



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et de Littérature Françaises

Polycopié de cours :

DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE

Cours de Master 1 Didactique du FLE

Proposé par : Dr. Khaled GUERID
Université Mohamed Khider de Biskra

Année universitaire : 2023-2024

Avant-propos

Ce document est un polycopié de cours préposé pour la matière « Didactique de la Grammaire », programmée dans le deuxième semestre du cursus de formation des étudiants de Master 1 de la spécialité « Didactique du FLE » du Département de Langue et de Littérature Françaises de l'Université Mohamed Khider de Biskra.

Le cours est disponible sur la plateforme pédagogique Moodle de l'université et sur la page face book officielle du Département de Langue et de Littérature Françaises. Une version papier est également fournie aux étudiants et dont le caractère à la fois explicite et synthétique leur permet de s'y référer afin de corroborer la saisie des données du cours.

Les enseignements de cette matière sont dispensés sous forme de cours magistraux et de travaux dirigés. Le volume horaire qui leur est consacré est de 48 heures s'étalant sur seize semaines, au rythme d'une séance de cours d'une heure et demie par semaine et une séance de TD ayant la même durée.

La nature du module exige de ce fait un contenu réparti en deux volets principaux : des cours magistraux organisés en chapitres et des activités conçues pour les séances de travaux dirigés. Celles-ci, contenant des extraits de cours imbriqués de façon graduelle et de plus en plus complexe, mettent en évidence la complémentarité entre le cours et le TD, une complémentarité qui permet à l'étudiant de vérifier l'acquisition des savoirs déclaratifs qui prennent tout leur sens dans un processus de travail pratique.

L'évaluation des enseignements s'effectue essentiellement par la mise en place d'un processus cumulatif qui permet à l'étudiant de lui apporter une rétroaction sur ses apprentissages. Cette évaluation est concrétisée par l'interrogation des étudiants par le biais de deux devoirs, l'un écrit et l'autre oral. Un examen final est également programmé en fin de semestre afin d'évaluer d'une manière précise le niveau de connaissance et de compétence atteint.

Fiche détaillée de la matière

Selon l'harmonisation de l'offre de formation du master académique « Langues, littératures et cultures d'expression française », de l'année universitaire : 2016/2017, la matière est présentée comme suit :

Matière : Didactique de la Grammaire

Objectifs et contenu

Dans ce cours sera abordée la question de l'enseignement de la grammaire en langue étrangère. Étant donné l'ampleur et la complexité du domaine, on ne pourra que présenter les grandes lignes de cette problématique didactique. L'objectif est d'introduire à la réflexion sur l'enseignement de la grammaire en classe de français comme langue étrangère et de faire acquérir des outils d'analyse et des stratégies d'enseignement.

Le cours développera les thèmes suivants dans une perspective didactique : la grammaire et les grammaires (définitions, conceptions et approches grammaticales), le traitement de la relation entre acquisition et apprentissage d'une langue étrangère, la compétence linguistique et ses composantes, le traitement de l'erreur dans les productions langagières de l'apprenant et son évaluation, l'interlangue de l'apprenant (définitions et propriétés), la typologie des exercices grammaticaux et les activités grammaticales réflexives en contexte plurilingue (observation, conceptualisation, etc.).

Modalité d'évaluation

- Contrôle continu : un devoir à la maison obligatoire pendant le semestre, un exposé facultatif, un dossier obligatoire présentant des activités portant sur les points de langue.
- Un contrôle sur table

Références bibliographiques

Beacco J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.

Besse H. & Porquier R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Crédif-Hatier.

De Salins G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*. Paris : Didier-Hatier.

Abry D. et alii (2009). *Grammaire des premiers temps*. Grenoble : PUG.

Beacco J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris :

Didier.

Vigner G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette.

Sommaire

Avant-propos	02
Fiche détaillée de la matière.....	03
Sommaire	05
Introduction générale	07
Premier chapitre : La grammaire, définition et survol historique	09
Introduction.....	10
1. La grammaire : du mot au concept	11
1.1. Un mot polysémique	11
1.2. La grammaire : un concept didactique	13
2. Notions liées au concept de « grammaire »	15
3. L'enseignement de la grammaire : des préoccupations anciennes.....	17
3.1. La grammaire antique ou traditionnelle.....	17
3.2. La grammaire médiévale Moyen-âge (V ^e -XV ^e siècle)	19
3.3. Les Modistes.....	21
3.4. La grammaire humaniste	23
3.5. La grammaire de Port-Royal.....	25
3.6. Comparatistes et linguistique historique.....	27
3.7. Structuralisme.....	28
3.8. Après Chomsky.....	31
Conclusion.....	31
Activités.....	32
Deuxième chapitre : L'enseignement de la grammaire : de la méthodologie traditionnelle à l'approche actionnelle	37
Introduction.....	38
1. Méthode/Méthodologie.....	38
2. La méthodologie traditionnelle.....	40
3. La méthodologie directe.....	45
4. Les méthodes structuro-béavioristes.....	50
4.1. La méthodologie audio-orale.....	51
4.2. La méthodologie structuro globale audio-visuelle (SGAV)	56
5. L'approche communicative	63
6. L'approche actionnelle	71
Conclusion	72
Activités	73
Troisième chapitre : L'enseignement de la grammaire en classe de FLE	77
Introduction	78
1. L'enseignement : Éléments de définition	78
2. Problématique de l'enseignement de la grammaire et formation des enseignants	81
2.1. La formation des enseignants	82

2.1.1. La formation initiale	87
2.1.2. La formation continue	87
3. La grammaire dans les programmes de FLE	89
4. Les « contenus » grammaticaux à enseigner	90
4.1. La conception des contenus	90
4.2. La structure des programmes	93
4.3. Les choix méthodologiques	99
4.3.1. La grammaire normative	99
4.3.2. La grammaire descriptive	100
4.3.3. La grammaire pour lire et écrire	101
4.4. Déroulement d'une leçon de grammaire	102
4.5. Types d'exercices	103
4.5.1. Exercices de répétition	104
4.5.2. Exercices de substitution	105
4.5.3. Exercices de transformation	106
4.5.4. Exercices d'appariement	108
4.5.5. Exercices d'identification	109
4.5.6. Exercices de classement	109
4.5.7. Questionnaires à choix multiple	110
4.5.8. Exercices lacunaires	111
4.5.9. Exercices de reconstitution d'énoncés	112
4.5.10. Exercices de transposition	112
4.5.11. Exercices de réemploi libre	113
Conclusion	114
Activités	116
Conclusion générale	117
Bibliographie	120

Introduction générale

Ayant une valeur informative et porteur de discours descriptif, le présent polycopié a pour intitulé « Didactique de la grammaire ». Il s'agit d'un titre dont la lecture se fait comme pour un énoncé simple mais qui renferme un aspect d'une importance considérable, celui de (la grammaire) dans un cadre bien défini (scolaire) et qui traduit une implication fondamentale de l'enseignant dans un processus (enseignement/apprentissage) et dont l'efficacité repose en grande partie sur ses pratiques, ses choix et ses décisions.

La part de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère et les pratiques qui y sont associées est déterminante. Ces pratiques sont médiatisées par des supports et des activités proposées par les concepteurs des programmes et utilisés par les enseignants au service des apprentissages de leurs élèves.

Les supports utilisés sont considérés comme des produits linguistiques, des modèles d'expression dont la variété permet aux apprenants de découvrir les multiples fonctionnements du système de la langue. Ils servent ainsi de déclencheurs d'activités aussi multiples que variées dont la progression sert à former des apprenants actifs, capables de lire et de produire de l'écrit dans une multiplicité de situations de communication effective. Ces objectifs ne peuvent, cependant, être atteints sans la prise en compte d'une condition majeure :

« En effet, dans cette perspective, apprendre la grammaire d'une L2 revient à tenter de maîtriser tout d'abord un certain type de description/ simulation (selon la théorie grammaticale ou linguistique sous-jacente) en vue d'en arriver à une intériorisation susceptible de faciliter un usage approprié de la langue. 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. »¹

Pour atteindre cet objectif, les spécialistes en didactique, à l'image de C.Germain, H. Séguin, H. Besse, R. Porquier, J-P. Cuq J-C Pellat, M-C. Fougerouse et bien d'autres encore, ont développé dans leurs travaux de nombreux aspects liés à la problématique de l'enseignement de la grammaire qui occupe aujourd'hui une place considérable dans le champ de la didactique des langues étrangères.

Ces travaux constituaient des tentatives qui ont conduit à baliser la discipline et à remettre en question la nature des contenus à enseigner et les démarches pédagogiques à entreprendre pour assurer leur transmission dans des situations de guidage institutionnalisé et leur appropriation pour un usage efficace et efficient.

Dans cette optique, le contenu de ce polycopié renfermera les éléments qui se rapportent aux différentes tendances citées plus haut en mettant la lumière sur les points les plus significatifs qui ont eu un impact sur l'évolution de la discipline (didactique de la grammaire). Il s'agira donc dans un premier temps de déterminer les domaines de définition des sens traditionnels du mot « grammaire » et de voir, par la suite, son évolution au sein de la didactique des langues étrangères et aussi par rapport aux disciplines contributives.

Il sera également question, dans une deuxième mesure, de mettre la lumière sur l'enseignement de la grammaire dans les différentes méthodologies de l'enseignement des langues. Ce détour permettra à l'étudiant de comprendre le positionnement de la grammaire prise comme objet d'enseignement dans le champ scientifique (les orientations théoriques) et méthodologique (conception des différentes approches et méthodologies). Le document propose dans son dernier volet l'enseignement actuel de la grammaire en prenant en considération les contenus des programmes d'enseignement dans le contexte algérien.

¹Germain, Claude et Séguin, Hubert, *Le point sur la grammaire*, CLE International, Paris, 1998, p. 33.

Premier chapitre : La grammaire, définition et survol historique

Introduction

L'étude de la grammaire est fondamentale pour comprendre la structure et le fonctionnement des langues. En effet, elle constitue un pilier essentiel de la linguistique, offrant un cadre fondamental pour analyser et interpréter les règles qui régissent la formation des phrases et la construction du discours.

Mais qu'entendons-nous exactement par « grammaire », et comment cette discipline a-t-elle évolué au fil du temps ? Afin de répondre à ces interrogations, nous proposerons dans le présent chapitre la définition de la grammaire en mettant la lumière sur ses aspects polysémique et conceptuel. Un bref historique sera également proposé, en s'appuyant sur les différentes étapes de son évolution et les perspectives qui l'ont rendue à la fois riche et complexe.

Il sera également question de voir la transformation de la grammaire en un concept et qui a été un processus graduel qui a émergé à travers les siècles. Initialement, la grammaire était étudiée de manière pratique, centrée sur l'analyse des textes et la mémorisation des règles linguistiques.

Cependant, avec le temps, elle est devenue plus abstraite et théorique, s'associant à des notions telles que la structure linguistique, la syntaxe et la sémantique. Ce changement a été influencé par les progrès de la linguistique, qui ont introduit des méthodes d'analyse plus rigoureuses et scientifiques.

Au fur et à mesure que la linguistique se développait en tant que discipline académique distincte, la grammaire est devenue un objet d'étude en soi, étudiée pour comprendre les mécanismes sous-jacents du langage et les règles qui régissent sa formation. Ainsi, la grammaire est progressivement devenue un concept central dans la linguistique, utilisé pour décrire et analyser les structures grammaticales des langues du monde entier.

1. La grammaire : du mot au concept

1.1. Un mot polysémique

Dans sa définition la plus générale, la grammaire a depuis toujours été considérée comme un ensemble de règles qui régissent une langue. Mais, la lecture comparative des nombreuses acceptions qu'on lui a attribuées, montre, d'une manière significative, des variations qui représentent différents constituants et caractères attribués au concept et à son évolution.

- 1- L'art de parler et d'écrire correctement. (Quintilien [35-100 ap. J-C])
- 2- Ensemble de règles et de principes qui régissent la structure d'une langue.
(Dictionnaire français en ligne)
- 3- Ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue.
(Dictionnaire Le Robert en ligne)
- 4- L'art d'exprimer ses pensées par la parole ou par l'écriture d'une manière conforme aux règles établies par le bon usage. (Le Dictionnaire Littré)
- 5- L'étude systématique des éléments constitutifs et du fonctionnement de la langue. (Grevisse et Goosse, 1995, p.09)².
- 6- La *grammaire* est l'art qui enseigne à parler et à écrire correctement (Jean-François Féraud, Dictionnaire critique de la langue française).
- 7- Science qui étudie les éléments d'une langue et ses différentes combinaisons³.

Nous remarquons ici « l'extraordinaire polysémie de ce mot »⁴. Règles, art, structures, fonctionnement, enseignement, science, tels sont les mots utilisés dans les différentes acceptions proposées et qui représentent les grandes lignes qui permettent de circonscrire le concept avec les différents domaines auxquels il est rattaché. Autrefois,

²Grevisse, M., Goosse, A. (1995). *Nouvelle grammaire française*. 3^e édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck-Duculot.

³Ollier, Arthur, « Quel correcteur de grammaire en ligne choisir ? – Le comparatif complet », Article disponible sur : <https://www.merci-app.com/article/meilleur-correcteur-grammaire>, consulté le 12.01.2024

⁴Chartrand, Suzanne et Paret, Marie-Christine, « Enseignement de la grammaire : quels objectifs? Quelles démarches? », In : Bulletin de l'ACLA (Association Canadienne de Linguistique Appliquée), 11(1), 1989, pp. 31-38.

la grammaire était définie selon la triade⁵ « art », « règles » et « bon usage » (définitions 01 et 03).

D'après la définition 02, la grammaire « se résume à l'orthophonie (« parler correctement ») et à l'orthographe (« écrire correctement »). Ce n'est qu'au vingtième siècle que s'ouvrirait une nouvelle voie, en l'occurrence la linguistique »⁶ Mais, les prémices de cette ouverture commencent déjà à apparaître au XIXe siècle. Le grammairien et pédagogue suisse Cyprien Ayer (1825-1884) parlait à cette époque d'une révolution : « Aujourd'hui la révolution est faite et tout le monde est d'accord que l'on peut et que l'on doit traiter la grammaire comme une science et non plus comme un art ».⁷

La définition 05, proposée par Jean-François Féraud dans le *Dictionnaire critique de la langue française*, paru en 1787, montre de prime abord que la grammaire avait depuis toujours une visée didactique. Le linguiste français Jean-Claude Chevalier le confirme dans ces propos : « À l'origine grecque, le dispositif de la grammaire est explicitement incrusté dans sa destination qui est l'apprentissage de la langue maternelle sous la forme des discours et le corolaire de cet apprentissage qui est l'étude des textes oratoires, historiques et poétiques. On s'adresse donc à une classe déterminée dans une situation d'âge et de parole déterminée. »⁸

De son côté, Jean-Pierre Cuq insiste sur la présence de cette destination pédagogique en estimant qu'« [...] on ne pouvait dès lors pas éviter de proposer une définition didactique du concept de grammaire »⁹. Il propose dans son dictionnaire de

⁵ Wilmet, Marc, « La grammaire peut-elle et doit-elle être une science ? » [en ligne], Bruxelles, Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique, document disponible sur : <https://www.arllfb.be/ebibliotheque/communications/wilmet080907.pdf>

⁶ Ibid.

⁷ Ayer, Cyprien, cité par, Chevalier, Jean-Claude, *Les grammaires françaises et l'histoire de la langue*, In : *Histoire de la langue française 1880-1914*, ouvrage collectif, Gérard Antoine et Robert Martin (dir.), CNRS Éditions, Paris, 1999, pp. 577-600.

⁸ Chevalier, Jean-Claude, cité dans, « La grammaire entre théorie et pédagogie », *Le français aujourd'hui*, vol. hs01, no. 5, 2011, pp. 9-20.

⁹ Cuq, Jean-Pierre, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, Paris, 1996, p 05.

didactique du français l'acceptation suivante : « Une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de grammaire d'enseignement. »¹⁰ Dans ce sens, le mot grammaire prend l'aspect d'un concept didactique.

1.2. La grammaire : un concept didactique

La didactique se définit comme une science, une discipline de recherche qui s'intéresse aux différents aspects liés à l'enseignement. Elle a pour objet d'étude l'analyse des contenus à enseigner et les processus de transmission et d'acquisition des savoirs. Le concept est donc fortement lié à celui de l'enseignement.

« Si [...] dans une acception large, l'enseignement peut être défini comme la mise en relation, par la biais d'un tiers, de contenus (savoirs, savoir-faire, compétences, ...) avec des sujets afin que ceux-ci s'en emparent, la perspective plus spécifique des didacticiens envisagera l'enseignement comme l'ensemble des activités déployées par les *enseignants*, directement ou indirectement, afin qu'au travers de *situations formelles* (dédiées à l'apprentissage, mises en place explicitement à cette fin), des *élèves* effectuent des tâches qui leur permettent de s'emparer de *contenus spécifiques* (prescrits par l'institution, organisés disciplinairement...). »¹¹

Dans cette optique, « l'élaboration de savoirs à enseigner doit viser la reconfiguration »¹² didactique qui garantit, selon Pellat, « la compatibilité entre leurs différents éléments. Mais en traitant cette question, on ne peut pas se limiter aux seuls contenus à enseigner : il convient d'examiner également les démarches didactiques mises en œuvre en vue de l'appropriation de ces contenus par les apprenants, en [s'interrogeant] notamment sur la conformité de ces démarches aux objectifs de

¹⁰ Cuq, Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris, 2003, p 117.

¹¹ Cohen-Azria, Cora, « Enseignement », In : Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques Reuter *et al.*, El Midad Editions, Alger, 2011, p. 95.

¹² Vargas, Claude, « La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration », 2004, Article disponible sur : <http://www2.lpl-aix.fr/~fulltext/2676.pdf>

l'enseignement et aux processus d'apprentissage qu'ils impliquent (choix méthodologiques, place de la métalangue, etc.) »¹³

Pour l'enseignement de la grammaire, penser l'articulation des programmes, d'après Marie-Laure Elalouf, « en fonction des finalités de l'enseignement devient une tâche de la didactique de la grammaire. »¹⁴ En effet, Claude Vargas et Francis Grossmann insistent sur « la nécessité de clarifier les objectifs, les théories de référence et les modèles didactiques et de les mettre en cohérence. »¹⁵

La didactique de la grammaire est donc une sous-discipline de la didactique qui s'intéresse à l'élaboration d'une grammaire scolaire et à développer des démarches didactiques qui tiennent compte des objectifs de l'enseignement, des théories de références et des modèles méthodologiques, le tout mis en cohérence pour garantir l'appropriation des contenus de la grammaire par les apprenants.

D'un point de vue strictement didactique, Jean-Pierre Cuq attribue à la grammaire deux significations¹⁶ principales :

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.

L'auteur justifie sa réflexion¹⁷ comme suit :

Cette représentation n'est pas une attitude, c'est-à-dire un simple positionnement axiologique. Du côté de l'apprenant, c'est une image, plus ou moins construite suivant les étapes qu'il franchit dans son apprentissage. Le contenu linguistique de cette

¹³ Pellat, Jean-Christophe, « Didactique de la grammaire en français langue étrangère : la cohérence des savoirs à enseigner, In: Revue Scolia (Sciences Cognitives, Linguistiques et Intelligence Artificielle), N°21, 2007, pp. 119-132.

¹⁴Elalouf, Marie-Laure, « La didactique de la grammaire dans 20 ans de la revue *Repères* », In : *Repères* [Online], 46 | 2012, disponible sur :<http://journals.openedition.org/reperes/86>; DOI: <https://doi.org/10.4000/reperes.86>

¹⁵Vargas, Claude et Grossmann, Francis, cités par, Elalouf, **Marie-Laure**, Ibid.

