire des phrases correctes afin de communiquer. Vigner (2004 : 101) souligne à ce propos qu'« *on ne peut produire spontanément des formes correctes dans une langue sans l'acquisition des règles qui en organisent la production* ». Ce qui précède prouve qu'apprendre la grammaire, c'est aussi apprendre la façon de penser d'un peuple, sa mentalité, sa culture. L'élaboration d'une compétence grammaticale est bien sûr une construction intellectuelle et culturelle sujette à de nombreuses variantes individuelles et culturelles.

Démarches d'enseignement grammatical en classe de FLE

L'importance, selon l'approche actionnelle, est accordée à la communication et à l'action. Alors quelle grammaire enseigner ? Pour ce faire, plusieurs démarches pour l'enseignement de la grammaire sont appliquées dans une classe de langue :

- La grammaire inductive met la grammaire au service de la communication, elle doit donc être saisie toujours en situation. Germain et Séguin précisent à ce propos (1998 : 33) « On n'apprend pas la grammaire pour apprendre la grammaire. Si on le fait, c'est pour acquérir une certaine compétence grammaticale, intérioriser une connaissance grammaticale en vue d'en arriver à utiliser adéquatement une langue ». Par la conceptualisation, cette démarche fait appel à l'intelligence et à la réflexion de l'apprenant qui déduit la règle grâce à des exemples bien choisis, c'est-à-dire par l'observation d'un certain nombre de cas particuliers à partir desquels une généralisation, sous forme d'une règle, est dégagée par l'apprenant. Cette démarche est associée à une procédure, actuellement recommandée : la démarche active de découverte DAD.

- La grammaire déductive consiste à apprendre les règles de grammaire avant de faire des exercices d'application, comme c'était le cas dans les approches traditionnelles. En général, les élèves sont actifs dans l'application des exercices, mais ne le sont pas dans la découverte de la règle qui est souvent donnée et expliquée par l'enseignant. C'est une démarche qui va de la règle à l'usage, approche qui est parfois de nature comparatiste entre le français et la langue d'origine des apprenants.

- La grammaire implicite constitue une autre dimension d'apprentissage visant à faire apprendre de façon délibérée les régularités du système. Il s'agit d'enseigner les règles sans les expliciter, de les placer en quelque sorte au cœur même des pratiques de la langue, sans nommer les formes de la langue ainsi mobilisées, autrement dit faire en quelque sorte que la classe de français reste une classe de langue, sans se transformer en classe de grammaire, (Vigner, 2004 : 108). C'est en fait un apprentissage intuitif effectué par des exercices comme les exercices structuraux qui aident l'apprenant à apprendre la règle à force de répéter les phrases qu'il utilise d'une manière inconsciente. Un enseignement implicite de la grammaire suppose alors que l'enseignant ou l'apprenant n'émettra pas de règles, évitant ainsi l'utilisation du métalangage comme complément, démonstratif... (Bento, 2019 : 3).

- La grammaire explicite suppose un enseignement où les règles grammaticales sont énoncées. Ces règles peuvent être données en amont par l'enseignant ou induites par l'apprenant grâce à des activités de conceptualisation : un travail de réflexion sur la langue. Ce genre d'apprendre explicitement les règles se qualifie d'un apprentissage cognitif, et s'applique surtout dans l'apprentissage des adultes, en effet, ces derniers ont besoin de comprendre, ils demandent plus de détails et d'explications pour pouvoir réagir et découvrir le fonctionnement de la langue. Cet apprentissage est indispensable pour développer les autres compétences : compréhensions orale et écrite et production orale et écrite. Toutefois, le recours à un enseignement explicite de la grammaire ne présente qu'un intérêt limité, en effet l'apprenant ne peut exercer pleinement sa réflexion que sur la part de la langue étrangère qu'il commence à maîtriser (Vigner, 2004 : 115).

Ces approches sont adoptées dans les différentes méthodes de FLE et jouent un rôle important dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Elles assurent pleinement leur rôle à l'aide des facteurs liés à l'apprenant et aux documents et activités supplémentaires choisis par l'enseignant.