¹⁶Jean-Pierre Cuq, Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, opcit, p 41.

¹⁷ Ibid.

représentation est individuel, évolutif et éventuellement perméable à tout aspect théorique. Elle est plus ou moins consciente, c'est-à-dire plus ou moins définie en termes métalinguistiques. Du côté de l'enseignant, c'est une image supposée construite, mais toujours susceptible d'évolution. Elle est aussi définie en termes métalinguistiques et est généralement appuyée sur une ou plusieurs théories linguistiques.

Cette définition n'est contradictoire avec aucune de celles qu'on a citées précédemment. Au contraire, elle emprunte à chacune ce qui est pertinent pour le didacticien. C'est en effet une définition didactique parce qu'elle ne préjuge pas du contenu linguistique ni de l'évaluation sociale qu'elle implique, mais qu'elle ne concerne que les activités des acteurs de la classe.

2. Notions liées au concept de « grammaire »

La grammaire, en tant que concept didactique faisant référence à une discipline, englobe un ensemble complexe de notions qui permettent de comprendre et d'analyser les sous disciplines qui lui sont associées. Parmi ces notions, on retrouve tout d'abord la grammaire normative, qui établit les règles à suivre pour une expression correcte, ainsi que la grammaire descriptive, qui décrit le fonctionnement réel de la langue sans nécessairement prescrire son usage. Ces deux approches sont complétées par la distinction entre la grammaire explicite, qui repose sur l'étude et l'application explicites des règles grammaticales, et la grammaire implicite, qui s'appuie sur l'acquisition naturelle de la langue par immersion.

En outre, la grammaire peut être abordée sous différents angles, tels que la grammaire de référence, qui est un ouvrage consulté par les enseignants pour approfondir leurs connaissances, et la grammaire d'enseignement, destinée aux élèves et proposant une présentation simplifiée des notions grammaticales avec des exercices pratiques. La grammaire d'apprentissage, quant à elle, renvoie au processus par lequel les apprenants construisent progressivement leur propre système linguistique pour se rapprocher de la langue étudiée. Enfin, des aspects spécifiques tels que la grammaire sémantique, la grammaire de phrase et la grammaire textuelle permettent

d'approfondir la compréhension des différentes dimensions de la langue et de son utilisation dans divers contextes communicationnels.

Les différentes notions citées peuvent être résumées comme suit :

- La grammaire normative, également appelée traditionnelle, établit les règles à suivre pour une expression correcte.
- La grammaire descriptive regroupe les théories contemporaines qui décrivent le fonctionnement de la langue sans chercher à codifier son usage. Cela inclut les approches structurale, distributionnelle, générative, transformationnelle et fonctionnelle, entre autres.
- La grammaire explicite se réfère à l'enseignement de la grammaire qui repose sur l'étude et l'application explicites des règles qui sont énoncées, expliquées, apprises et appliquées.
- La grammaire implicite désigne un apprentissage de la grammaire qui se fait par immersion, similaire à l'acquisition naturelle de la langue maternelle et sans aucune énonciation des règles étudiées qui s'acquièrent progressivement par l'usage.
- La grammaire de référence est un ouvrage consulté par l'enseignant pour réviser, compléter ou approfondir ses connaissances grammaticales. Des exemples incluent « Le bon usage » de M. Grévisse et « Grammaire Larousse du français contemporain ».
- La grammaire d'enseignement est un livre destiné aux élèves, simplifiant les notions grammaticales et proposant des exercices pratiques.
- La grammaire d'apprentissage est le système provisoire construit par l'élève pour se rapprocher progressivement du système de la langue étudiée, souvent appelé « interlangue ».
- La grammaire sémantique comprend les notions permettant d'exprimer des idées, notamment les rapports logiques.
- La grammaire de phrase se concentre uniquement sur des phrases isolées, indépendamment de leur contexte.

- La grammaire textuelle travaille sur des énoncés plus longs, incluant plusieurs phrases ou paragraphes, pour étudier des notions qui ne peuvent être abordées au niveau de la phrase seule.

1- L'enseignement de la grammaire : des préoccupations anciennes

Dès les débuts de l'écriture (3000 av. J.-C. en Orient), on a commencé à réfléchir sur les manières de l'enseigner. L'objectif était de conduire les élèves à écrire correctement, ce qui explique le sens initial du mot « *grammatikê*¹⁸ ». Cependant, la grammaire actuelle avec ses règles de construction des phrases et ses tableaux de conjugaison date de l'époque hellénistique (après la mort d'Alexandre le Grand), soit 300 siècles av. J.-C.

À cette époque, les bibliothèques hellénistiques contenaient « des collections de livres des écoles de philosophie et de science, réservées à un nombre très limité de maîtres, d'élèves et de disciples. »¹⁹ Les bibliothèques renfermaient également « des manuels de rhétorique et des traités de grammaire »²⁰ À la même époque en Orient, les Égyptiens apprenaient, dès leurs plus jeunes âges, « l'écriture, la grammaire et l'utilisation de formules de politesse. Par la suite, ils pouvaient accéder à une instruction supérieure donnée dans les Maisons de Vie, de là, ils apprenaient la littérature égyptienne, mais plus particulièrement, à transcrire d'anciens textes écrits en démotique, hiéroglyphes ou en hiéroglyphes. »²¹

3-1- La grammaire antique ou traditionnelle

L'analyse du langage, conçu comme une organisation spécifique, revient aux grecs. Elle était étroitement liée à la rhétorique, discipline autonome née vers 465 av. J.-C. et

¹⁸Ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue

¹⁹Cavallo, Guglielmo et Chartier, Roger, « Le monde grec et hellénistique : la diversité des pratiques », document disponible sur : <https://essentiels.bnf.fr>

²⁰ Ibid.

²¹Goussef Mesrati, Amel, Les impacts culturels de l'écrit à l'époque Hellénistique, document disponible sur : https://archivistesqc.wordpress.com/2019/11/18/histoire_ecriture/

rendue populaire grâce notamment au principe de l'égalité du droit à la parole dans la cité grecque instaurée à l'Assemblée du Peuple, une institution qui réunit l'ensemble des citoyens pour débattre et décider des affaires de la cité.

Les recherches effectuées sur les travaux de Platon (429-347 av. J.C.) ont pu dévoiler des études sur l'origine des mots. En distinguant les catégories du nom et du verbe, Platon s'interroge sur l'existence éventuelle d'une relation entre la signification du mot et sa forme. Sur le plan des notions grammaticales, les réflexions²² de Platon ont permis d'établir une distinction logique entre deux parties du discours : « onoma » (le nom) et « rhêma » (le verbe).

« Pour le philosophe, il n'y a logos que si sont assemblés un onoma et un rhema. »²³ Cette distinction a ouvert plus tard la voie vers une catégorisation fondées sur des critères formels et sur des critères logico-sémantiques et qui a abouti à la détermination des huit parties du discours : nom, verbe, participe, article, pronom, préposition, adverbe et conjonction.

De son côté, Aristote s'est penché dans ses travaux sur la catégorie de conjonction : des mots qui ne désignent pas un objet, mais assurent à la proposition une construction cohérente. Le domaine du langage a eu également un apport d'une utilité considérable de la part des stoïciens²⁴. Leurs recherches ont servi de plateforme pour une théorie qui vise à enseigner à bien raisonner.

Les premières grammaires qui ont été conçues pour comprendre, expliquer et conserver les œuvres des auteurs grecs classiques ont vu le jour grâce aux grammairiens d'Alexandrie. On peut citer à titre d'exemple le linguiste et le grammairien Denys de Trace (170 - 90 av. J.-C.). Né à Alexandrie, en Égypte, Denys enseigne les belles-lettres à Rome. Ses études avaient pour objectifs le repérage et la

²²Basset, Louis, « Platon et la distinction nom/verbe », In, « L'imaginer et le dire. Scripta Minora », Maison de l'Orient et de la Méditerranée Jean Pouilloux, 2004. pp. 295-314.

²³ Auroux, Sylvain, « Brève histoire de la proposition », In, Cahiers de l'ILSL, n° 25, 2008, pp. 15-34.

²⁴Les stoïciens (301 av. J.-C.) sont les philosophes antiques qui placent comme but ultime la recherche de la sagesse morale.

description des différentes catégories qui constituent la première grammaire occidentale classique.

Enfin, les grammairiens latins ont pu ajouter une pierre à l'édifice en conservant et transmettant l'ensemble des travaux des grecs dans le domaine du langage. Les travaux de certains de ces grammairiens latins constituaient une véritable référence dans le domaine jusqu'au XII^e siècle.

3-2- **La grammaire médiévale : Moyen-âge (10^eme–15^eme siècle)**

Avec la découverte des travaux d'Aristote et des philosophes grecs, la grammaire est devenue, au moyen âge, l'un des trois arts du langage (la logique, la rhétorique et la grammaire). Du neuvième au douzième siècle, on enseignait la grammaire en se servant des travaux de deux grands spécialistes « de la grammaire latine entre Antiquité et Moyen Âge »²⁵ : Donat et Priscien.

Priscien de Césarée est un grammairien né vers 470 à Cherchell en Algérie et vécut à Constantinople où il enseigna la grammaire latine. « Il s'adresse à des élèves hellénophones ou bilingues, à une époque où la langue latine est plutôt en régression dans l'empire d'Orient, alors qu'elle est la langue officielle de l'administration et du palais impérial.»²⁶ Les travaux de Priscien ont été à l'origine du fondement de l'enseignement du latin. Son traité de grammaire latine « *Institutiones Grammaticae* », fait à partir de la traduction de textes grecs, est un ouvrage élémentaire composé par un maître pour ses élèves. Il est « la première grammaire à présenter la tripartition en phonétique, morphologie, syntaxe. C'est un texte de grande ampleur, qui occupe deux volumes et près de mille pages dans l'édition qu'en a donné Martin Hertz en 1855 et

²⁵Sot, Michel, « Transmettre l'art de transmettre : la grammaire latine entre Antiquité et Moyen Âge (IV^e - IX^e siècle) », In : Pratiques de la médiation des savoirs [en ligne]. Paris : Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques, 2019, document disponible sur : . ISBN : 9782735508983. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.cths.5391>.

²⁶Ibid.

1859 dans la collection des *Grammatici Latini*. »²⁷ Le texte contenait un assez grand nombre d'exemples tirés des poètes latins anciens et était très connu durant tout le Moyen Âge et même au-delà. Il en reste aujourd'hui près d'un millier de manuscrits de cette œuvre.

De son côté, Donat (315-380) compose son traité intitulé « *Ars grammatica* » à Rome vers 350. Il y propose une structuration²⁸ de la grammaire en trois parties qui sont devenues canoniques et dont on peut résumer les principaux éléments.

- Un premier livre, en six chapitres, donne la description des éléments constitutifs du mot : les sons, les lettres, les syllabes, les pieds, les accents et la ponctuation. Ce sont les éléments nécessaires pour la lecture des textes, lecture qui implique l'identification des lettres, la mesure de la quantité des syllabes, le placement des accents et le respect des pauses.
- Un second livre, en neuf chapitres, établit les différentes « parties du discours », c'est à-dire les différentes catégories de mots, distingués par leurs caractères morphologiques. Ces catégories sont au nombre de huit : nom, pronom, verbe, adverbe, participe, conjonction, préposition et interjection.

Les grammairiens médiévaux affinent la grammaire latine dans le but d'interpréter et de commenter les textes. Elle devient ainsi une réflexion originale sur le langage. Son enseignement s'est développé grâce au « Doctrinal » d'Alexandre de Villedieu (1175-1240) et « le Grécisme » d'Évrard de Béthune, des résumés versifiés de la grammaire latine conçus à des fins pédagogiques et dont le succès fut prodigieux dès les premières publications.

« L'idée qui préside à l'élaboration de ces manuels est que la prose grammaticale, notamment celle de Priscien²⁹, est diffuse, voire confuse, et que pour faciliter

²⁷Baratin, Marc, « Où en est la traduction de l'*Ars Grammatica* de Priscien ? », In: Comptes-rendus des séances de l'année - Académie des inscriptions et belles-lettres, 162^e année, N. 2, 2018. pp. 583-592, disponible sur : https://www.persee.fr/doc/crai_0065-0536_2018_num_162_2_96508;

²⁸Sot, Michel, opcit.

l'apprentissage, il faut la contraindre dans la forme versifiée qui, elle seule, permet une mémorisation sans faille. Le vers n'est donc pas un objectif esthétique, il est plutôt un procédé mnémotechnique qui permet de mémoriser exactement la forme et la règle. Naturellement, il doit être accompagné par un commentaire oral que doit faire le maître, et dont on trouve des versions écrites. En effet le vers qui doit dire le maximum sous la forme la plus économique, n'est pas forcément très aisé à comprendre, d'autant que certains mots du métalangage ne peuvent entrer dans l'hexamètre dactylique»³⁰.

Adopté par tous les établissements scolastiques de l'époque, les deux ouvrages furent une véritable référence dans le domaine de l'enseignement de la grammaire surtout après l'invention de l'imprimerie en 1450, date à laquelle l'usage de la lecture et de l'écriture est devenu plus intensif notamment dans les milieux scolaires.

3-3- Les Modistes

Les modistes, du latin « Modistae », ont formé au 12^{ème} siècle une école de grammairiens et de philosophes du langage. *« Cette date marque un tournant dans l'histoire intellectuelle du Moyen Age : apparition dans les programmes de l'Université d'œuvres d'Aristote encore bannies par l'Eglise, transformation de la Faculté des Arts en Faculté de Philosophie, conflits entre aristotéliens et anti-aristotéliens, auquel participera activement l'un de ces grammairiens. Les tenants de ce type de grammaire, baptisés « Modistes » à la Renaissance, du fait que leur théorie a pour principes les modes de signifier, présentent un corps de doctrine assez cohérent pour être regroupés en une école, [...] ».*³¹

²⁹ Priscien de Césarée, en latin Priscianus Caesariensis, est un grammairien latin du VI^{ème} siècle ayant exercé à Constantinople.

³⁰Colombat, Bernard, « Histoire de l'évolution de la grammaire latine et de son enseignement », 2019, document disponible sur : <https://odysseum.eduscol.education.fr/histoire-de-levolution-de-la-grammaire-latine-et-de-son-enseignement>

³¹ Rosier, Irène, La Grammaire spéculative des Modistes, PUL, (Presses Universitaires de Lille), Lille, 1983, p19

Leur nom provient donc des « modes de signifier », un ensemble des principes de la grammaire désignés par eux-mêmes. Ces derniers plaident dans leurs traités pour l'explication des fondements de la grammaire et ne se sont pas contentés de proposer une grammaire normative. De ce fait, leurs préoccupations ne concernaient pas la signification mais plutôt les règles de construction des énoncés et les relations entre les mots qui assurent la composition d'un « concept mental » :

« Les mots, dit le grammairien modiste Radulphus Brito , furent d'abord institués pour être signes des choses et secondairement pour exprimer des jugements. Si un mot isolé peut signifier, il faut en revanche qu'il soit lié à d'autres pour que s'exprime un « concept mental composé ». »³²

Cette liaison est assurée par la construction (*constructio*) des énoncés sur laquelle insistent les modistes à l'image de Robert Kilwardy (1215-1279) qui estimait que « *la constructio est l'union des constructibles (constructibilium unio), la forme même de l'énoncé, alors que la phrase ou oratio est l'agrégat des mots résultant de la constructio* ». ³³

Martin de Dacie (Martinus de Dacia, 1220-1304), un des modistes qui ont marqué leur époque, « *parle d'une construction qui est en premier lieu réelle, et seulement en un second temps mentale et linguistique [...]. Cette analyse de la structure syntaxique de la phrase repose sur le postulat d'un isomorphisme entre la grammaire de la pensée, celle du langage parlé et la structure de la réalité*»³⁴.

La grammaire spéculative des modistes qui apparaît vers 1270 a contribué fortement au développement des études consacrées à l'analyse grammaticale de l'énoncé. Elle est de ce fait considérée comme le socle de la théorisation de la grammaire comme science universelle.

³² Rosier, Irène, « La théorie médiévale des Modes de signifier », In, *Langages*, N° 65, 1982, pp. 117-127

³³ Franck Neveu (dir.) : *Proposition, phrase, énoncé. Linguistique et philosophie*, ISTE Editions, 2019, p 78.

³⁴ Ibid.

3-4- La grammaire humaniste

Né dans une période de transition entre le moyen-âge et les temps modernes, l'humanisme est un mouvement d'idée, de pensée qui place au premier rang des valeurs, celles de la personne humaine, de sa liberté et de sa dignité. En renouant avec certaines valeurs de l'antiquité, les tenants du mouvement prennent pour référence à leur engagement les textes antiques (études et traités de philosophie et de littérature didactique) repris comme modèles de vie, de pensée et d'écriture.

« Les humanistes cherchent à restituer la vraie signification des œuvres du passé, et envisagent dans ce but des principes méthodiques qui puissent protéger les discours d'autrui de l'arrogance des mauvais interprètes, des calomniateurs. La méthode est empruntée non pas à la logique mais à la grammaire philologique, car le premier acte interprétatif est de restituer l'authenticité des discours d'autrui. Pour ce faire, la grammaire doit élargir sa peritia³⁵ de la langue et des langues : être à la fois discipline du système de la langue et science des transformations individuelles et historiques des langues.»³⁶

Au cours de cette époque, on commence à s'intéresser, en plus du grec et du latin, aux langues vernaculaires propres à chaque pays. Grâce aux voyages et à l'apparition des dictionnaires polyglottes, apparaissent les premières grammaires françaises. En 1539, le français, qui a connu un progrès considérable, devient la langue de l'administration:

« La décennie 1530-1540 est exceptionnelle dans l'histoire du français avec quelques dates clefs : création du collège des lecteurs royaux (1530), ordonnance de Villers-Cotterêts (1539), constitution de la grammaire du français avec Palsgrave (1530) et Sylvius (1531), de la lexicographie avec le dictionnaire de Robert Estienne de 1539. La

³⁵ Peritia : Science, savoir, capacité, habilité (Dictionnaire universel François et Latin, Tome 07, p354)

³⁶Fosca Mariani Zini, « L'équité du grammairien humaniste », In, Revue de métaphysique et de morale 2001/1 (n° 29), pages 5 à 17.

plus importante des innovations formelles, l'adoption des signes auxiliaires (accents, apostrophe, tréma, cédille), date de ce temps. »³⁷

Cette époque a vu naître aussi deux grands courants de grammairiens. Le premier est celui des maîtres de langues ou « Maître d'école » qui ont élaboré des grammaires pour faire apprendre le français aux étrangers à l'image de John Palsgrave (1480-1554), nommé vers 1512 « maître d'école » pour enseigner la langue française à Mary Tudor, sœur du roi Henri VIII d'Angleterre.

« Palsgrave s'associe au milieu humaniste anglais qui tourne autour de More, de Colet et d'Erasmus ; il interroge comme ceux-ci certains des sites du pouvoir et semble croire à une liberté relative de la parole ; en même temps, son érudition toute philologique se concentre sur une analyse de la langue vernaculaire, thème qui émerge à partir des premiers chapitres du Pantagruel. »³⁸

Pantagruel est le premier roman écrit par François Rabelais (écrivain français humaniste de la Renaissance) et publié en 1532. Un roman parodique dans lequel l'auteur met en évidence le contraste entre la France du Moyen Âge et celle de la Renaissance. Grâce à la collaboration entre les imprimeurs lyonnais et les humanistes, les œuvres de ces derniers ont connu une effervescence marquante qui était à l'origine de l'hégémonie de la langue française.

« La nouveauté lexicale de ces œuvres dut paraître remarquable aux lecteurs de cette époque. Ainsi, dans le Pantagruel, pour la première fois, pouvaient-ils lire des mots comme bavard, badaud, bocal, caballe, génie, encyclopédie, horaire, indigène, progrès, tergiverser, utopie, vermiforme, autant de mots qui, certes, sont devenus courants, mais combien d'autres que la langue ne retiendra pas, mais alors tout aussi « horribles ». »³⁹

³⁷ Defaux, Gérard, (Dir.), Lyon et l'illustration de la langue française à la Renaissance, ENS Editions, Lyon, 2003, p 405.

³⁸ Cave, Terence, Pré-Histoires II : Langues étrangères et troubles économiques au XVIe siècle, Librairie Droz, Genève, 2001, p 54.

³⁹ Defaux, Gérard, Ibid.

La grammaire était considérée, à cette époque, comme la base de tous les apprentissages. C'est pourquoi, des grammairiens s'attelaient à composer des ouvrages pour préserver et développer la langue française dans sa forme orale et écrite. Ils se sont intéressés essentiellement à l'analyse grammaticale, à la prononciation, à l'orthographe et aux inventaires lexicaux. Parmi les premiers, Palsgrave est le plus célèbre.

« Dans la ligne des grammaires médiévales, Palsgrave conjoint analyses morphologiques et lexicologiques. Mais l'effort de rationalisation le conduit à séparer nettement dans le livre 3, écrit après les livres 1 et 2, analyses grammaticales et inventaires lexicaux, pour en confirmer la solidarité des analyses. On ajoutera que le dépouillement des textes publiés depuis cinquante ans complètera l'effort entrepris par Palsgrave pour présenter des sommes lexicales qui peuvent être considérées comme des ébauches de dictionnaires déjà très élaborées. »⁴⁰

3-5- La grammaire de Port-Royal

Avec Vaugelas (1585-1650) et ses travaux sur la langue dans sa forme écrite, s'instaure, à partir du 17^{ème} siècle, la norme du « bon usage ». Cet aspect normatif va être d'une importance considérable dans l'histoire de la grammaire française, enrichie également par l'apparition de la grammaire de Port-Royal vers 1660 et qui « s'était bien fixée pour tâche de livrer les « fondements de l'art de parler » en partant de cette idée centrale que sans une connaissance des règles fondée en raison, la pratique « correcte » de la langue est impossible. Pour elle, le problème de la normativité ne se pose pas dans les termes de la sélection d'un usage particulier de la langue qu'on élève à la dignité d'un modèle [...] mais dans une adéquation de fait, reposant sur la démarche de sa Logique, entre parler et bien parler ».⁴¹ L'étude des formes grammaticales se basent désormais sur une théorie des relations logiques qui fondent

⁴⁰ Chevalier Jean-Claude. Création d'inventaires lexicaux anglo-français. Un intermédiaire remarquable : John Palsgrave, L'éclaircissement de la langue française 1530. In: Histoire Épistémologie Langage, tome 28, fascicule 2, 2006. Hyperlangues et fabriques de langues. pp. 19-26;

⁴¹ Chiss, Jean-Louis, « La grammaire entre théorie et pédagogie », In: Langue française, n°41, 1979. Sur la grammaire traditionnelle. pp. 49-59.

la langue. Le langage est conçu comme une représentation de la pensée par des signes.

Cette réflexion a été à l'origine de la parution de l'ouvrage « La Grammaire générale et raisonnée » (GGR), (1660), connu également sous le nom de « Grammaire de Port-Royal », écrit par Antoine Arnaud (1612-1694) et Claude Lancelot (1615-1695). Il renferme les aspects de la grammaire du français de l'époque et aussi de la philosophie du langage issue principalement des réflexions de Descartes (1596-1650) qui pense que le langage est le propre de l'homme.

Tenant son titre de Port-Royal des Champs⁴², le livre a fait couler beaucoup d'encre et a suscité de nombreux commentaires pendant plus d'un siècle. On y trouve l'idée que toutes les langues ont un fondement commun, celui de la communication entre les hommes. Celle-ci s'opère par la parole qui a pour fonction de traduire la pensée. La Grammaire de Port-Royal présente les règles comme universelles (règles d'accord, place des constituants de la phrase, etc.). Parlant de ces règles, Michel Foucault dit ceci :

« La grammaire [...] n'est pas un « art de bien parler », mais tout simplement un « art de parler ». Le principe que penser faux, c'est ne pas penser du tout, doit en effet être appliqué à la parole; parler hors des règles revient à ne pas parler du tout; une parole effective est forcément une parole correcte. De là une conséquence importante : la grammaire ne saurait valoir comme les prescriptions d'un législateur donnant enfin au désordre des paroles leur constitution et leurs lois; elle ne saurait être non plus comprise comme un recueil des conseils donnés par un correcteur vigilant. Elle est une discipline qui énonce les règles auxquelles il faut bien qu'une langue s'ordonne pour pouvoir exister. Elle a à définir cette correction d'une langue qui n'est ni son idéal, ni son meilleur usage, ni la limite que le bon goût ne saurait franchir, mais la

⁴² Appelé anciennement musée des Granges (sud-ouest de Paris), Port-Royal des Champs est un lieu qui a connu autrefois l'hégémonie de la religion, de la culture et de la politique.

forme et la loi intérieure qui lui permettent tout simplement d'être la langue qu'elle est. »⁴³

Reconnu aujourd'hui comme l'un des ouvrages les plus célèbres de l'histoire de la grammaire et de la théorie du langage, « auquel on a pu accorder le statut de texte fondateur de la « grammaire moderne »⁴⁴, la GGR renferme une ambition pédagogique clairement affichée « par le choix même du terme méthode »⁴⁵ En effet, elle « est insérée dans une méthode d'apprentissage « de toutes les langues », suivie de remarques pour « descendre » aux particularismes de la langue française, une parmi les langues à apprendre. »⁴⁶

3-6- Comparatistes et linguistique historique

Au cours de ces recherches sur les langues indo-européennes, le grammairien anglais William Jones⁴⁷ découvre en 1786 que le sanskrit⁴⁸ présente des ressemblances frappantes avec le latin, le grec, le persan et d'autres langues. D'autres chercheurs soutiennent, des années plus tard, cette hypothèse en découvrant une parenté

⁴³ Foucault, Michel, « La Grammaire générale de Port-Royal », In: *Langages*, 2^e année, n°7, 1967. Linguistique française. Théories grammaticales. pp. 7-15, document disponible sur : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1967_num_2_7_2879

⁴⁴Raby, Valérie, « L'école de Port-Royal. Une grammaire pour toutes les langues », dans : Nicolas Journet éd., *Les Grands Penseurs du langage*. Auxerre, Éditions Sciences Humaines, « Petite bibliothèque », 2019, p. 17-20, disponible sur : <https://www.cairn.info/les-grands-penseurs-du-langage--9782361065294-page-17.htm>

⁴⁵ Fournier, Jean-Marie et Raby, Valérie, « Grammaire générale et grammaires particulières : relire la Grammaire de Port-Royal à la lumière des Méthodes italienne et espagnole », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 51 | 2013, mis en ligne le 31 janvier 2017, consulté le 06 mars 2024. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/3782> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.3782>

⁴⁶ Mazière, Francine, « Du général et du particulier dans la Méthode universelle pour apprendre facilement les langues, pour parler purement et écrire nettement en français, recueillie par le sieur Du Tertre (Jean Macé) », In : *Grammaticalia : Hommage à Bernard Colombat* [en ligne]. Lyon : ENS Éditions, 2019, document disponible sur : <http://books.openedition.org/enseditons/12246>

⁴⁷ Sir William Jones est un orientaliste et linguiste anglais. Né à Londres en 1746 et décédé à Calcutta en Inde le 27 avril 1794, il s'intéressait à l'étude scientifique des civilisations et des langues orientales. Il est célèbre en particulier pour sa redécouverte de la famille des langues indo-européennes.

⁴⁸ Le sanskrit ou sanscrit est une langue indo-européenne, de la famille indo-aryenne, autrefois parlée dans le sous-continent indien. Certains mots sont encore utilisés par certaines familles de brahmanes et particulièrement dans les écoles philosophiques indiennes orthodoxes et hétérodoxes.

structurale assez remarquable entre ces langues, ce qui laisse penser qu'elles seraient issues d'une hypothétique langue nommée indo-européenne.

Ces travaux ainsi que ceux de Bopp et de Grimm étaient à l'origine de la naissance de deux disciplines majeures : la grammaire comparée (une branche de la linguistique qui s'occupe de comparer des langues différentes ou une même langue à des moments différentes de son évolution) et la linguistique historique (l'étude des langues sous l'angle de leur genèse et de leur évolution) qui s'est développée dans le prolongement de la grammaire comparée. Ces deux disciplines visent, entre autres, à expliquer la situation actuelle de la langue grâce notamment à la connaissance de l'origine et de l'évolution des phénomènes linguistiques.

Dans ce sens, il a été prouvé que « toutes les langues évoluent : entre le français des 12^{ème} ou 13^{ème} siècles et celui d'aujourd'hui la différence est si grande qu'il est impossible de comprendre, sans étude approfondie, le Tristan de Béroul ou le Perceval de Chrétien de Troyes. Seules restent figées les langues mortes (le sanskrit, le grec, le latin...), enseignées comme des objets intangibles et parfois devenues la langue de textes sacrés, comme l'hébreu biblique ou l'arabe classique du Coran. Aussi longtemps qu'une langue est vivante, elle ne cesse de se transformer, de s'adapter aux besoins d'une communauté qui elle-même évolue et de refléter une vision des choses qui se renouvelle continûment. Les langues ont une histoire – comme les groupes qui les manient : ce sont des objets contingents et non pas des objets immuables. »⁴⁹

3-7- Structuralisme

De ce qui a précédé, il s'est avéré que la grammaire est restée pendant longtemps limitée essentiellement aux normes d'usage et à l'étude des parentés structurales qui existent entre les langues. Cela est dû au fait que la langue n'a fait que rarement l'objet d'observation et d'études qui s'appuient sur des méthodologies d'analyses scientifiques.

⁴⁹Martin, Robert, « La linguistique historique », In : , *Comprendre la linguistique*. sous la direction de MARTIN Robert. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Quadrige », 2014, p. 97-112. URL : <https://www.cairn.info/comprendre-la-linguistique--9782130630227-page-97.htm>

Ce n'est qu'à la fin du 19^{ème} siècle que les recherches sur la langue commencent à s'orienter vers l'étude du langage humain dans toute sa complexité faisant de la linguistique une discipline qui se consacre à l'étude scientifique de la langue. Pour ce faire, « elle s'est dégagée lentement de l'enseignement grammatical, des recherches philologiques et des réflexions philosophiques sur les fondements de la connaissance, sur les rapports entre la pensée et ses moyens d'expression. »⁵⁰

Au début du 20^{ème} siècle, une science nouvelle, qui a dépassée les recherches historiques et comparatistes, s'est constituée donnant ainsi naissance au structuralisme linguistique. Basé sur des réflexions qui considèrent la langue comme un tout, comme une structure générale susceptible d'être analysée en structures spécifiques selon les champs particuliers composant l'objet d'étude (grammaire, phonologie, lexicque, sémantique, etc.) »⁵¹. Le langage est perçu ainsi comme une forme ou un système qui s'oppose à l'« atomisme » qui privilégie les constituants sur l'ensemble, comme le fait l'enseignement « atomisé » de la grammaire traditionnelle.

L'origine du mouvement remonte aux années 1900. Le linguiste suisse Ferdinand de Saussure (1857-1913) avait proposé à cette époque une hypothèse générale sur la nature et le fonctionnement du langage. Son ouvrage posthume « Cours de linguistique générale », publié en 1916, est considérée comme l'acte de naissance de la linguistique moderne. « Le cœur de toute la théorie linguistique élaborée par Saussure est sans contredit la notion de langue comme système intérieur indépendant des phénomènes extérieurs comme le temps, le réel, et même l'utilisation proprement dite de la langue, et comme une espèce de pont entre le réel et l'esprit humain. »⁵²

Cette nouvelle conception de la langue a entraîné des distinctions entre langue et langage, entre langue et parole, entre synchronie et diachronie, entre phonétique et phonologie. Pour Saussure, « il est clair que la langue est un phénomène entièrement psychique ou intérieur et que ce système de signe ne doit pas se confondre avec

⁵⁰Perrot, Jean, « Objet de la linguistique », In: Jean Perrot éd., *La linguistique*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2007, p. 5-10. URL : <https://www.cairn.info/la-linguistique-jean-perrot--9782130557098-page-5.htm>

⁵¹ Robert, Jean-Pierre, op.cit. p 146.

⁵² Bibeau, Gilles, « Ferdinand de Saussure », In : Québec français, numéro 50, mai 1983, pp. 94-95.

d'autres phénomènes qui en sont très proches comme renonciation, l'écriture, l'écoute ou la lecture qui sont d'une autre nature: ce sont des réalisations concrètes, actuelles, de l'exercice individuel de la langue, c'est la parole. La langue est intérieure, mais elle est en même temps le produit d'un accord collectif, d'une convention sociale: elle existe de la même manière dans la tête de tous les membres de la collectivité, alors que son utilisation, la parole, est individuelle et peut varier dans une certaine mesure d'un individu à un autre. »⁵³

Les orientations théoriques concernant le langage proposées par la linguistique structurale ont apporté des principes⁵⁴ nouveaux à l'enseignement des langues.

- Comprendre l'organisation interne du système linguistique.
- Introduire la notion de structure comme unité formelle.
- Analyser les énoncés d'une langue d'une manière systématique.
- Etablir des catégories et des règles et enrichir des progressions.
- Fournir une connaissance plus précise et plus explicite de la langue.
- Enrichir et améliorer le contenu de l'enseignement d'une langue.

Ses principes ont été, en partie, à l'origine de l'évolution de l'enseignement des langues. L'objet à étudier est soigneusement circonscrit et les démarches pédagogiques visent prioritairement la construction correcte des énoncés en se référant à des modèles déjà établis par l'enseignant (des phrases-patterns ou pattern sentences qui servent à introduire et à pratiquer la langue parlée). L'apprentissage de la langue passe donc par deux étapes fondamentales : « audition et compréhension » et « expression orale ». L'apprenant doit donc continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser et parler.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Billières, Michel, « Les apports du structuralisme au FLE », disponible sur : <https://www.verbotonale-phonetique.com/apports-structuralisme-fle/>, consulté le : 30.09.2019.

3-8- Après Chomsky

En formulant quelques hypothèses sur l'interprétation cognitiviste du fonctionnement du langage, Noam Chomsky invente « La grammaire générative » en 1957. Elle apparaît particulièrement révolutionnaire par rapport aux théories précédentes concernant l'apprentissage d'une langue par les enfants et qui étaient toujours en vigueur à cette époque. Ces théories insistent sur le fait que les enfants apprennent systématiquement la langue de leurs parents en les écoutant et en répétant leurs propos. Chomsky a pu démontrer que ce processus était suffisant pour apprendre une langue et que l'enfant, même avec un lexique relativement pauvre, peut produire des phrases en nombre quasi infini.

En se servant de ce qu'il sait déjà, un enfant est capable de construire de nouvelles phrases qu'il n'a pratiquement jamais entendues auparavant. Cette nouvelle théorie a ouvert la voie à des recherches qui prennent pour objet d'étude quatre domaines différents : la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique.

Aujourd'hui la « Grammaire » ne signifie pas forcément la grammaire de type scolaire mais plutôt l'ensemble de la description de cette langue et de son fonctionnement. Cette nouvelle acception a donné naissance à la grammaire descriptive qui décrit l'usage actuel d'une langue et la grammaire normative ou prescriptive qui en présente les normes d'usage.

Conclusion

En conclusion, la grammaire est bien plus qu'un simple ensemble de règles linguistiques. Elle constitue le fondement sur lequel repose la structure et le fonctionnement d'une langue donnée (ici le FLE), offrant un cadre essentiel pour comprendre et communiquer efficacement. À travers son évolution historique, la grammaire a été façonnée par une diversité de perspectives et d'approches, reflétant les changements dans la manière dont nous concevons et enseignons les langues. De la grammaire traditionnelle à la grammaire moderne, son rôle dans l'apprentissage et la maîtrise des langues reste central, offrant aux apprenants les outils nécessaires pour

analyser, interpréter et produire des énoncés linguistiques dans une variété de contextes.

En comprenant pleinement la définition et l'histoire de la grammaire, l'étudiant mieux équipé pour apprécier son importance dans notre compréhension et notre utilisation des langues, ainsi que pour guider son enseignement de manière efficace et significative.

4- Activités

Activité 01 :

Dans un article intitulé « la grammaire entre théorie et pédagogie », paru dans la revue « Le français aujourd'hui »⁵⁵, quatre acceptions relatives à la définition du mot « grammaire » ont été sélectionnées :

1. La grammaire comme science, comme théorie de la langue visant à la description et à la connaissance des règles de fonctionnement de la structure linguistique.
2. La grammaire comme ensemble de règles ou de principes prescriptifs, normatifs, visant à fournir la connaissance et le modèle d'un usage particulier de la langue identifié comme « bon usage ».
3. La grammaire comme une espèce particulière de livre contenant les « règles » d'une langue.
4. La grammaire comme le système lui-même de la langue, sa structure.

Question :

- Dans les acceptions 1, 2, 3, la grammaire est une pratique (scientifique/pédagogique) et un discours lisible dans un objet manufacturé, un livre de « grammaire » (scientifique et/ou pédagogique). Expliquez ce constat.

Activité 02 :

⁵⁵« La grammaire entre théorie et pédagogie », *Le français aujourd'hui*, vol. hs01, no. 5, 2011, pp. 9-20.

Jean Pierre Cuq dans son Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde propose quatre acceptions pour définir la grammaire :

- A- « Un principe d'organisation propre à une langue intériorisée par les usages de cette langue. On peut ainsi dire les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue. »
- B- « Une activité pédagogique dont l'objectif vise à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et écrire correctement. On parle parfois de la grammaire d'enseignement. »
- C- « Une théorie de fonctionnement interne de la langue : l'objet d'observation et ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés on parlera par exemple de grammaire générative, de grammaire pédagogique, de grammaire spéculative. »
- D- « Les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. » (Cuq, 2003 :118)

Question :

- La didactique des langues est directement concernée par deux de ces acceptions. Lesquelles ? Dites pourquoi.

Activité 03 :

Les débuts de la grammaire générale⁵⁶

C'est que, dans la deuxième moitié du siècle, la référence à Port-Royal est l'indice même de la légitimité. Il convient de s'attarder sur ce petit livre de 108 pages, paru en 1660, *la Grammaire générale et raisonnée*, qui va jouir d'un destin surprenant. Il connaît aussitôt, en France et dans les pays limitrophes, pour longtemps, un succès énorme ; partout, la Grammaire est sinon adoptée, du moins lue, discutée. De nos jours encore, elle a été prise comme le signe même d'une révolution épistémologique

⁵⁶Chevalier, Jean-Claude, « Les débuts de la grammaire générale », dans : Jean-Claude Chevalier éd., *Histoire de la grammaire française*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 1996, p. 48-61. URL : <https://www.cairn.info/histoire-de-la-grammaire-francaise--9782130465898-page-48.htm>

par M. Foucault dans *Les mots et les choses* (1966), comme la métaphore suprême du rationalisme triomphant dans l'analyse des langues par N. Chomsky dans ses *Cartesian linguistics* (1966). Étonnante exaltation qui a eu ses détracteurs. Pour certains historiens comme A. Joly ou A. Itkonen, l'originalité de la grammaire de Port-Royal est une illusion, un fantasme ; et pour toutes les propositions de Port-Royal, on peut identifier des sources. Nul ne le niera, si l'on veut bien rattacher cette identification à un trait constant de l'histoire des grammaires ; le filet des concepts tissé autour d'Aristote et des Stoïciens a été constamment repris, jusque chez les auteurs contemporains ; à la différence des mathématiques qui, comme l'a montré J. Desanti dans ses *Idéalités mathématiques*, ont une histoire qui est une suite de mutations, fondées sur des systèmes conceptuels différents, l'histoire de la grammaire est une succession de remaniements, disposant, selon des vecteurs différents, des concepts d'analyse et des notions remarquablement stables, tout aussi stables que le stock d'exemples de base qui les justifient...