La grammaire dans les méthodes basées sur l'approche actionnelle

Les méthodes, à savoir *Latitudes1*, *Alter égo1* et *Connexion1*, qui font l'objet de cette analyse revendiquent une approche actionnelle ne mettant pas l'accent sur l'apprentissage grammatical, cependant elles intègrent de la grammaire dans toutes les leçons. Dans les trois manuels, il y a des encarts consacrés à un point grammatical, à la suite ou à la fin du dossier ou de l'ouvrage. Nous remarquons également un précis ou récapitulatif grammatical et des tableaux de conjugaison à la fin des manuels. L'analyse a démontré que les points grammaticaux évoqués dans les trois manuels ne sont pas seulement liés mais ils sont aussi au service de l'objectif communicatif visé, autrement dit, le contenu grammatical de chaque leçon est utilisé comme un outil que l'apprenant doit maîtriser non pas comme une fin en soi, mais pour accomplir une tâche communicative finale. Par exemple, l'impératif est au service de l'objectif communicatif *demander et indiquer une direction*, le passé composé est évoqué *pour raconter des faits passés* dans *Latitudes1*. Les articles partitifs/définis/indéfinis sont évoqués *pour parler de ses goûts et de sa consommation alimentaire, comprendre et composer un menu...* dans *Alter égo1*. Et le

futur simple est utilisé dans *Connexion1* pour *parler de l'avenir et comprendre et donner des informations sur la météo.*

Les auteurs de manuels respectent ainsi les préconisations du CECRL : faire de la grammaire dans un but communicatif (2001 : 89). Ces points grammaticaux semblent bien importants et ont un rôle essentiel dans la communication actionnelle. Quelle est alors la démarche grammaticale utilisée pour exposer ces points grammaticaux en classe et comment les rendre plus utiles et plus attractifs pour les apprenants ? Pour ce faire, les méthodes sont analysées en fonction de différentes démarches grammaticales déjà citées. L'étude comparative s'effectue sur un seul point grammatical : le pronom *en*, dans les trois manuels : *Latitudes1*, *Alter égo1* et *connexions1*, pour distinguer comment un point grammatical a été intégré dans un cadre actionnel.

Latitudes1

Exemple le pronom *EN* (2008 : 123)

Ce point est intégré dans le module 4 dont le but est *Se situer dans le temps*. L'objectif communicatif est : *exprimer l'intensité et la quantité*. Le travail grammatical commence par deux activités de découverte et d'observation où les apprenants doivent lire et remplacer le pronom par un nom dans la première activité et dire à quoi correspond le pronom *en* dans la deuxième activité :

« **Lisez les phrases et récrivez-les : remplacez *en* par le nom qui lui correspond.**

J'ai pris des photos la semaine dernière, je t'**en** envoie deux. Dis-moi si tu **en** veux plus.

J'**en** ai aussi pris à Gand qui est une autre jolie ville belge. Je peux t'**en** envoyer.

→ J'ai pris des photos la semaine dernière, je t'envoie deux photos...

Dites ce que remplace *en* dans chaque phrase.

1. - Tu veux de l'eau ?
- Non, merci, je n'**en** veux plus.
2. - Tu as des enfants ?
- Oui, j'**en** ai quatre.
3. Vous avez assez d'argent ?
- Oui, on **en** a assez. »

A l'aide de l'enseignant, dans un travail grammatical explicite, l'apprenant doit d'abord faire les activités et déduire la règle donnée juste à côté des activités, dans un tableau de synthèse de couleur verte présentant le point grammatical « En pour exprimer la quantité » :

En pour exprimer la quantité

En remplace un nom précédé d'une **expression de quantité**.

- Vous avez **une** voiture ? - Non, je n'**en** ai pas.

- Tu veux **du** vin ? - J'**en** veux bien un peu.

- Ils ont combien **d'**enfant ? Ils **en** ont deux.

Après la découverte et de la lecture de la règle, l'apprenant doit réaliser l'activité de réemploi et construire des phrases :

« **Imaginez la question ou la réponse qui manque dans chaque dialogue. Utilisez *en* dans chaque réponse.**

1. - vous voulez combien de pommes madame ?