Questions :

- « la référence à Port-Royal est l'indice même de **la légitimité**. » En se référant à ce qui a été étudié, donnez une explication au mot souligné.
- « De nos jours encore, elle a été prise comme le signe même **d'une révolution épistémologique** par M. Foucault dans *Les mots et les choses* (1966) ». En quoi consiste cette révolution citée dans le texte de Chevalier ?
- « ...comme la métaphore suprême du **rationalisme triomphant** dans l'analyse des langues par N. Chomsky... ». Expliquez l'expression soulignée.
- « ...l'histoire de la grammaire est une succession de **remaniements**... ». Donnez deux exemples de ces remaniements.

Activité 04 :

Principes essentiels du structuralisme⁵⁷

⁵⁷Billières, Michel, « Les principes généraux du structuralisme », document disponible sur : <https://www.verbotonale-phonetique.com/principes-generaux-structuralisme/>

Le linguiste travaille sur un corpus qui est la manifestation matérielle de la compétence linguistique d'un ou de plusieurs individus. Le fonctionnement d'une langue dépend en effet de règles que les locuteurs appliquent individuellement sans avoir une conscience explicite du système dont elles dépendent.

Pour décrire ce système et en dégager les règles de fonctionnement, le linguiste observe tout d'abord les comportements linguistiques. En cela, la linguistique est une science empirique. Mais elle est également une science théorique ; sur la base de ses observations, le linguiste construit une théorie ou un modèle destinés à expliquer le fonctionnement de la compétence linguistique.

Il doit par conséquent :

- observer attentivement des manifestations linguistiques concrètes
- les décrire avec un maximum de détails
- construire, à partir des faits observés, des hypothèses, des règles et des lois ;
- élaborer un modèle linguistique cohérent expliquant le fonctionnement de la langue en s'appuyant sur l'ensemble des hypothèses, règles et lois.

Le linguiste étudie la langue. Son objectif est de faire l'inventaire de ses unités constitutives et d'en dégager les règles de fonctionnement à différents niveaux de structures (phonologiques, morphologiques, syntaxiques). La linguistique structurale est toujours taxinomique.

Pour cela, il faut travailler sur ce qui est commun aux usagers d'une langue donnée. La langue est sociale et indépendante de l'individu. La parole, au contraire, est la partie individuelle de la langue. Elle est soumise à diverses variations (régionales, idiosyncrasiques, etc.). Son étude reste secondaire tant que les règles générales du fonctionnement de la langue ne sont pas établies et inventoriées.

Questions :

- « Le fonctionnement d'une langue dépend en effet de règles que les locuteurs appliquent individuellement sans avoir **une conscience explicite** du système dont elles dépendent ». Expliquez l'expression soulignée.
- « La linguistique structurale est toujours **taxinomique** ». Que signifie le mot souligné ?
- « ...construire, à partir des faits observés, des hypothèses, des règles et des lois ». Comment appelle-t-on ce procédé ?

Deuxième chapitre :
L'enseignement de la grammaire : de la
méthodologie traditionnelle à l'approche
actionnelle

Introduction

L'histoire de l'enseignement de la grammaire est une exploration fascinante des méthodologies et des approches utilisées pour transmettre les règles et les structures linguistiques aux apprenants des langues étrangères à travers les âges. Depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours, l'enseignement de la grammaire a évolué en réponse aux changements dans les théories linguistiques, les besoins éducatifs et les innovations pédagogiques.

Dans ce chapitre, il sera question de voir les différentes périodes de l'histoire de l'enseignement de la grammaire, en examinant comment les méthodes et les méthodologies d'enseignement ont été influencées par les idées linguistiques dominantes de chaque époque, les avancées technologiques et les conceptions de l'apprentissage des langues.

De la grammaire traditionnelle aux approches actionnelles basées sur les orientations théoriques de la linguistique contemporaine, nous découvrirons comment l'enseignement de la grammaire a évolué pour refléter les besoins changeants des apprenants et les objectifs éducatifs de chaque époque.

1- Méthode/Méthodologie

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, les termes méthode et méthodologie ont des sens très proches. Pour ce qui est de la méthode, il s'agit d' « un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques»⁵⁸.

⁵⁸ Cuq, Jean-Pierre ; Grula, Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p 233.

Cependant, l'ensemble raisonné qu'est la méthode fait partie de la méthodologie qui constitue, selon Puren, l'«ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites»⁵⁹.

Dans cette optique, la méthodologie est prise comme l'ensemble des conduites propres à un champ théorique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est inscrite dans la dynamique des méthodes auxquelles elle a recours. « Pris dans ce dernier sens, une « méthode » correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique»⁶⁰. Nous pouvons donner ici à titre d'exemple le cas de la méthodologie directe qui englobe différentes méthodes telles que la méthode interrogative, la méthode imitative et la méthode intuitive.

L'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues nous permet de comprendre les réflexions et les contextes qui ont donné naissance aux différentes méthodes. Les méthodologies évoluent pour s'adapter à de nouvelles réalités et à de nouveaux objectifs, influençant à leur tour de nouvelles méthodologies issues d'autres hypothèses et d'autres orientations, mais les pratiques (les méthodes) qui s'y attachent survivent et réapparaissent à chaque fois dans des contextes d'apprentissage nouveaux et différents.

« Les anciennes méthodes constituent ainsi l'héritage didactique de toute nouvelle méthodologie. Sous leur effet, celle-ci se transforme en pénétrant dans l'ici et le maintenant de la classe, alors que les "bons vieux modèles" qui avaient fait "leurs

⁵⁹ Puren, Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, CLÉ International, Paris, 1988, p 11, version électronique disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>, consultée le, 12.04.2018.

⁶⁰ Cuq, Jean-Pierre, *le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003 p 164

preuves" s'adaptent et se modernisent pour devenir de "nouvelles pratiques"... qui s'inscriront à leur tour dans l'héritage didactique de la prochaine méthodologie. »⁶¹

L'enseignement de la grammaire obéit à cette logique et évolue dans ce sens en fonction des exigences de chaque nouvelle méthodologie et implique le recours à de nouvelles conceptions de l'objet d'apprentissage, de la conception de la langue et des démarches pédagogiques. C'est pourquoi, les procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire se renouvellent et chacune d'elles adopte des étapes qui lui sont propres.

Nous allons voir dans ce chapitre la conception de la grammaire dans chacune des méthodologies utilisées dans l'enseignement des langues étrangères à partir de la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche communicative. Cela va nous permettre, d'une part, de comprendre l'évolution des pratiques de la discipline dans le contexte scolaire, et de connaître, d'autre part, les origines et surtout les raisons de l'éclectisme que certaines pratiques actuelles adoptent dans l'enseignement de la grammaire.

Il ne s'agit donc pas d'examiner le fonctionnement de chacune des méthodes que la discipline a connu mais de présenter le contexte ainsi que les orientations de base qui ont été à l'origine de leur conception, de leur adoption et de leur évolution au sein des différentes méthodologies.

2- La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, appelée parfois méthode bilingue, semble avoir été dominante pour les langues vivantes, selon H. Besse, depuis la fin du 16^{ème} siècle et au 17^{ème} siècle. Fortement critiquée et par la suite déclinée au 18^{ème} siècle, elle connut son plein épanouissement au 19^{ème} et même pendant une partie du 20^{ème} siècle.

⁶¹ Hay Josiane. Les images vidéo en classe de langue : perspective historique. In: Cahiers de l'APLIUT, volume 12, numéro 4, 1993. pp. 8-26;

La méthodologie traditionnelle est « héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite de grammaire-traduction et en usage général dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du 19^e siècle. »⁶² Son utilisation massive à cette époque a donné lieu à de nombreuses recherches ouvrant la voie vers des réflexions qui ont abouti à l'apparition de nouvelles orientations théoriques et de nouvelles méthodologies.

Cette méthodologie préconise un enseignement explicite de la grammaire qui exige un métalangage conséquent. Se basant essentiellement sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, elle n'est pas utilisée pour apprendre à communiquer, mais à transmettre des règles théoriques. « L'apprentissage de L2 est vu comme une activité intellectuelle consistant à apprendre et à mémoriser des règles et des exemples en vue d'une éventuelle maîtrise de la morphologie et de la syntaxe de L2. »⁶³

« Etant donné le faible niveau d'intégration didactique que présentait cette méthodologie, le professeur n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui-même les textes en fonction de leur valeur littéraire (subjective, bien évidemment) sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. »⁶⁴

L'enseignement de la grammaire dépendait des faits de langue que le professeur choisit à partir du contenu des textes proposés et abordés en classe dans l'ordre de leur apparition dans ces textes. Cet enseignement n'obéit donc pas à un processus graduel et ne progresse pas par ordre de difficultés. Les exercices qui étaient proposés visaient la mémorisation du lexique (listes de mots) et des faits de langue relevés dans des textes littéraires ainsi que la traduction d'extraits de textes littéraires d'auteurs

⁶² Puren, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLÉ International, Paris, 1988, p 23.

⁶³ Germain, Claude, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, CLÉ International, Paris, 1993, p 103

⁶⁴ Rodríguez Seara, Ana, « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours », In, *Revista de Humanidades [En ligne]*, 1, Article 8, 2001, disponible sur : http://www.uned.es/catudela/revista/index_publici.htm, consulté le 20 avril 2014.

célèbres dans leur langue maternelle. Cette démarche est calquée sur la méthodologie jusqu'alors en usage pour l'enseignement des langues anciennes (le grec et le latin) et suivait selon C. Puren le schéma suivant :

Tableau 01: L'organisation des études latines au XVIIIème et au XIXème siècle

Classes	Objectif prioritaire	Activité principale	Exercice privilégié
Grammaire (6 ^e -5 ^e -4 ^e)	apprentissage linguistique	application des règles grammaticales	composition grammaticale (thème)
(3 ^e - 2 ^e)	apprentissage culturel	lecture des auteurs	version
Rhétorique	apprentissage de la poésie et de l'éloquence	rédaction de vers et de discours latins	composition littéraire

Dans son livre « Méthodes et pratiques des manuels de langue ». Henri Besse nous explique les étapes de l'enseignement de la grammaire ainsi que les supports utilisés. L'écrit (compréhension et production) constitue ici l'objectif suprême de cette méthodologie.

« [...] : le maître traduit ce qu'il présente de L2 en L1 ; il donne des explications grammaticales en L1, ultérieurement en L2; il s'appuie, au moins au départ, sur des exemples forgés par lui ou empruntés à des auteurs mais bien illustratifs des règles qu'il énonce; il suit une progression grammaticale fondée, avec quelques aménagements, sur un découpage de la description qu'il enseigne. L'enseignement/apprentissage porte essentiellement sur les formes écrites de L2, ou sur l'oralisation de ces formes, parce que ce sont elles qui sont prise en compte dans les descriptions grammaticales traditionnelles (la grammaire est étymologiquement la science des lettres, ce qui permet de savoir lire et écrire sa propre langue), parce que cette méthode a été appliquée d'abord à des langues qui n'étaient plus tout à fait vivantes (le grec et surtout le latin), et parce qu'enfin l'objectif ultime n'est pas tant

d'apprendre à parler la L2 comme on la parle que de faciliter l'accès à des textes (littéraires ou non) rédigés dans cette langue. »⁶⁵

Après avoir connue une certaine hégémonie dans les milieux scolaire, la méthodologie traditionnelle a fait l'objet de nombreuses critiques de la part des pédagogues qui ont relevé des carences dans le processus d'apprentissage. Concernant celui de la grammaire, les compétences grammaticales des apprenants demeurent limitées étant donné que ces derniers ne se livrent que rarement à la pratique de la langue dans des situations réelles de communication. Dans ce sens, H. Besse estime que « la compréhension des règles grammaticales, même formulées en L1, demeure toujours incertaine, et une bonne connaissance de ces règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent ; la traduction mot-à-mot et les équivalences lexicales entre langues sont des approximations contestables et parfois inductrices d'erreurs, parce qu'il n'y a jamais une équivalence parfaite entre deux mots relevant de langues différentes [...]».⁶⁶

Devant les nombreuses carences observées, Duruy Victor, alors ministre de l'instruction publique, a envoyé une instruction (Instruction du 29 septembre 1863) à l'intention des enseignants des langues vivantes étrangères afin de les inciter à adopter des méthodes d'enseignement dont les principes sont calqués sur les conduites d'apprentissage naturel de la langue :

« La méthode à suivre est ce que j'appellerai la méthode naturelle, celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger : peu de grammaire, l'anglais même n'en a pour ainsi dire pas [sic/], mais beaucoup d'exercices parlés, parce que la prononciation est la plus grande difficulté des langues vivantes; beaucoup aussi d'exercices écrits sur le tableau noir; des textes préparés avec soin, bien expliqués, d'où l'on fera sortir successivement toutes les règles grammaticales, et qui, appris ensuite par les élèves, leur fourniront les mots

⁶⁵ Besse, Henri, Méthodes et pratiques des manuels de langue, Crédif, Didier, Paris, 1992 pp 26-27.

⁶⁶ Ibid, p 27.

nécessaires pour qu'ils puissent composer eux-mêmes d'autres phrases à la leçon suivante. »⁶⁷

Remise en question vers fin du 19^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle a fait l'objet d'une longue polémique qui a opposé les traditionalistes aux partisans de la méthodologie directe. Ces derniers portent, en effet, un nouveau regard sur l'enseignement des langues étrangères avec de nouveaux objectifs et de nouvelles démarches pédagogiques plus adaptés aux exigences du moment (le besoin de communiquer, l'ouverture sur l'étranger, la rapidité de l'apprentissage, ...).

« Elle a pour objectif principal la pratique de la langue et vise à développer chez les apprenants une compétence de communication réelle et non une connaissance empirique et culturelle de la langue. La méthode traditionnelle a formé des élèves qui connaissent les règles de grammaire et la littérature française, mais elle n'a apparemment pas su former des locuteurs capables de s'exprimer. À cette époque, la nécessité de communiquer engendrée par le développement des moyens de transport et de communication se fait sentir, et les apprenants ne se contentent plus de ce que pourrait offrir la méthode traditionnelle. Le prestige des lettres classiques cède la place aux impératifs pratiques. De plus, il faut préciser que cette méthode était déjà pratiquée par de nombreux précepteurs et répétiteurs dont la langue maternelle n'était pas celle de leur élève. Elle est systématisée et imposée dans les classes en France dès 1902. »⁶⁸

Bien qu'elle soit bannie de l'enseignement institutionnel, la méthodologie traditionnelle inspire encore, selon H. Besse, « les programmes de nombreuses universités et on en retrouve des éléments dans les manuels de langue les plus

⁶⁷ Puren, Christian, « L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX^e siècle ou la naissance d'une didactique », In, Langue française, n°82, 1989. Vers une didactique du français ? Larousse, pp. 8-19

⁶⁸ Riquois, Estelle, « Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE », Education & Formation, Université de Mons, 2010, pp.129-142.

récents. Ce qui montre qu'elle résiste bien aux critiques dont elle n'a cessé d'être l'objet de la part des pédagogues et des didacticiens ». ⁶⁹

3- La méthodologie directe

La méthodologie directe regroupe l'ensemble des procédés d'enseignement des langues étrangères qui s'est constitué en réaction contre les conceptions de la méthodologie traditionnelle. Ces procédés favorisent, selon Coste et Galisson, les pratiques de l'oral par le recours immédiat et constant à la langue cible « le bain de langue » ⁷⁰ et mettent en œuvre d'une manière systématique « toutes les activités qui vont amener les apprenants eux-mêmes (méthode active) à parler (méthode orale) directement en langue cible (méthode directe) ». ⁷¹ Ces activités permettaient aux élèves de travailler d'une manière plus efficace grâce à des séquences de prise de parole libre notamment par le recours à la méthode active introduite dans les processus d'apprentissage à partir des années 1920.

« Au début de l'apprentissage, le professeur nomme les objets qui se trouvent ou qu'il a amenés dans la classe, ou qu'il désigne sur des illustrations, et les utilise dans des phrases simples dont il illustre la signification de gestes ou de mimes (« Voici le livre », « Je prends le livre », « Tu prends le stylo », « Le livre rouge est sur la table », « ...sur la chaise », etc.). Dans un premier temps, l'apprenant répète et réutilise directement ce vocabulaire dans un jeu de questions-réponses, soit avec l'enseignant, soit avec ses condisciples. [...] Ensuite, au fur et à mesure des progrès, les pratiques évoluent vers des productions plus libres, plus abstraites, et les mises en scène permettent de dépasser le cadre limité de l'univers de la classe, de ses personnes et de ses objets. [...], la méthode directe commence par le vocabulaire et insiste beaucoup sur la prononciation, avant d'en venir aux préoccupations grammaticales. Le choix des

⁶⁹ Besse, Henri, op.cit.

⁷⁰ Galisson, Robert et Coste, Daniel, Dictionnaire de Didactique des Langues, Hachette, Paris, 1976, p 154.

⁷¹ Cuq, Jean-Pierre, *le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003 p 165.

formes enseignées, que l'on introduit de manière inductive et souvent implicite, se porte sur le langage courant et oral, l'écrit n'intervient que longtemps après. »⁷²

De ce fait, la grammaire y est présentée sous sa forme inductive et implicite : à partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir tout seul les régularités de certaines formes ou structures grammaticales et à en induire la règle par le recours aux pratiques de dialogue dirigé par l'enseignant (méthode interrogative). « Le dialogue est souvent de type pédagogique, c'est-à-dire à sens unique, (question du professeur- réponse de l'élève) et la performance de l'élève est moyen de vérification de ses connaissances ». ⁷³

Lors de cette démarche, les règles de grammaire ne peuvent être explicitées ni dans la langue source, puisque le professeur le refuse, ni vraiment dans la langue cible« puisque les étudiants n'ont appris de cette langue que des mots concrets. On se borne donc, en ordonnant au tableau ou dans le manuel les phrases ou les formes déjà pratiquées par les étudiants, à suggérer visuellement qu'il existe des régularités désinentielles ou de constructions caractéristiques de la L2 : paradigmes de formes et séries d'exemples bien choisis doivent permettre à l'étudiant d'induire (de leur simple observation) la règle, sans que le professeur ait à l'expliquer ou à la formuler ». ⁷⁴

La démarche inductive repose de ce fait sur la présentation d'un corpus à découvrir et à examiner. Pour assurer le passage des exemples aux règles, les données linguistiques du corpus doivent être soigneusement sélectionnées au préalable par l'enseignant en tenant compte du niveau de ses élèves. Par leur disposition, ces exemples tendent à illustrer la règle à faire deviner par les apprenants « en s'appuyant sur leur capacité à remonter intuitivement d'exemples donnés aux régularités, organisations ou règles jusqu'alors inconnues ». ⁷⁵

⁷²Defays, Jean-Marc et Deltour, Sarah, Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage, Pierre Mardaga éditeur, Hayen (Belgique), 2003, p.226.

⁷³ Galisson, Robert et Coste, Daniel, op.cit. p 154.

⁷⁴ Besse, Henri, op.cit., p 32

⁷⁵ Puren, Christian, « La « méthode », outil de base de l'analyse didactique », In, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, Blanchet, Philippe et Chardenet, Patrick (dir.), 2ème édition, Éditions des archives contemporaines. Paris, 2014, p 349.