- »

Comme nous pouvons le constater la démarche proposée, dans le manuel, s'appuie sur l'observation et la réflexion, ou en d'autres termes, la pédagogie de la découverte qui motive l'apprenant et l'implique dans son apprentissage. Le travail explicite s'effectue aussi sur le réemploi, la systématisation et la production. Les apprenants sont toujours actifs, découvrent, eux-mêmes, les règles de fonctionnement de la langue et se sentent ainsi valorisés dans son apprentissage.

Alter égo 1

Cette méthode propose un parcours qui intègre un travail rigoureux sur les formes linguistiques : observation et de reformulation des règles, vérification et renforcement des acquis. Ce travail sur le contenu grammatical va du sens aux formes. La démarche ici est en effet inductive, comme c'est le cas dans *Latitudes1* : l'enseignant guide l'apprenant dans l'observation, il vérifie ensuite ses hypothèses et ses acquis à la fin. Le point langue est systématisé et repris dans un ou deux exercices de réemploi à la fin de chaque leçon. Le pronom « en » est intégré dans *Alter égo1* dans l'objectif communicatif *faire des courses alimentaires*, grammaticalement, ce pronom est intégré par une conceptualisation dans *point langue*, (2006 : 133) par la consigne :

« **a- Lisez ces phrases et dites de quels produits les marchands ou la cliente parlent.**

- *J'en ai, mais pas pour ce soir. Prenez-en.*

- *J'en prends pour deux. Je n'en vois pas.*

b- Observez et choisissez la bonne réponse.

- *Je voudrais du poisson, vous en avez ?*

- *Vous avez des melons ? Vous en voulez combien ? J'en voudrais deux.*

- *Vous n'avez pas de salade ? Non, je n'en ai pas.*

• Le pronom *en* est associé à une idée de :

Qualité

quantité

• Le pronom *en* est placé en général :

près le verbe

vant le verbe

• Avec l'impératif affirmatif, le pronom *en* est placé :

vant le verbe

près le verbe

... »

Cet exemple a pour objectif de conceptualiser l'usage du pronom *en*. Il s'agit d'un enseignement inductif implicite. A partir de l'observation des exemples, l'apprenant est censé répondre aux questions, puis effectuer des exercices systématiques dans la rubrique *s'exercer* sans que la règle ne soit énoncée ou citée dans la leçon. Quoique cette démarche ne présente pas l'utilisation de métalangage, elle semble tout de même conduire l'apprenant à une forme de conceptualisation, c'est-à-dire à l'élaboration d'une règle grammaticale, même si elle sera intériorisée.

Connexions 1

En est intégré, dans cette méthode, pour *exprimer la quantité*, (2004, unité 6 : 67), comme c'est le cas dans *Latitudes1*. Les auteurs de *Connexions1* adoptent la pédagogie de la découverte, les apprenants sont invités à analyser un corpus écrit puis un corpus oral pour en découvrir qu'est-ce qu'il remplace le pronom *en* :

« **Lisez les phrases et répondez.**

Il y a de la salade. Tu en veux ?

Que remplace *en* dans cette phrase ?

Ecoutez et dites dans quel dialogue on entend les expressions suivantes.

Un euro phrase 2

des enfants phrase

des restaurants phrase

du pain phrase

pas de travail phrase

La démarche méthodologique de l'enseignement grammatical dans cette méthode est inductive et explicite. En effet, un tableau de synthèse vient confirmer les hypothèses émises à partir du corpus d'observation, toutefois, l'enseignant doit lire la règle donnée juste à côté, dans un encadré vert, pour bien fixer le point traité avec des exemples et des explications simples :

En remplace un nom précédé d'une expression de quantité. -Vous voulez de l'eau ?
 -Non merci, je n'en veux pas.
 - Tu as assez d'argent ? - Oui, j'en ai assez.
 - Tu as combien de copains ? - J'en ai douze.
 - Il y a une bouteille d'eau sur votre table ? - Oui, merci. Il y en a une.
 - Est-ce que Flora a des amis à Angers ? - Oui, elle en a un : Marco.
 - Est-ce que tu as des enveloppes, s'il te plaît ? - Oui, il y en a dans le tiroir. »

Par une activité de réemploi progressive et bien guidée, les apprenants acquièrent progressivement le fonctionnement du point de langue et une compétence plus ou moins suffisante pour le manipuler.