Toute règle induite reflète une description linguistique dont l'optimisation assure la compréhension de la nature et du fonctionnement d'un fait de langue particulier que l'élève aura à utiliser par la suite dans des situations de communication. L'identification des éléments du segment souligné par l'élève lui-même permet, d'une part, une meilleure mémorisation et un meilleur réemploi. « La correction grammaticale, d'autre part, ne doit plus être obtenue par l'application pratique et réfléchie des règles théoriques, mais résulter d'un instinct pratique que l'éducation doit créer et cultiver chez l'élève ». ⁷⁶

Préconisant un apprentissage d'une L2 dans le but de communiquer, la méthodologie directe tient compte de la motivation de l'apprenant en adoptant des procédés qui prennent en considération ses intérêts, ses besoins et ses capacités. Le processus d'apprentissage suit une progression graduelle qui va du simple au complexe, du concret vers l'abstrait. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible. C'est pourquoi, le recours à la langue orale est fréquent sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite.

« L'accès à la compréhension étant conçu comme le déchiffrement (facile) d'un rébus, on laisse à l'élève le soin d'induire, de procéder par rapprochements, inférences et analogies. Il faut aussi croire plus au filtrage opéré par celui qui apprend qu'à une sélection linguistique étroite de la part de l'enseignant : loin de limiter le nombre des items présentés ou de respecter une progression stricte, le naturel exige plus de souplesse et veut que le monde offert à la curiosité des élèves soit aussi ouvert que l'autorise la salle de classe. » ⁷⁷

La méthodologie directe fut contestée vers l'année 1909 par les enseignants qui doivent fournir énormément d'efforts dans l'acte pédagogique. En effet, l'enseignant, « même quand il s'appuie sur un manuel, doit s'engager, y compris corporellement,

⁷⁶ Lichtenberger, Henri, cité par, Puren, Christian, « L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle ou la naissance d'une didactique », op.cit.

⁷⁷ Coste, Daniel. « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970 », In, Langue française, n°8, 1970. Apprentissage du français langue étrangère. pp. 7-23, disponible sur : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5525, consulté le 23.08.2018.

dans son enseignement : il doit retenir mots et constructions déjà introduits afin de les réutiliser à bon escient pour expliquer les mots nouveaux, et il doit solliciter constamment les échanges avec les étudiants, parce que c'est à travers ces échanges que ceux-ci apprennent ». ⁷⁸

Ces contestations ouvrent la voix vers des réflexions théoriques qui reposent sur les réalités du terrain et qui ont donné naissance à la méthode éclectique résultant, selon E. Riquois, d'un compromis entre méthode traditionnelle et méthode directe. Les démarches pédagogiques relevant de cette nouvelle méthode, appelée aussi « mixte » ou « active », s'installent progressivement et sont attestées en France dans les instructions officielles de 1925.

« Officiellement utilisée jusque dans les années 1960, [la méthodologie directe] replace l'écrit aux côtés de l'oral, et non plus à sa suite, elle autorise l'usage de la langue première pour l'apprentissage du vocabulaire et introduit un apprentissage raisonné de la grammaire [Martinez 96]. La volonté de ses concepteurs est de s'inscrire dans la continuité, puisque l'activité de l'élève, ce caractère actif qui avait donné son nom à la méthode, faisait déjà partie de la méthode directe. Ce souci constant de maintien d'un compromis permet d'éviter les querelles entre anciens et modernes, entre les enseignants adeptes de la méthode directe et ceux qui souhaitaient revenir à des processus d'enseignement plus traditionnels. Il va donner lieu à la création de manuels d'un nouveau type. » ⁷⁹

L'évolution des recherches dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes étrangères ont permis donc d'introduire progressivement des méthodes (le mot a le sens d'ensemble de procédés et techniques organisés et orientés⁸⁰) au sein de la méthodologie directe. Il s'agit, d'après P. Martinez, des méthodes suivantes⁸¹ :

⁷⁸ Besse, Henri, op.cit., p 33.

⁷⁹ Riquois, Estelle, op.cit.

⁸⁰ Martinez, Pierre, La didactique des langues Etrangères, PUF, Paris, 1996, p 53.

⁸¹ Ibid.

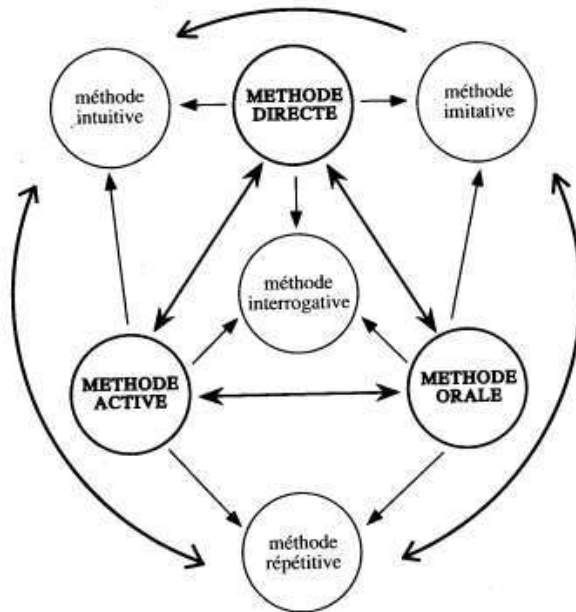
Tableau 02 : Procédés (Techniques, Méthodes) utilisés dans la méthodologie directe

Méthode	Principe	Objectif
La méthode interrogative	Interagir	Jeu de questions-réponses dirigé par l'enseignant et vise l'identification et le réemploi des formes linguistiques étudiées.
La méthode intuitive	Deviner pour comprendre	Inciter à deviner à partir d'exemples ou illustrations (objets, images, gestes, ...) pour dégager la règle.
La méthode imitative	Apprendre par imitation	Apprendre à prononcer, à articuler en imitant l'input oral de l'enseignant.
La méthode répétitive	Répétition/Rétention/ Assimilation	Répéter pour mieux retenir mieux en répétant : - Répétition intensive : faire répéter par plusieurs élèves ce que vient de dire un autre. Répétition extensive : reprise du cours précédent en début de séance. ⁸²

L'ensemble des méthodes utilisées fonctionnent dans un dynamisme pédagogique cohérent. Chacune d'elle s'emploie dans une séquence d'apprentissage dans le but de faire travailler au plus haut point les apprenants par l'observation, la découverte, la réflexion, l'expérimentation visant la déduction et la compréhension des règles à retenir et leur réemploi dans des activités de production pour la consolidation des apprentissages.

En combinant ces méthodes, les apprenants peuvent bénéficier d'une exposition riche et variée à la langue cible, tout en acquérant une compréhension approfondie de ses structures grammaticales. Par exemple, les activités basées sur l'imitation, l'interrogation et la répétition peuvent aider les apprenants à développer leur compétence communicative, tandis que les exercices grammaticaux traditionnels peuvent renforcer leur compréhension des règles grammaticales et leur capacité à les appliquer dans des contextes réels. En intégrant ces méthodes de manière équilibrée, comme le montre le schéma ci-après, les enseignants peuvent offrir aux apprenants une expérience d'apprentissage enrichissante et holistique de la langue.

⁸² Puren, Christian, « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », Les Langues modernes n° 1/2000, Paris, pp. 68-70.

Schéma 01 : L'organisation interne de la méthodologie directe⁸³

Les différentes méthodes utilisées jusqu'à la fin des années soixante ont fortement contribué à l'essor de l'enseignement des langues. Etant donné qu'elles constituent des unités minimales de cohérence méthodologique, elles sont considérées comme des outils de base de l'analyse didactique et gardent encore de l'intérêt dans les démarches pédagogiques actuelles.

4- Les méthodes structuro-béhavioristes

Dans les années 50, le monde a connu une révolution dans le domaine des médias qui a bouleversé les modes de vie. De nouvelles pratiques liées au son et à l'image ont créé un dynamisme dans tous les domaines. Celui de l'enseignement des langues a considérablement évolué grâce à la transposition des innovations technologiques dans les salles de classe. En effet, « des recommandations du ministère de l'Éducation nationale incitent les établissements scolaires à s'équiper de récepteurs de télévision, [...] »⁸⁴ et des émissions de télévision scolaire hebdomadaires ont été programmées

⁸³ Puren, Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, op.cit., p 81

⁸⁴ Glikman, Viviane, « Archéologie de la télévision éducative : la dérive d'une action », Laurent Trémel. Les pratiques audiovisuelles, Les Éditions d'un autre genre, pp.19-40, 2009, disponibles sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01402562/document>, consulté le, 01.03.2019.

par la RTF (Radiodiffusion-Télévision française) à partir de 1947. Cette évolution traduit en réalité les mutations des sociétés européennes marquées, après la 2^{ème} guerre mondiale, par de profondes transformations qui ont fait naître des besoins croissants en matière d'éducation.

Dans ce contexte, l'ère de l'enseignement scientifique des langues a débuté avec l'élaboration et la mise en pratique des méthodes structuro-béhavioristes (Bloomfield, 1942 ; Fries, 1945 ; Skinner, 1957 entre autres) qui reposent sur des équipements audiovisuels et les nouvelles orientations de la linguistique dans le domaine de l'enseignement des langues.

« Comme leur nom l'indique, les méthodes d'enseignement des langues étrangères dites « structuro-béhavioristes » sont nées, dans les années cinquante, du mariage de la linguistique structurale et de la psychologie béhavioriste. Elles ont aussi profité, pour se développer, des nouvelles technologies de l'époque en matière d'enregistrement, de supports audiovisuels, de laboratoires de langue... »⁸⁵

Ces nouvelles méthodes ont changé considérablement l'enseignement des langues en lui donnant un caractère rationnel avec la mise en place d'un répertoire d'actions bien déterminées (examen des comportements observables, réactions à des stimuli extérieurs, analyse formelle du langage sur des bases inductives, ...) et un équipement technologique qui facilite l'apprentissage (bande sonore, écran, magnétophone, ...). Les deux plus grandes méthodes qui se sont développées en bénéficiant des champs de recherche cités et de la révolution médiatique sont les méthodes audio-orales et audiovisuelles.

4-1- La méthodologie audio-orale

Connue au départ sous le nom de « la méthode de l'armée » et née aux Etats-Unis au cours de la deuxième guerre mondiale suite à un besoin pressant d'un enseignement intensif des langues étrangères, cette méthodologie était conçue par le linguiste Leonard Bloomfield (1887-1949) pour former des militaires dans le cadre d'un

⁸⁵ Defays, Jean-Marc et Deltour, Sarah, op.cit., p 227.

programme de formation spécialisée de l'armée américaine (ASTP⁸⁶). Des stages intensifs ont eu lieu en 1943 dans une cinquantaine d'universités américaines. Environ 500 cours d'expression orale y ont été dispensés dans plus de 30 langues étrangères.

« C'est cependant cette méthode de l'armée qui suscita ce qui allait devenir la méthode audio-orale, parce qu'elle montrait qu'il était possible d'apprendre à comprendre et à parler une L2 dans un temps relativement court et sans exiger une grande capacité intellectuelle. »⁸⁷

Deux après, le programme ASTP a été brusquement abandonné mais les fondements de la méthode utilisée ont fait l'objet de plusieurs études par les spécialistes à l'image de Nelson Brooks ou encore Robert L. Politzer qui ont travaillé sur des choix d'ordre méthodologique résumés comme suit par Leon A. Jakobovits⁸⁸ :

Pour ce qui est de l'enseignement aux débutants, on s'accorde en général sur les options énumérées ci-dessous, même si, dans la pratique, les démarches varient sensiblement :

1. L'apprentissage passe par plusieurs étapes : a) audition et compréhension; b) expression orale; c) lecture (assez tard); d) rédaction...
2. Il n'est pas fait référence à l'écrit dans les premières étapes.
3. L'enseignement de la prononciation exige une exposition auditive intense aux sons nouveaux à percevoir; ceux-ci sont de préférence opposés aux sons voisins de la langue étrangère ou de la langue maternelle; l'entraînement auditif est suivi d'exercices de production, soigneusement composés et pratiqués.
4. Des « phrases-patrons » (*pattern sentences*) ou phrases modèles servent à introduire et à pratiquer la langue parlée. Chaque « pattern » contient une

⁸⁶ The Army Specialized Training Program

⁸⁷ Besse, Henri, op.cit., p 36

⁸⁸ Jakobovits, Leon, A., cité par Coste, Daniel, Op.cit.

structure productrice, en d'autres termes, une structure qui, une fois maîtrisée, permettra de générer de nouveaux énoncés par substitution lexicale... Ces « patterns » sont travaillés dans des exercices (*drills*) conçus pour mettre en évidence les changements de formes ou d'organisation qui se produisent dans les structures; de tels exercices se nomment pattern-drills ou exercices structuraux (*structure-drills*).

5. Les phrases-modèles sont ou bien d'abord insérées dans un dialogue, ou bien présentées hors-dialogue.

6. Pratiquées jusqu'au « sur-apprentissage », les phrases-modèles deviennent des habitudes quasi-réflexes.

7. On limite strictement la quantité de vocabulaire introduit, jusqu'au moment où un nombre suffisant de structures est acquis pour l'élève.

8. On évite la traduction (qu'il s'agisse d'aller de la langue étrangère vers la langue maternelle ou l'inverse).

Ces principes qui constituent des fondements méthodologiques et qui résultent des recherches entreprises depuis une vingtaine d'années, ouvrent, selon l'auteur, la voie vers un débat qui engage les tenants de la méthode audio-orale. La discussion portera essentiellement sur quatre points⁸⁹ particuliers:

1. Les moyens de franchir le fossé qui existe encore entre « manipulation » et « communication ».
2. L'enseignement du sens et l'emploi de la langue maternelle dans la classe.
3. Le rôle des explications et des récapitulations grammaticales.
4. L'acquisition d'un vocabulaire plus étendu dans les phases ultérieures de l'apprentissage.

L'enseignement de la grammaire repose, selon l'auteur, sur des « *pattern* » travaillés dans des exercices (*drills*). Ces phrases se présentent comme un modèle sonore

⁸⁹ Ibid

diffusé en classe en utilisant une bande d'enregistrement d'un magnétophone bi-pistes (qui, ultérieurement, seront regroupés en *laboratoires de langues*)⁹⁰. En écoutant attentivement le modèle, l'apprenant le répète correctement de façon systématique et intensive afin de mémoriser et assurer la généralisation de la structure syntaxique (structure productrice).

Une fois la structure maîtrisée, des exercices structuraux (drills) vont lui être proposés pour lui permettre de produire (générer) de nouvelles phrases selon le modèle proposé en le guidant par des exemples préparatoires. L'apprenant va donc procéder à des substitutions, des insertions et des modifications sur le modèle proposé (pattern) dont les fonctionnements sont strictement identiques.

« C'est l'analogie des structures syntaxiques, plutôt que l'analyse, qui sert de fondement à l'apprentissage : à force de pratiquer sur un même pattern syntaxique, l'apprenant est censé en arriver par analogie, et donc par généralisation, à se rendre compte de l'identité de structure entre deux énoncés. Les exercices structuraux visent à faire voir les analogies appropriées comme par exemple :

- Elle va à Montréal. / Elle y va.
- Elle va à Québec. / Elle y va.
- Elle va à Toronto. / Elle y va. »⁹¹

Ces phrases-modèles deviennent dans ce processus des habitudes quasi-réflexes « comportements machinaux »⁹² pour la fixation des constructions morphosyntaxiques de base. Cette pratique permettra à l'apprenant de généraliser l'apprentissage au-delà de ce qu'il a appris.

Ces démarches d'apprentissage sont fondées sur la psychologie béhavioriste (automatisme) et la linguistique distributionnelle (commutation, transformation). Celle-ci repose à son tour sur une analyse du langage (phrase, énoncé) selon deux axes principaux : paradigmatique (vertical) et syntagmatique (horizontal).

⁹⁰ Besse, Henri, op.cit.

⁹¹ Germain, Claude, Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, op.cit. p 143.

⁹² Ibid

Exemple de commutation : Axe paradigmatique

- **Ce** garçon **est** très intelligent.
- **Le** garçon **paraît** très intelligent.
- **Mon** garçon **semble** très intelligent.

Les exemples illustrent une opération de commutation en substituant les unités (ce, le, mon) qui appartiennent à la même catégorie grammaticale. Chacun d'eux peut donc se substituer à un autre dans un endroit déterminé de la phrase. Celle-ci est considérée comme une construction décomposable en segments appelés « constituants immédiats »

Exemple de transformation : Axe syntagmatique

- **Le garçon lit l'histoire.**
- **L'histoire** est lue par **le garçon.**

L'analyse en constituants immédiats sur cet axe prend en considération des régularités combinatoires appelées « structures » dont la manipulation de base consiste à passer de l'une à l'autre structure. Ce procédé est la transformation

Ces procédés ont été largement utilisés dans l'apprentissage des langues étrangères en partant de ce qu'on appelle des « phrases-moules » pour aboutir à de nouvelles constructions en adoptant la pratique de la commutation et de la transformation. Cependant, le développement des compétences grammaticales élémentaires ne pouvait suffire pour mener une situation de communication. Cela est dû aux objectifs même des exercices structuraux qui ne prennent pas en charge les aspects discursifs puisque les automatismes visés sont fondés sur des structures orales prédéterminées et non situationnelles.

Coste et Galisson confirment ce constat en soulignant que les exercices structuraux « déconnectent en effet le langage du sujet parlant et des situations de discours. L'automatisme se fait alors aux dépens du sens et de la communication ».⁹³ De son

⁹³ Galisson, Robert et Coste, Daniel, op.cit, p 519

coté, Henri Besse estime à ce propos que les apprenant « ne parvenaient pas à passer de la manipulation guidée des formes étrangères à leur réemploi adéquat en communication réelle : on ne répond pas à un interlocuteur en opérant simplement une substitution ou une transformation sur la phrase qu'il nous adresse : si à la phrase Ferme la porte, on répond comme dans l'exercice : Ferme-la, le risque communicatif est grand». ⁹⁴

C'est pourquoi, les spécialistes de l'époque estiment que les exercices structuraux doivent être suivis par d'autres formes d'apprentissage visant d'autres savoirs linguistiques tels que les aspects sémantiques et les rapports lexico-syntaxiques le passage de la simple manipulation à la communication véritable.

4-2- La méthodologie structuro globale audio-visuelle (SGAV)

La méthodologie audio-orale a connu aux Etats-Unis un dynamisme effervescent depuis les années 30 avec les différentes études relevant de la linguistique, de la psychologie et de la pédagogie. Cependant, elle « est restée peu développée en Europe, mais ses procédés d'apprentissage étaient connus »⁹⁵ et vont constituer un socle méthodologique pour le développement de la méthodologie audiovisuelle. Celle-ci se fonde donc sur les deux courants théoriques cités plus haut (la linguistique structurale et la psychologie behavioriste) dont les apports ont été résumés par Eddy comme suit :

« Le premier apport de la linguistique structurale a été de fournir des descriptions de l'objet qui constituait précisément l'objectif prioritaire de la nouvelle pédagogie, à savoir la langue parlée en usage ... Le second apport de la linguistique structurale réside sans aucun doute dans la conception de la langue comme système, qui avait été développée par Saussure dès le tout début du siècle. De la psychologie behavioriste, en particulier de la théorie du conditionnement de Skinner, les tenants de la nouvelle méthodologie ont retenu essentiellement la conception de la langue comme un réseau

⁹⁴ Besse, Henri, op.cit. p 38.

⁹⁵ Riquois, Estelle, op.cit.

d'habitudes, un jeu d'associations entre des stimuli et des réponses établies par le renforcement dans une situation sociale. »⁹⁶

Construite généralement autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son et située méthodologiquement dans le prolongement de la méthode directe, la première génération de la méthodologie audiovisuelle (MAV SGAV) est devenue progressivement dominante en France dans les années 1960-1970 :

- « L'association entre le son et l'image permet de présenter des dialogues dans des situations, de donner des informations situationnelles et de faire accéder l'élève au sens des énoncés d'une manière naturelle. »⁹⁷
- « Comme dans la MD donc, c'est dans la MAV directement, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle, que le vocabulaire doit être compris ; et c'est directement aussi, sans passer par l'intermédiaire de la règle, que la grammaire doit être abordée. »⁹⁸

Ses principes fondamentaux insistent sur le caractère prioritaire de la communication orale (le français parlé) en interaction. L'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral et n'apparaît qu'après un certain nombre d'heures de cours (60 à 70 heures). Dans cette optique, C. Germain souligne que « l'écrit est considéré comme un phénomène 'analytique', alors que l'essentiel d'une langue, selon les promoteurs de la méthode SGAV, est la perception 'globale' du sens ». ⁹⁹

De son côté, H. Besse estime que la notion de 'structuro-globale' implique une linguistique de la parole en situation conçue comme un phénomène individuel et aussi social, c'est-à-dire « un ensemble où il est possible de repérer méthodiquement des

⁹⁶ Roulet, Eddy, «L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés», IN, Revue ELA (Etudes de Linguistique Appliquée), N° 21, Didier, janvier-mars 76, pp. 43-80

⁹⁷ Bérard, Evelyne, *L'approche communicative Théorie et pratiques*, C L E international, Paris, 1991, p 12.

⁹⁸ Puren, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, op.cit., p 215

⁹⁹ Germain, Claude, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, op.cit. p 154.

invariants structurels ».¹⁰⁰ Concernant l'expression structuro-globale, H. Besse souligne qu'elle « n'a pas été toujours bien comprise, et de nombreux praticiens continuent à parler simplement de méthode audio-visuelle, ou plus rarement de méthode situationnelle ce qui est une dénomination plus exacte »¹⁰¹

Les supports utilisés dans le processus de l'apprentissage sont aussi nombreux que variés : « films fixes, diapositives ou, plus rarement, tableaux de feutre avec figurines »¹⁰², ce qui va permettre aux apprenants d'agir et d'interagir (méthode active), de s'exprimer (méthode orale) en langue étrangère (méthode directe). Il s'agit donc là d'une combinaison du noyau dur de la méthodologie audio-orale avec celui de la méthodologie directe.

« Là où la MAV semble rompre réellement avec la MD, c'est, sous l'influence probable de la MAO [...], dans la censure qu'elle impose sur toute explicitation en enseignement grammatical. Mais malgré la reprise, par certains méthodologues audiovisualistes, de la théorie béhavioriste sur l'acquisition inconsciente des automatismes, les exercices structuraux ont fonctionné en réalité – et c'est sans doute l'une des raisons qui explique leur rapide adoption par les premiers cours audiovisuels – comme une technique d'application de la méthode intuitive intégrale en enseignement grammatical. »¹⁰³

Le premier manuel qui utilise cette méthodologie était publié 1958 et avait pour titre Voix et Images de France (V.I.F.). Il contenait 32 leçons dont chacune contenait trois dialogues portant, selon H. Besse, sur un même centre d'intérêt :

- Le premier, dit sketch introduit, en contexte dialogué, les mots et expressions.
- Le second, appelé mécanisme(s) [...] porte plutôt sur la grammaire. Cet exercice a pour but d'entraîner les étudiants au jeu des mécanismes grammaticaux de base, à travers des situations présentées en images. C'est une grammaire essentiellement fonctionnelle [...].

¹⁰⁰ Besse, Henri, op.cit. p 42.

¹⁰¹ Ibid, p 39

¹⁰² Hay, Josiane, op.cit.

¹⁰³ Puren, Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, op.cit. p 222.

- Le troisième dialogue, qui reprend ce qui a été vu dans les deux précédents, insiste surtout sur la phonétique [...].¹⁰⁴

Le deuxième dialogue est consacré à l'apprentissage de la grammaire dite fonctionnelle dont les fondements s'appuient sur l'idée que « le fonctionnement social du langage se reflète dans sa structure linguistique - c'est-à-dire dans l'organisation interne du langage en tant que système ».¹⁰⁵ Cette réflexion repose sur le constat de B. Malinowski (1923) qui estime que « le langage reflète dans sa structure les catégories réelles provenant des attitudes pratiques de l'enfant ».¹⁰⁶ L'auteur pense également que « toutes les utilisations du langage, tout au long des étapes de l'évolution culturelle, ont laissé leurs empreintes sur la structure linguistique ».¹⁰⁷

La grammaire fonctionnelle tient donc compte de la façon dont la langue est réellement employée dans un contexte de communication. Cette conception est prise en charge dans le cadre des méthodes situationnelles qui permettent de reproduire « plus fidèlement les conditions de la communication langagière ; les méthodes plus « structuralistes » [...] centrent davantage l'activité d'apprentissage sur la langue et ses structures que sur les conditions de leur emploi en discours. Cela ne permet pas de gager de la meilleure réussite ».¹⁰⁸

Les concepteurs de la méthodologie SGAV ont tenu compte de cette réalité et proposent des démarches pédagogiques à travers lesquelles les différentes structures grammaticales retenues sont étudiées et assimilées selon les fonctions qu'elles exercent dans une construction phrastique particulière de la langue cible.

Dans cette démarche, les concepteurs de la méthode optent pour un enseignement inductif favorisant une grammaire plutôt implicite en considérant que « l'analyse grammaticale explicite est sans doute intéressante, même séduisante pour le linguiste,

¹⁰⁴ Besse, Henri, op.cit. pp 59-60.

¹⁰⁵ Halliday, Michael Alexander Kirkwood. « La base fonctionnelle du langage », In: *Langages*, 8^e année, n°34, 1974. La linguistique en Grande-Bretagne dans les années soixante. pp. 54-73.

¹⁰⁶ Malinowski, Bronisław, cite par, Halliday, Michael Alexander Kirkwood, *ibid.*

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ Porquier, Rémy et Vivès, Robert, « Sur quatre méthodes audio-visuelles », In: *Langue française*, n°24, 1974. Audio-visuel et enseignement du français, pp. 105-122.

mais elle ne peut être menée à bien que par celui qui connaît déjà la langue. Elle est vaine pour l'étudiant débutant qui n'a pas assez d'exemples à sa disposition pour vérifier la remarque ou la règle qu'on lui donne, qui ne peut généraliser, et à qui on ne peut demander de construire la langue en partant de cette règle. Autrement dit, la routine, non plus écrite mais orale, doit précéder les règles, lesquelles ne sont pas totalement exclues, mais remises à plus tard». ¹⁰⁹

L'enseignement de la grammaire accorde, de ce fait, la primauté à la parole au détriment de la langue et se réalise par des séquences de dialogues ou par un ensemble de sous-dialogues visant à entraîner les apprenants au jeu des mécanismes grammaticaux de base, à travers des situations présentées en images. La diffusion des simulations des actes de communication se fait grâce à une combinaison audiovisuelle qui assure « l'emploi méthodique des images qui doivent permettre de faire étudier le français sans recourir à un excès d'analyse ». ¹¹⁰

Malgré l'ambition affichée des concepteurs de cette méthodologie qui s'est traduit dans l'infrastructure d'une conception didactique prometteuse, ces derniers n'ont pas développé d'une manière consistante les orientations méthodologiques pour l'enseignement de la grammaire. C. Puren parle dans ce sens de « faible niveau initial de théorisation de la MAV » ¹¹¹, ce qui a rendu difficile l'interprétation de certaines carences observées lors du processus de l'apprentissage :

« Dès le début, l'image, entre autres (dessins sur films fixes, également reproduits dans le livre de l'élève), pose problème. Les erreurs d'interprétation sont nombreuses pour des raisons très diverses, et de toute évidence elles ne suffisent pas à donner le sens global des répliques comme le voulait la théorie ». ¹¹²

Ce constat a été confirmé par plusieurs études menées avec des élèves. Nous citons ici celle réalisée par G. Mialaret et C. Malandain auprès des enfants des écoles primaires,

¹⁰⁹ Op.cit. p 82.

¹¹⁰ Op.cit. p 60.

¹¹¹ Puren, Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, op.cit. p 236.

¹¹² Hay, Josiane, op.cit.

âgés de 7 à 12 ans. L'expérience¹¹³ menée a révélé que 54% seulement d'entre eux ont pu effectuer une synthèse correcte d'une situation représentée par une série de films (03 films). Pour le reste, certains ont effectué des synthèses incorrectes et d'autres encore des synthèses complètement fausses.

C'est pourquoi, les programmes d'enseignement ont fait l'objet d'une révision générale au début des années 70, ce qui a conduit à proposer une nouvelle version des manuels utilisés jusqu'alors en classe de langue et dont l'exploitation (sur images et sans images) tient compte de nouvelles normes qui ont évoluées entre les deux versions, celles de 1958-1961 et celle de 1971. Parmi les nouvelles dispositions prises dans cette nouvelle version, nous citons à titre d'exemple le renforcement de ce que H. Besse appelle le « déconditionnement ». En effet, l'auteur affirme que « l'exploitation, [...] atteste que, s'il y a un certain conditionnement, la leçon audio-visuelle n'est pas terminée tant qu'on n'a pas effectué tout un travail de déconditionnement par rapport aux images et aux dialogues de départ ».¹¹⁴

L'exploitation guidée par l'enseignant vise dorénavant le réemploi des acquis et transposition, à laquelle un statut particulier lui a été accordé. H. Besse résume en quatre points les objectifs¹¹⁵ (à la fois d'ordre psychologique et linguistique) de l'exploitation sur images :

- A) Il s'agit d'inciter les étudiants à prendre une certaine distance par rapport aux dialogues et aux images de la leçon, et de leur donner les moyens linguistiques pour exprimer cette distance.
- B) Ce qui suppose que les étudiants puissent *verbaliser*, au moins partiellement, ce qui dans ces dialogues et ces images relève de *l'implicite* (éléments situationnels, affectivité manifestée par l'intonation ou le rythme, conventions culturelles, etc.).

¹¹³ Mialaret, Gaston et Malandain, Claude. « Etude de la reconstitution d'un récit chez l'enfant à partir d'un film fixe », In: *Enfance*, tome 15, n°2, 1962. pp. 169-190.

¹¹⁴ Besse, Henri, op.cit p 80.

¹¹⁵ Ibid. p 83.

- C) Cette verbalisation ne peut se faire que si les étudiants réemploient non seulement ce qu'ils ont appris dans la leçon du jour, mais aussi une partie de ce qu'ils ont appris dans les leçons antérieures. Elle est donc occasion de révision de l'acquis.
- D) Elle est aussi une façon de tester comment l'acquis ancien s'intègre à ce qui est encore en voie d'acquisition (le contenu de la leçon qu'on exploite). Elle permet de déceler les interférences L1/L2 que suscite l'apprentissage des nouvelles formes lexicales et grammaticales. Elle relève certains phénomènes de « désapprentissage » des acquis antérieurs, parce que les étudiants doivent les restituer en fonction du nouveau.

L'exploitation sur images devient, selon, H. Besse, « une sorte de guide pour l'exploitation grammaticale qui va suivre : elle permet au professeur de faire l'inventaire des difficultés réelles des étudiants, et non pas seulement de celles qu'il avait lui-même prévues ou de celles consignées dans la progression du manuel ». ¹¹⁶

Plusieurs adaptations ont été progressivement introduites dans les manuels de langue pour rendre l'apprentissage linguistique plus efficace. L. Porcher dit à ce propos qu' « il ne s'agit pas d'un français fonctionnel, mais d'un enseignement fonctionnel du français ». ¹¹⁷ En effet, une tendance réformatrice commence à s'installer progressivement avec l'apparition de nombreuses études qui proposaient des corrections et des aménagements pour adapter l'enseignement des langues aux nouveaux besoins du public. Le français fonctionnel, objet de l'apprentissage, est fondé sur les besoins langagiers réels des individus.

La recherche en didactique des langues s'oriente donc vers l'analyse des besoins qui précède l'élaboration des cours. « C'est ainsi que la dite « méthodologie des documents authentiques », le travail sur actes de parole ou encore la pédagogie par groupes restreints vont être insérés progressivement dans les cours audiovisuels de la

¹¹⁶ Ibid. p 86

¹¹⁷ Porcher, Louis, cité par, Galisson, Robert et Besse, Henri, *Polémique en didactique*, CLE international, Paris, 1980, p 39.

troisième génération ». ¹¹⁸ Ces tendances vont constituer des normes pour les principes pédagogiques de l'approche communicative qui verra le jour quelques années plus tard.

5- L'approche communicative

L'approche communicative est apparue pour la première fois en 1975 dans des circonstances relatives aux différentes tentatives d'aménagements qu'a connus l'enseignement des langues au début des années 70. L'approche commence à prendre forme avec la diversification des orientations théoriques introduites dans ces aménagements.

« Cette diversification se fait à un moment où la linguistique n'est plus dominée par un grand courant et où se développe un ensemble de disciplines qui se donnent des objets de travail spécifiques: sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse de discours, pragmatique ... » ¹¹⁹.

Cet ensemble de disciplines ouvre la voix vers des pistes de réflexions sur les matériaux linguistiques, les objectifs et les stratégies de l'apprentissage. De ce fait, la linguistique ne constitue plus l'unique discipline de référence pour l'enseignement des langues étrangères. C'est pourquoi, le domaine de la linguistique appliquée a été remplacé en France par celui de didactique des langues étrangères (D.L.E.)

« Le rapport même entre théorie et enseignement des langues étrangères est différent: on n'attend plus d'une discipline théorique qu'elle fournisse un modèle permettant de résoudre les problèmes d'enseignement, mais on va y puiser des outils, des concepts qui sont intégrés par la didactique. [...] Il y a désormais un ensemble de disciplines ressources qui permettent à la didactique des langues étrangères (LE) de se forger ses propres concepts. » ¹²⁰

¹¹⁸ Puren, Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, op.cit. p 236.

¹¹⁹ Bérard, Evelyne, op.cit. p 17.

¹²⁰ Op.cit.

Le développement des études en psychologie et notamment celle du constructivisme et du cognitivisme face au béhaviorisme régnant, ainsi que l'évolution des recherches en linguistique de l'énonciation face au structuralisme dominant, ont permis aux spécialistes de l'enseignement des langues à porter un nouveau regard sur le sujet apprenant qui apprend désormais à son rythme et qui construit lui-même ses compétences en adoptant des stratégies d'apprentissage adaptées à ses capacités et à ses besoins comme le montrent Defays et Deltour dans ces propos :

« Cette méthodologie se caractérise aussi par son éclectisme. Les professeurs – et les élèves, à n'en pas douter – ont trop souffert, par le passé, de l'application rigide, exclusive, du structuralisme et du béhaviorisme. On refuse désormais ce genre de mise en œuvre directe de l'une ou l'autre théorie, et l'on se garde de tout sectarisme. L'approche communicative s'inspire, certes, des changements opérés par la linguistique et la psychologie, mais elle n'en renie pas pour autant les activités du passé. Si l'on ajoute à cela l'attention redoublée que l'on porte aux apprenants, tous différents – certains plutôt sensibles aux supports visuels, d'autres aux supports auditifs, certains privilégiant une vue d'ensemble d'un problème, d'autres s'attachant davantage aux détails, certains aimant travailler seuls, d'autres préférant les exercices de groupes, etc. – on comprend ce parti pris pour la multiplicité des activités et des procédés d'enseignement. »¹²¹

Tous les procédés cités convergent vers un objectif suprême : il s'agit de mener l'élève à acquérir une « compétence de communication » en langue étrangère, un concept développé par Dell Hymes en 1973 et défini comme « la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. »¹²²

Pour Hymes, « le comportement verbal n'est qu'un aspect du comportement global dont il ne doit pas être isolé. La communication est donc un phénomène à concevoir

¹²¹ Defays, Jean-Marc et Deltour, Sarah, « Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation », In, La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques, Faraco, Martine (Dir.), pp. 07-22, disponible sur : <http://www2.lpl-aix.fr/~fulltext/2777.pdf>, consulté le, 26.05.2018.

¹²² Galisson, Robert et Coste, Daniel, op.cit. p 106.

dans son ensemble, et non sous un aspect strictement linguistique. Il existe notamment à côté de la compétence grammaticale une compétence d'usage qui permet de juger de l'adéquation des énoncés à la situation. De là découle la notion de compétence de communication,[...] , concept très général englobant l'ensemble des comportements humains,[...] »¹²³

Le concept est défini également par Canale et Swain comme incluant trois compétences principales¹²⁴: la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique. Dans le même ordre d'idées, Sophie Moirand propose une définition plus précise de la compétence de communication en identifiant quatre composantes principales¹²⁵:

- **une composante linguistique**, c'est-à-dire, la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- **une composante discursive** qui englobe la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés;
- **une composante référentielle** qui s'appuie sur la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation;
- **une composante socioculturelle**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Les différentes conceptions de la compétence de communication peuvent être résumées comme suit :

¹²³ Verdelhan-Bourgade, Michèle, « Compétence de communication et communication de cette compétence », In: Langue française, n°70, 1986, Communication et enseignement, pp. 72-86.

¹²⁴ Canale M. et Swain M., cités par,

¹²⁵ Moirand, Sophie, citée par, Bérard, Evelyne, op.cit. p 19.

Schéma¹²⁶ 01 : Les différentes définitions de la compétence de communication

COMPÉTENCE DE COMMUNICATION (CC)	
- Pour Hymes	CC = règles linguistiques + règles d'usage
- Pour Canale et Swain	CC = CL + CS + CST.
- Pour Sophie Moirand	CC = CL + CD + CR + CS. + actualisation (phénomènes de compensation, stratégies individuelles de communication).
- CC :	compétence de communication
- CL :	compétence linguistique
- CS :	compétence sociolinguistique
- CST :	compétence stratégique
- CD :	compétence discursive

L'enseignement et l'apprentissage de la communication en langue étrangère exige donc des contenus adaptés aux nouveaux objectifs et fait appel à des pratiques enseignantes (l'effet-maître) qui mettent en œuvre des activités bien structurées en exploitant « toutes les facettes de la personnalité des apprenants : cognitive, culturelle, affective, relationnelle, etc. »¹²⁷

H. Besse parle dans ce sens de « méthode communicative et cognitive »¹²⁸ qui recouvre des pratiques diversifiées et rappelle sous certains aspects les méthodes grammaire traduction, naturelle et directe. Elle est connue également sous le nom de

¹²⁶ Bérard, Evelyne, op.cit. p 20.

¹²⁷ Defays, Jean-Marc et Deltour, Sarah, « Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation », op.cit.