« **Remplacez les mots soulignés.**

- Elle a des enfants ?

- Oui, elle a trois enfants.

- Oui, elle en a trois.

1. Tu veux du lait dans ton thé ? - Oui, mais je ne veux pas beaucoup de lait. ... »

Les tableaux suivants résument la démarche grammaticale ainsi que la méthodologie d'enseignement adoptées dans chaque méthode :

Démarches grammaticales adoptées dans les méthodes

Méthode	Grammaire inductive	Grammaire déductive	Grammaire implicite	Grammaire explicite
<i>Latitudes 1</i>	√			√
<i>Alter égo 1</i>	√		√	
<i>Connexion 1</i>	√			√

Méthodologie d'enseignement adoptée dans les manuels

Latitudes1	Alter égo1	Connexions 1
Document écrit	Document écrit	Document écrit et un document oral
Observation	Observation	Observation
Conceptualisation	Réflexion collective	Conceptualisation
Réflexion collective	Réemploi	Règle
Règle		Réemploi
Réemploi		

La démarche adoptée est presque la même dans les trois manuels. Dans *Latitudes1* et *connexions1*, le travail commence par une observation de corpus et une conceptualisation à partir de questions → des réflexions → la règle grammaticale donnée immédiatement dans le texte → des exercices d'application, la seule différence est que dans *Alter égo1*, la règle n'est pas donnée.

Conclusion

Les activités visant au développement de la compétence grammaticale reposent généralement, dans les méthodes analysées, sur une méthode inductive : celle-ci s'appuie sur quelques cas particuliers (des séries d'exemples contenant les points à traiter) pour extraire une formule générale sans que l'enseignant ait à l'expliquer ou à la formuler. Les apprenants partent de l'observation de plusieurs phrases qu'ils analysent pour en dégager la règle. L'objectif est d'inscrire l'apprenant dans une pédagogie active et de stimuler son esprit critique. La méthode inductive est spécialement pertinente surtout si l'apprentissage des règles nécessite plusieurs étapes, ce qui aide l'apprenant à construire l'objet de l'apprentissage et à l'organiser en l'incitant à élaborer des tableaux, des schémas ou à rédiger des synthèses. Les activités consacrées à la grammaire et proposées dans les trois méthodes sont quand même loin des tâches et de la pédagogie des projets recommandés par l'approche actionnelle. Cette pédagogie engage davantage l'apprenant dans le développement de compétences.

Cette recherche prouve que tout se déroule comme si la grammaire serait un passage obligé pour l'enseignement du français. Toutefois, il ne faut pas en conclure que cette dernière serait l'unique objet d'enseignement, car il est précisé que la compréhension et l'expression orales sont également importantes. De ce fait, les thèmes abordés dans les trois méthodes ont pour principal objectif de susciter chez l'apprenant un réel intérêt pour la société française et le monde francophone et lui permettent ainsi de développer des savoirs indispensables à tout acte communicatif. La grammaire proposée fonctionne en synergie avec les autres composantes de la langue ce qui démontre son importance dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Bibliographie

- BENTO, M., *Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle*, LIDIL, n°59, 2020, 1-13.
- BERTHET A., et al., *Alter égo 1, méthode de français*, Paris, Hachette FLE, 2006.
- CHARTRAND, S.,-G., *Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans*. Formation et profession, (2013), (3), 48-59.
- Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, 2001, 196.
- CUQ, J.,-P., et al., *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international, 2003, 303.
- CUQ, J.,-P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier/Hatier, 1996, 127.
- DINCA, D., *Enseigner la grammaire autrement : pourquoi et comment ? Synergies Roumanie n°8 - 2013*, 67-81.
- FOUGEROUSE, M., Ch., *L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère*, (2001), ELA, 122, 165-178.

- HUCK HOAREAU S., MERIEUX, R., LOISEAU, Y., Latitudes1, méthode de français, Paris, Didier, 2008.
- MERIEUX, R., LOISEAU, Y., Connexions, méthode de français, Paris, Didier, 2004.
- MOIRAND, S., Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette FLE, col. F/Références, 1990, 188.
- VIGNER G., La grammaire en FLE, Paris Hachette FLE, 2004, 159.