¹²⁸ Besse, Henri, op.cit. p 45.

méthode *cognitive* (surtout aux Etats-Unis), de méthode *fonctionnelle*, ou *notionnelle-fonctionnelle*, de méthode communicative, voire de méthode *interactionnelle* »¹²⁹

« Force est de constater, en effet, qu'il n'existe pas UNE, mais plusieurs conceptions ou interprétations de ce qu'est l'approche communicative. Contrairement à ce qui s'est produit dans le passé à propos de la méthode directe, de la méthode structuro-globale audio-visuelle française (SGAV), de la méthode audio-orale américaine ou de la méthode situationnelle britannique, l'approche communicative ne constitue pas un corps de doctrine homogène sur lequel les didacticiens auraient pu s'entendre, loin de là! C'est pourquoi certains ont plutôt parlé d'un « mouvement » communicatif ou d'une « approche » au sens où on l'entendait autrefois. »¹³⁰

De ce fait, il est demandé aux enseignants de tenir compte dans leurs actes pédagogiques d'un ensemble de considérations¹³¹ pour mener à bien un enseignement de type communicatif de la L2 selon les objectifs tracés par les orientations théoriques de la didactique des langues :

- Développer et maintenir chez l'apprenant une attitude positive face à l'apprentissage et face à l'emploi de L2. Pour cela, d'une part, il est encouragé à mettre l'accent sur le « message » plutôt que sur la « forme » linguistique, et d'autre part, il doit encourager l'apprenant à « prendre des risques » lorsque celui-ci s'exprime en L2 ;
- Créer un environnement linguistique riche et varié afin de permettre à l'apprenant d'émettre ses propres hypothèses sur le fonctionnement de L2. L'enseignant se doit alors d'être un modèle, un « facilitateur », et un guide, un peu à l'image des parents vis-à-vis de leurs enfants lors de l'acquisition de la langue maternelle ;

¹²⁹ Ibid

¹³⁰ Germain, Claude, *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, 2ème édition, CEC (Centre Éducatif et Culturel), Anjou, Québec, 1993, p 03.

¹³¹Le rôle de l'enseignant suivant le programme de FL2 (niveau secondaire) du Ministère de l'Éducation du Québec, repris par, Germain, Claude, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, op.cit. p 206.

- Rendre l'apprentissage « signifiant » (non centré sur la seule forme linguistique) tout en tenant compte de l'âge, des intérêts, et des besoins des apprenants.

Ces nouvelles démarches mettent en avant la langue orale au détriment de l'écrit et de la grammaire. Celle-ci est devenue presque inexistante ou étudiée d'une manière occasionnelle en faisant recours, selon la situation qui se présente, à des éléments grammaticaux rudimentaires. Cela n'a pas été sans conséquences sur le travail des enseignants comme l'explique R.Capré dans ces propos :

« Lorsque sont parues les premières méthodes dites «communicatives», à la fin des années 70 ou au début des années 80, bien des enseignants ont été perturbés. Ils n'y trouvaient plus ni les tableaux structuraux auxquels ils étaient habitués, ni les drills de substitution ou de transformation, ni même les dialogues à répéter et à jouer. Certes, la grammaire était toujours présente, mais sous d'autres formes, liée principalement à des activités d'échange, à des réflexions faites par l'ensemble du groupe-classe, à des contrastes mettant en valeur, en situation, la signification des formes à utiliser. Bref, la grammaire était intégrée dans ces activités que l'on a grossièrement qualifiées de «communicatives». »¹³²

Cette « grammaire en situation » incluse dans la communication et enseignée dans le cadre des actes de parole reflétant des situations de la vie courante n'a pas été en faveur d'un enseignement grammatical efficace comme le montrent Jean-Louis Chiss et Jacques David dans les propos suivants.

« Il nous semble que l'éloignement de la grammaire dans l'optique communicative peut être, en premier lieu, attribué à la primauté de fait de l'oral alors que la grammaire était réputée centrée sur l'écrit et utile prioritairement pour la lecture-écriture. Dans ce dispositif, le manque de didactisation des travaux sur la grammaire du français parlé a joué un rôle négatif. Pourquoi, dans les grammaires pédagogiques et parfois dans certaines grammaires de référence, après un siècle de linguistique, la question de la différence des marques linguistiques à l'écrit et à l'oral n'est-elle pas

¹³²Capré Raymond, « Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère », In, Présentation du numéro 13 des Cahiers de l'ILSL (Institut de Linguistique et des Sciences du Langage de l'Université de Lausanne), N°13, 2002, pp. 1-4.

intégrée ? Dès 1970, J. Peytard avait alerté les enseignants de français sur cette question en prenant pour exemples l'accord des adjectifs ou la présentation des conjugaisons... La seconde raison de la distance prise vis-à-vis de la grammaire tient sans doute à l'assimilation ancestrale de cette discipline à la connaissance des règles et à leur verbalisation : de ce point de vue, un débat oppose ceux qui (comme Cuq 2001) considèrent que les règles, à cause de leur caractère normatif, sont un facteur d'insécurité pour l'apprenant et ceux qui (comme Wilmet 2001) estiment au contraire que les règles sécurisent, donnent confiance aux apprenants de langue étrangère. Si l'on attribue d'autres rôles à la grammaire dans l'appropriation linguistique, alors la question de la règle normative se relativise au profit du raisonnement et de l'intériorisation des fonctionnements »¹³³.

Mais, devant le besoin insistant de l'apprenant qui a montré lors de l'apprentissage de la L2 qu'il ne peut se passer de la grammaire dans les pratiques langagières, les enseignants admettent de ce fait que la grammaire est une discipline incontournable et demeure un passage obligé pour l'enseignement de la L2, ce qui les a amenés à proposer, sous une forme ou sous une autre, des cours de grammaires hors contexte. Certains les relèguent en fin de séquence d'apprentissage, d'autres les maintiennent au cœur de ces séquences.

Au début des années 80, l'enseignement de la grammaire a fait l'objet d'une révision de la part de certains didacticiens qui se sont rendu compte qu' « on ne peut envisager l'exercice de [la] compétence de communication sans appui sur la compétence linguistique, en tout cas si l'on poursuit l'objectif d'une véritable maîtrise de la langue étrangère en production et compréhension ».¹³⁴

Cependant, s'il y a « retour de la grammaire » aujourd'hui, « après une phase d'abandon, il s'agit le plus souvent du retour des « règles » de la grammaire traditionnelle. On peut voir ici le symptôme d'une croyance encore largement

¹³³Chiss, Jean-Louis et David, Jacques « Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire », In : Le français aujourd'hui, 2011/5 (n°HS01), p. 129-138. Document disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-5-page-129.htm>

¹³⁴ Capré Raymond, op.cit.

partagée : il y aurait une contradiction entre le but attribué aujourd'hui à l'enseignement d'une langue étrangère – à savoir la compétence de communication – et l'enseignement de la grammaire, alors que l'accent sur les formes et la relation forme/sens – qui est au centre du travail grammatical – est, en réalité, indispensable pour acter la production/réception des énoncés. »¹³⁵

Cette réflexion a été à l'origine du retour de la grammaire dans les contenus d'enseignements. Mais, il faut attendre la mise en place de l'approche actionnelle pour que la grammaire retrouve sa place dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Marie-Christine Fougerouse explique ce retour en mettant la lumière sur les pratiques des enseignants ainsi que sur leur propre conception de la discipline.

« Actuellement, il s'avère bien difficile de se faire une idée précise des pratiques en usage dans les classes de FLE en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire. Cette composante linguistique, qui a connu une période de disgrâce, une sorte de passage à vide dans les années soixante et soixante-dix, semble revenue en force aujourd'hui dans la classe de langue. Ce retour démontre qu'elle est incontournable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français. À l'heure où l'éclectisme paraît légitimé, les pratiques les plus hétérogènes se côtoient. Certains enseignants, très marqués par la grammaire notionnelle/fonctionnelle dans la lignée du Niveau-seuil et d'Archipel, pratiquent un enseignement fondé sur le sens ; d'autres, peu convaincus par ces méthodes, sont revenus à une approche beaucoup plus traditionnelle; d'autres encore, dans le doute, tentent de concilier les extrêmes, partagés entre l'attrait pour une démarche onomasiologique et l'influence d'une grammaire (très) traditionnelle qu'ils connaissent et maîtrisent bien. Au milieu de cette confusion, il est difficile de dégager quelques lignes directrices porteuses d'une cohérence génératrice de principes eux-mêmes cohérents pouvant donner lieu à des

¹³⁵Chiss, Jean-Louis et David, Jacques, op.cit.

pratiques de classe plus unifiées, sécurisantes pour l'enseignant comme pour l'apprenant. »¹³⁶

6- L'approche actionnelle

L'approche actionnelle renferme un ensemble de choix méthodologiques qui marque une évolution de l'approche communicative. « Certains parlent de continuité d'autres de rupture ». ¹³⁷ Faisant de la notion de tâche sa caractéristique fondamentale, cette approche préconise des situations mobilisant des compétences langagières dans un contexte qui favorise les échanges. « Par rapport aux exercices traditionnels centrés prioritairement sur des acquisitions linguistiques de vocabulaire et syntaxe, la tâche s'inscrit dans un cadre qui permet à l'apprenant d'être confronté à une activité contextualisée (par un lieu, une situation-problème, un objectif à atteindre...). Et cet effort de contextualisation de la tâche conforte notre thèse selon laquelle la perspective actionnelle est une forme de socialisation linguistique. »¹³⁸

Cette socialisation linguistique se concrétise par des échanges dans un milieu contextualisé qui donne l'occasion à l'enseignant de faire le point sur les connaissances mobilisées par l'apprenant ainsi que sur son savoir-faire. Les fondements de cette approche peuvent être résumés comme suit :

« Profitant des percées en didactique des langues, en sciences du langage, et notamment en pragmatique et en sociolinguistique, cette perspective s'est inspirée des différents éclairages si bien qu'elle a créé un bouleversement dans l'enseignement-apprentissage : on n'étudie plus la langue comme objet, ou contenu, on n'y recourt pas uniquement pour communiquer un message et échanger avec un

¹³⁶Fougerouse, Marie-Christine, « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », In : Éla. Études de linguistique appliquée, 2001/2 (no 122), p. 165-178, document disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm>

¹³⁷ Sourisseau, Jocelyne, « L'approche actionnelle: une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville », In : Synergies Roumanie n°8 - 2013 p. 15-30.

¹³⁸Da Costa, Paulo, « Regards sur la perspective actionnelle », 2010, document disponible sur : <http://www.edufle.net/regards-sur-laperspective.html>

interlocuteur ; l'apprentissage s'effectue au fur et à mesure que l'apprenant s'adonne à des actions, d'où justement le qualificatif d'« actionnel » ; il réalise des tâches dans l'institution scolaire et en dehors. C'est ce qui va instaurer des changements, radicaux parfois, quant aux statuts des acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage ; leurs rôles accusent des modifications majeures, de même que le rapport au savoir et au savoir-faire, qui sont reconsidérés sous un autre angle, plutôt notionnel-fonctionnel, et en particulier pragmatique. On se réfère désormais à l'usage, aux différentes situations de communication de la vie (qui ne sont pas uniquement scolaires), aux compétences langagières et non langagières, à l'agir avec et sur l'autre, à la mobilisation de toutes les ressources dont dispose l'apprenant afin, de communiquer, de concevoir et mener des projets, de résoudre des situations-problèmes, etc. »¹³⁹Avec la perspective actionnelle, la grammaire a retrouvé sa place dans la didactique actuelle du français langue étrangère et seconde.

Conclusion

En conclusion, l'histoire de l'enseignement de la grammaire est une chronique dynamique et évocatrice des pratiques pédagogiques qui ont façonné la transmission des règles linguistiques à travers les âges. De l'approche traditionnelle centrée sur la mémorisation des règles grammaticales à l'approche actionnelle basée sur la linguistique contemporaine, cette évolution témoigne des changements profonds dans notre compréhension de l'apprentissage des langues et des méthodes utilisées pour enseigner la grammaire.

Au fil du temps, les enseignants ont adapté leurs méthodes et leurs approches pour répondre aux besoins changeants des apprenants et aux avancées dans les théories linguistiques. Aujourd'hui, l'enseignement de la grammaire continue d'évoluer, intégrant les nouvelles technologies, les approches communicatives et les théories de l'apprentissage pour offrir aux apprenants une expérience d'apprentissage dynamique et engageante.

¹³⁹ Boudabous, Mhaddeb, « L'enseignement-apprentissage de la grammaire : de l'approche communicative à la perspective actionnelle, le cas de la classe de Terminale en Tunisie », In : Synergies France n° 12 - 2018 p. 49-66

En comprenant l'histoire de l'enseignement de la grammaire, nous sommes mieux équipés pour réfléchir aux pratiques pédagogiques actuelles et pour envisager de nouvelles approches innovantes dans l'enseignement des langues étrangères.

De part ses apports considérables dans le domaine des langues étrangères, chacune des méthodes constitue un modèle de parcours d'apprentissage dans l'évolution s'inscrit dans une logique qui a assuré une certaine cohérence à l'enseignement selon des objectifs bien définis.

Ces objectifs visaient au départ (méthodologie traditionnelle) l'apprentissage d'une langue étrangère pour pouvoir lire et traduire des textes littéraires et se sont réadaptés au fil du temps, en fonction des besoins du public scolaire sans cesse renouvelés, pour un enseignement/apprentissage de la L2 dans une perspective de communication (approche communicative). Ainsi, l'enseignement de la grammaire se structure et fonctionne selon les modalités imposées par la méthodologie du moment.

7- Activités

Activité 01 :

Voici un tableau qui reprend l'organisation des études latines au 18^{ème} et au 19^{ème} siècle. Expliquez-le brièvement.

Classes	Objectif prioritaire	Activité principale	Exercice privilégié
Grammaire (6 ^e -5 ^e -4 ^e)	apprentissage linguistique	application des règles grammaticales	composition grammaticale (thème)
(3 ^e - 2 ^e)	apprentissage culturel	lecture des auteurs	version
Rhétorique	apprentissage de la poésie et de l'éloquence	rédaction de vers et de discours latins	composition littéraire

- Les premiers enseignements sont réservés à la grammaire. Dites pourquoi.

- Les autres enseignements aident-ils l'acquisition de la grammaire ? Expliquez.
- Expliquez ces deux mots : thème et version.

Activité 02 :

Dans son livre « Méthodes et pratiques des manuels de langue ». Henri Besse confirme que l'objectif ultime de la méthodologie traditionnelle n'est pas tant d'apprendre à parler la L2 comme on la parle que de faciliter l'accès à des textes (littéraires ou non) rédigés dans cette langue. Selon vous, en quoi l'apprentissage de la grammaire peut-il aider à réaliser cet objectif ?

Activité 03

Le tableau suivant renferme les procédés (Techniques, Méthodes) utilisés dans la méthodologie directe

Méthode	Principe	Objectif
La méthode interrogative	Interagir	Jeu de questions-réponses dirigé par l'enseignant et vise l'identification et le réemploi des formes linguistiques étudiées.
La méthode intuitive	Deviner pour comprendre	Inciter à deviner à partir d'exemples ou illustrations (objets, images, gestes, ...) pour dégager la règle.
La méthode imitative	Apprendre par imitation	Apprendre à prononcer, à articuler en imitant l'input oral de l'enseignant.
La méthode répétitive	Répétition/Rétention/ Assimilation	Répéter pour mieux retenir mieux en répétant : - Répétition intensive : faire répéter par plusieurs élèves ce que vient de dire un autre. Répétition extensive : reprise du cours précédent en début de séance. ¹⁴⁰

- Les quatre méthodes peuvent être utilisées dans l'apprentissage de la grammaire. Donnez un exemple d'une d'une activité de grammaire pour chacune d'elles.

Activité 04

¹⁴⁰ Puren, Christian, « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », Les Langues modernes n° 1/2000, Paris, pp. 68-70.

Préconisant un apprentissage d'une L2 dans le but de communiquer, la méthodologie directe tient compte de la motivation de l'apprenant en adoptant des procédés qui prennent en considération ses intérêts, ses besoins et ses capacités. Le processus d'apprentissage suit une progression graduelle qui va **du simple au complexe**, du **concret vers l'abstrait**. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible. C'est pourquoi, le recours à la langue orale est fréquent sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite.

- Donnez un exemple pour chacun des procédés soulignés.

Activité 05

Voici les différentes définitions de la compétence de communication. Expliquez-les en donnant des exemples.

COMPÉTENCE DE COMMUNICATION (CC)	
<ul style="list-style-type: none"> - Pour Hymes - Pour Canale et Swain - Pour Sophie Moirand 	<ul style="list-style-type: none"> CC = règles linguistiques + règles d'usage CC = CL + CS + CST. CC = CL + CD + CR + CS. + actualisation (phénomènes de compensation, stratégies individuelles de communication).
<ul style="list-style-type: none"> - CC : compétence de communication - CL : compétence linguistique - CS : compétence sociolinguistique - CST : compétence stratégique - CD : compétence discursive 	

Activité 06 :

Faisant de la notion de tâche sa caractéristique fondamentale, cette approche préconise des situations mobilisant des compétences langagières dans un contexte qui favorise les échanges. Pour Paulo Da Costa, « la tâche s'inscrit dans un cadre qui permet à l'apprenant d'être confronté à une activité contextualisée (par un lieu, une situation-problème, un objectif à atteindre...). Et cet effort de contextualisation de la

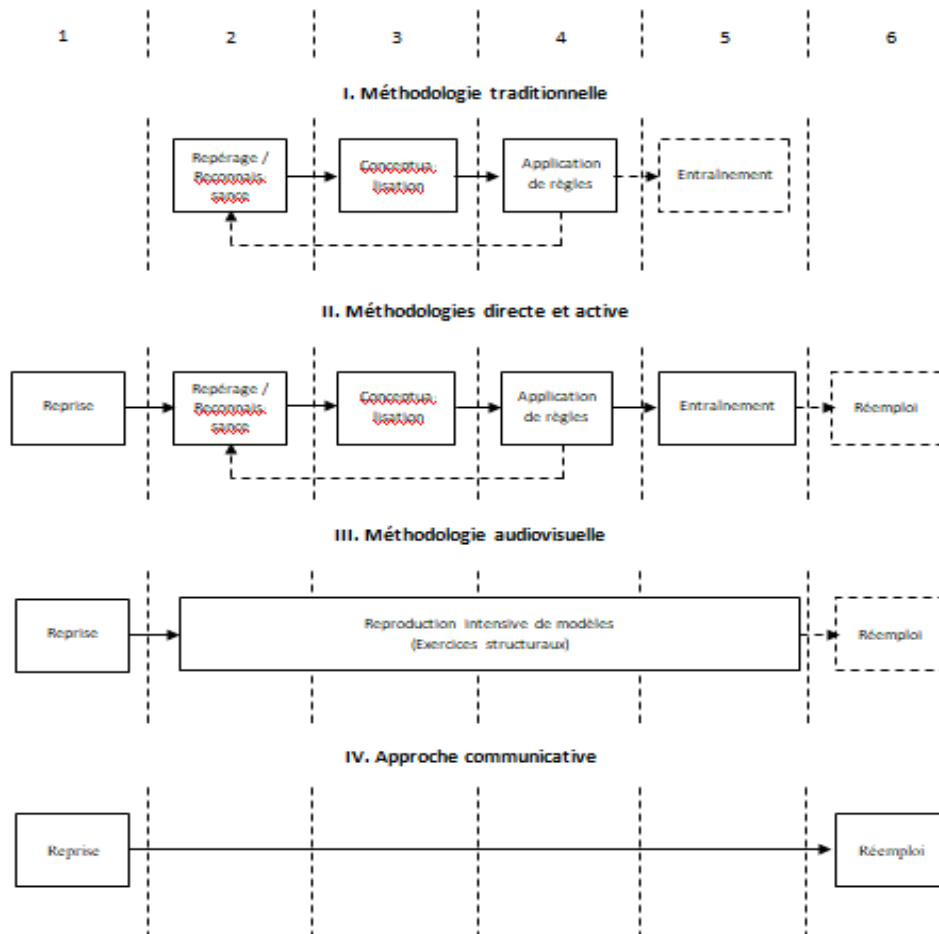
tâche conforte notre thèse selon laquelle la perspective actionnelle est une forme de socialisation linguistique. »¹⁴¹

En se référant à l'un des manuels scolaires en usage dans le cycle moyen, expliquez le processus présenté par l'auteur.

Activité 07 :

Résumez oralement le schéma suivant :

Schéma 02 : Les quatre procédures historiques d'enseignement-apprentissage grammatical Selon C. Puren



¹⁴¹Da Costa, Paulo, op.cit.

Troisième chapitre :
L'enseignement de la grammaire en classe
de FLE

Introduction

L'enseignement de la grammaire s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues. Celle-ci est définie par René Richterich comme une discipline qui « a pour objet la relation entre les actions d'enseignement et celles d'apprentissage et la transformation des premières en secondes »¹⁴². C'est dans cette perspective que nous allons, dans la présente partie, voir la relation qui s'établit entre les actions d'enseignement et celles de l'apprentissage et les conditions de leurs réalisations.

L'enseignement de la grammaire est un élément fondamental de l'apprentissage linguistique, offrant aux apprenants les outils nécessaires pour comprendre et produire un langage correct et cohérent. Depuis des siècles, la grammaire a été enseignée dans les écoles du monde entier, mais les méthodes et les approches utilisées ont considérablement évolué au fil du temps.

Dans ce chapitre, nous verrons donc l'importance de l'enseignement de la grammaire, en examinant comment il contribue à l'acquisition des compétences linguistiques et à la communication efficace. Nous explorerons également les différentes approches pédagogiques utilisées pour enseigner la grammaire, des méthodes traditionnelles aux approches modernes basées sur la recherche en linguistique et ses orientations théoriques introduites dans le processus de l'apprentissage.

1- L'enseignement : Eléments de définition

L'enseignement a été depuis toujours compris comme une transmission des savoirs et s'est souvent limité à cet objectif. Cependant, la façon d'enseigner a été sans cesse améliorée grâce aux différents travaux qui ont révolutionné le domaine, notamment en philosophie de l'éducation avec les études de Dewey (1925), en pédagogie (*Montessori 1907*, Alain 1932, Freinet), en psychologie développementale, (Vygotski 1934, Piaget 1936) et en psychologie sociale (Lewin 1948) et dont les études ont permis d'élargir le champ de recherche sur l'enseignement des langues.

¹⁴² Richterich, René, « A propos des programmes », in, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Coste, Daniel, (dir), Paris : Hatier/Didier, 1994, pp. 175-192.

Considéré, aujourd'hui, comme l'objet de la didactique des langues « *l'enseignement est généralement caractérisé comme le moyen par lequel le curriculum est mis en œuvre*¹⁴³ ». Néanmoins, le concept n'est pas pris comme l'une des préoccupations majeures des spécialistes puisque, d'une part, la linguistique appliquée était plutôt centrée sur la langue comme objet d'apprentissage et la didactique qui, d'autre part, s'est penchée sur l'apprenant. Cela s'explique, selon Cuq J.-P et Gruca, par un certain nombre de facteurs¹⁴⁴ :

- L'évolution des conditions d'appropriation d'une langue étrangère a montré que l'enseignant n'est plus le médiateur unique dans le contact entre l'apprenant et la langue.
- L'appropriation d'une langue n'est pas seulement accumuler des savoirs à son sujet. Le maître ne doit plus se contenter de transmettre des savoirs à l'apprenant mais doit aussi fournir à celui-ci les moyens méthodologiques lui permettant d'accéder à ces savoirs.
- Les récentes recherches sur les phénomènes d'appropriation d'une langue ont montré que le savoir approprié et qui peut être réutilisé dans certaines situations est un savoir auto-construit.

Cet ensemble de constats a donné naissance à une nouvelle conception de l'enseignement des langues étrangères. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca la résument dans la définition suivante : « L'enseignement est une tentative de médiation qui peut être appelée guidage. On appellera donc situation guidée la médiation organisée dans la relation de classe. Dans cette relation, l'enseignant est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée. En revanche l'appropriation linguistique hors de la relation sera réputée non guidée¹⁴⁵ ».

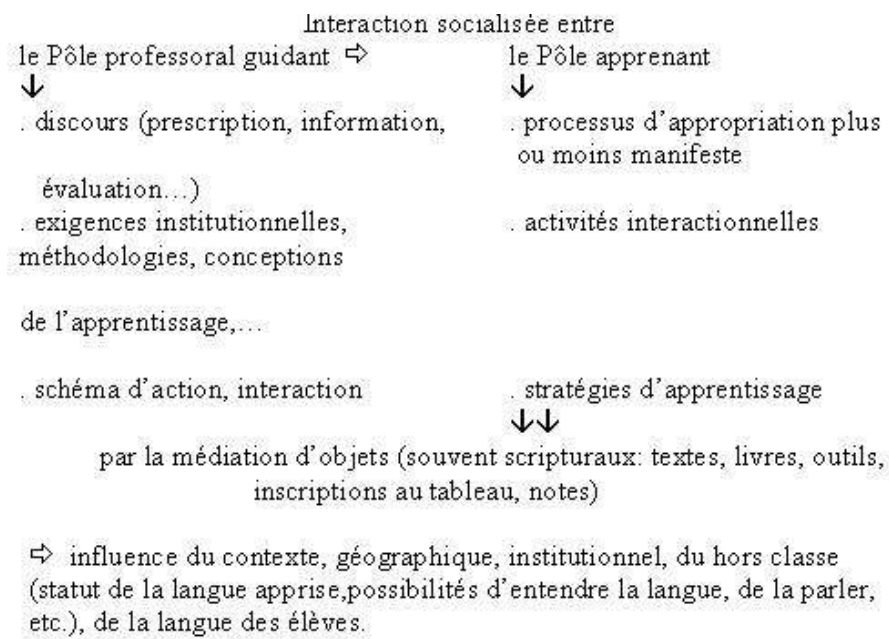
¹⁴³ PinarW, cité par Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Grenoble, 2006, p 122.

¹⁴⁴Ibid.

¹⁴⁵ Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, ibid. p123.

La question qui se pose à ce niveau est la suivante : Qu'est-ce que guider une appropriation ? D'après Francine Cicurel, « apprendre une langue en classe ne ressemble nullement à une appropriation langagière en milieu naturel¹⁴⁶ ». L'auteure présente le processus en détaillant ses constituants dans le schéma suivant :

**Figure 01 : Processus d'apprentissage d'une langue
(Selon Francine Cicurel)**



Pour ce qui est de la dernière partie du schéma, il nous semble utile d'attirer l'attention sur la spécificité de chaque contexte et de tout ce qui gravite autour de l'environnement de l'enfant notamment sur la place de la langue, le côté culturel ainsi que le milieu familial de celui-ci. Pour mieux comprendre la « situation guidée » dans une relation de classe, on doit s'interroger sur les rôles des deux parties (guidante et

¹⁴⁶Cicurel, Francine, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le : 24 septembre 2012. URL : <http://aile.revues.org/801>

guidée) comme étant les principales composantes d'une situation d'apprentissage notamment dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la grammaire.

2- Problématique de l'enseignement de la grammaire et formation des enseignants

L'enseignement de la grammaire a toujours fait partie des préoccupations majeures des spécialistes en didactique du FLE. Il a fait l'objet de nombreuses révisions et remaniements et cela depuis la mise en place de la méthodologie directe au début du 20^{ème} siècle. Dans leur livre « Le point sur la grammaire », Claude Germain et Hubert Séguin estiment que « le temps paraît maintenant venu d'exposer ce que nous entendons par grammaire. Cela nous amènera à établir des distinctions qui permettront de mieux saisir les enjeux de l'apprentissage de la grammaire d'une L2. »¹⁴⁷ Dans cette optique, il faudra d'abord s'interroger sur la grammaire envisagée au sein d'un processus d'enseignement/apprentissage.

Pour les deux auteurs, la grammaire est, dans la perspective citée, « la connaissance intériorisée que possède l'utilisateur d'une langue. Il s'agit d'une forme de compétence : la compétence grammaticale. Se représenter la grammaire comme une forme de connaissance intériorisée pose de prime abord toute la question du mode d'accès à ce type de connaissance. »¹⁴⁸

Ce mode d'accès n'a cessé de susciter l'intérêt des enseignants de FLE. En effet, « la grammaire, grammaire qui, telle qu'elle est présentée, entre autres, dans les programmes scolaires actuels, [...], est pour beaucoup d'enseignants le « point noir » de la profession [...], et cela, à tous les niveaux du cursus, du primaire à la préparation aux concours d'enseignement, sans oublier la formation des futurs enseignants. »¹⁴⁹

¹⁴⁷ Germain, Claude et Séguin, Hubert, *Le point sur la grammaire*, CLE International, 1998, Paris, p. 31

¹⁴⁸ Ibid, p.32.

¹⁴⁹¹⁴⁹ Coltier, Danielle ; Audras Isabelle et David, Jacques, « Enseignement de la grammaire : contenus linguistique et enjeux didactiques », In : *Le français aujourd'hui*, 2016/1 (N° 192), p. 03-14, document disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-3.htm>

Ce malaise éprouvé par les enseignants a pour origine de nombreux facteurs de natures très diverses. On peut évoquer ici la formation des enseignants, leurs insuffisances linguistiques, les contenus d'enseignement, les problèmes liés à la transmission des connaissances ainsi que les modes de transmission de ces connaissances.

2-1- La formation des enseignants

Toute formation des enseignants relève d'un projet éducatif d'ensemble qui implique des institutions scolaires mais aussi universitaires. Ce projet a pour ambition la formation et la professionnalisation au métier d'enseignant dont le domaine « relève à la fois des sciences du langage (la didactique des langues) et des sciences de l'éducation (la didactique des disciplines, les théories de l'apprentissage, l'évaluation, la psychologie, la sociologie, etc.).»¹⁵⁰

L'objectif de la formation est donc de transmettre des connaissances académiques relatives aux disciplines citées plus haut et de construire aussi des savoirs professionnels qui se font, en partie, par la résolution des problèmes et des contradictions que les praticiens de l'enseignement affrontent au quotidien.

Nous avons évoqué plus haut le malaise ressenti par les enseignants du FLE concernant l'enseignement de la grammaire. Nous allons dans ce qui suit évoquer un certain nombre de réflexions et de constats qui vont nous permettre de comprendre, même d'une faible lueur, ce malaise plus au moins généralisé chez les enseignants et qui se rapporte, entre autres, à leur formation initiale et continue.

Bruno Hubert estime qu'« il existe un malaise dont l'origine vient d'une certaine conception de la grammaire et de son enseignement, conception peu analysée, liée à la scolarité des enseignants ; ceux-ci traînent avec eux un souvenir d'écolier où la grammaire est une matière confuse qui ne se « réfléchit » pas, où les réponses sont en

¹⁵⁰ Cuq, Jean-Pierre et Chnane-Davin, Fatima, « Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde : Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés », Actes du Colloque : « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? », IUFM Nord-Pas de Calais, 2007.

vrai-faux [...], souvenir qui les « bloque » dans leur enseignement : ils ont peur de se tromper. Ceci me conduit à adopter, en formation, une démarche dont l'objectif est d'amener les futurs professeurs à rompre avec ce souvenir d'élève et à s'autoriser à réfléchir sur la langue et les descriptions qui en sont données. Cette démarche, selon moi, a nécessairement une incidence sur la manière qu'ils auront d'enseigner et de « faire » de la grammaire. Une autre hypothèse est que l'observation de classes ou de groupes d'élèves dans des activités de travail sur la langue devrait fournir des « idées » aux futurs enseignants sur la façon de modifier l'enseignement de la grammaire.¹⁵¹

Danielle Coltier, Isabelle Audras et Jacques David évoquent, dans leur article « Enseignement de la grammaire : contenus linguistique et enjeux didactiques », le même malaise mais sous d'autres angles, ceux du manque de maîtrise des notions grammaticales, des incertitudes relatives aux finalités de l'enseignement de la langue et des modes de traitement et de transmission des « savoirs » grammaticaux :

« Ce sentiment d'insécurité dans le cas de l'enseignement de « la » grammaire est souvent vécu comme la conséquence, d'abord, d'un manque de maîtrise personnel. Manque de maîtrise des notions grammaticales, au plan linguistique, d'une part ; le malaise étant, nous semble-t-il, accentué par une certaine image que l'on peut avoir de « la » grammaire, celle d'un savoir absolu qui ne se discute pas ou, comme le dit [...]

B. Hubert, « qui ne se réfléchit pas » : on sait ou ne sait pas. Manque de maîtrise, d'autre part, des modes de traitement et de transmission des « savoirs » grammaticaux : comment faire la grammaire avec les élèves ? »¹⁵²

Ils ajoutent :

« Ce sentiment d'insécurité tient aussi aux incertitudes relatives aux finalités de l'enseignement de la langue : pour quoi (en un ou deux mots) faire de la grammaire

¹⁵¹Hubert, Bruno, « Formation des enseignants : le casse-tête de la grammaire. D'une recherche clinique dialogique à un nouveau dispositif de formation-recherche », *Le français aujourd'hui*, 2016/1 (N° 192), p. 117-132, document disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-117.htm>

¹⁵² Coltier, Danielle ; Audras Isabelle et David, Jacques, op.cit.

(de « phrase » ou de « texte ») ? La réponse est souvent liée à la construction d'un métalangage (ou d'une métalangue) et à la maîtrise des catégories grammaticales les plus usuelles : autrement dit, à un ensemble de connaissances sur le fonctionnement de la langue susceptible d'apporter aux élèves un gain en termes de performance pour la compréhension et la production des textes (écrits et oraux), et de rationalité pour le développement de raisonnements cohérents. Or la réponse ne convainc pas ; et l'on ne sait plus très bien pourquoi, au fond, on enseigne et fait apprendre tout cela. »¹⁵³

De son côté, Yves Martineau dresse un ensemble de constats relevés par des spécialistes sur les insuffisances observées lors de la formation des enseignants. Ces insuffisances ont été constatées au niveau des contenus disciplinaires dans les programmes universitaires de formation des enseignants et les connaissances grammaticales que les futurs enseignants doivent maîtriser.

« Les critiques au sujet du contenu disciplinaire dans les programmes universitaires de formation des enseignants sont d'ailleurs nombreuses. Selon Beudet et al. (2003), les enseignants recevraient ({ [...] une formation de base en contenus disciplinaires de moins en moins solide» (2003, p. A9). Bourgault (2002), pour sa part, considère que les cours de pédagogie et de didactique occupent trop de place au détriment de la maîtrise de la matière à enseigner. Enfin, selon Gould (2002), l'intention de départ lors de la réforme du curriculum, qui était de focaliser sur les matières de base, a été ({ éclipse », de telle sorte que ({ [...] dans le programme de baccalauréat en enseignement secondaire, l'étude de la discipline représente la portion congrue» (p. 160) ». ¹⁵⁴

Il ajoute :

« Au cours de notre réflexion, nous en sommes venus à nous questionner plus précisément sur l'état de nos connaissances grammaticales en tant que futur

¹⁵³ Ibid.

¹⁵⁴ Martineau, Yves, « La grammaire et son enseignement: connaissances grammaticales et représentations de futurs enseignants de français langue seconde », mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues, Université du Québec à Montréal, juin 2007, p. 18.

enseignant de FL2. Nous avons alors découvert que plusieurs études s'étaient déjà intéressées aux connaissances grammaticales de futurs enseignants d'anglais L1, dont Cajkler et Hislam (2002), Chandler, Robinson et Noyes (1988), Williamson et Hardman (1995), et Wray (1993). Quant à Andrews (1999a) et Morris (1999, 2002, 2003), ils se sont consacrés aux connaissances grammaticales de futurs enseignants d'anglais L2. En résumé, les auteurs concluent que les participants présentent de sérieuses lacunes sur le plan grammatical. Par exemple, plusieurs d'entre eux ne parviennent pas à identifier correctement la classe grammaticale ou la fonction d'un énoncé donné. Dans des tâches d'explication grammaticale en anglais L2, de futurs enseignants d'anglais L2 ont obtenu de 11 % à 27 % dans l'étude d'Andrews (1999a), alors que d'autres présentaient des résultats qualifiés de catastrophiques pour la moitié des items du test initial de l'étude de Morris (2002). Ces résultats ne sauraient bien sûr être généralisés à de futurs enseignants de FL2, étant donné que le français et l'anglais présentent des caractéristiques différentes à plus d'un égard. Comme nous n'avons pas trouvé d'étude qui aurait déjà mesuré l'état des connaissances grammaticales de futurs enseignants de FL2, il nous paraissait important de combler cette lacune. »¹⁵⁵

Marguerite Altet définit l'enseignant comme « une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées, qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université [et/ou] de savoirs explicités issus des pratiques ». ¹⁵⁶Cette définition propose deux voies¹⁵⁷ qui sous-tendent deux conceptions de la formation :

- La première organise la formation comme une succession d'acquisition de savoirs, en commençant par des savoirs plus ou moins théoriques et en

¹⁵⁵ Ibid.

¹⁵⁶ Altet, Marguerite, « Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser". », In, In Paquay et al. Former des enseignants professionnels, De Boeck Supérieur, 3^{ème} édition, Bruxelles, 2001, pp. 27-40.

¹⁵⁷ Cros, Françoise et Bolon, Jeanne, Extrait de l'introduction, « Les enseignants recrutés sans formation initiale: Quels enjeux? Quelles réponses? », In, Actes du séminaire international: « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base, 11-15 juin 2007, Centre international d'études pédagogiques, pp. 09-15.

terminant par l'exercice du métier dans la classe : les savoirs sont supposés permettre à l'enseignant formé d'analyser les situations d'enseignement et de choisir des solutions pédagogiques pertinentes.

- La seconde conçoit la formation comme concomitante à l'exercice sur le terrain selon des modalités où les savoirs théoriques se construisent en articulation avec les savoirs d'action dans une configuration particulière.

Cette double conception de la formation va nous servir de jalon pour mieux aborder les types de formation pour le métier d'enseignant de FLE. Pour ce faire, nous partons du constat suivant : « En effet, on s'est rendu compte que, même avec une formation initiale volumineuse, le futur enseignant n'avait pas le viatique suffisant pour toute sa carrière ». ¹⁵⁸Ce qui nous amène à dire que la formation initiale (universitaire) ne prépare pas suffisamment les futurs enseignants à prendre en charge des classes. Cette formation ne répond donc, comme le souligne Corinne Weber ¹⁵⁹, que partiellement aux finalités professionnelles.

Dans cette optique, Louis Porcher parle de « l'allongement de la formation » ¹⁶⁰ en estimant que la formation initiale met, certes, en évidence la compétence académique, c'est-à-dire le savoir dans la matière considérée (ici une langue), mais ces savoirs progressent et évoluent notamment quand il s'agit de la théorisation de la pratique professionnelle dans une discipline issue directement « du monde tel qu'il est en dehors de l'école et dont la maîtrise par l'élève s'applique directement, telle quelle aussi, à une réalité dans laquelle tout le monde vit quotidiennement ¹⁶¹».

La formation à la pratique professionnelle vise donc le développement des compétences qui ne se limitent pas aux contenus mais aussi à la manière de les

¹⁵⁸ Rayou, Patrick, cité par Cros, Françoise et Bolon, Jeanne, *Ibid.*

¹⁵⁹ Weber, Corinne, « Cartographie d'ensemble de la situation du FLE : état des lieux et perspectives pour une formation initiale et continue renouvelée », In, *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, 2007, Formation initiale en FLE : actualités et perspectives, pp.14-24.

¹⁶⁰ Porcher, Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette Education, 4^{ème} édition, Paris, 2011, p. 91.

¹⁶¹ *Ibid.* p. 91.

enseigner en prenant en compte les réalités d'un terrain en perpétuelle évolution. L'allongement de la formation est devenu dans ce sens plus que nécessaire.

2-1-1- La formation initiale

D'après les conceptions de la formation formulées plus haut, la formation initiale repose sur la combinaison de deux types d'acquisition : celle des savoirs théoriques visant la maîtrise des contenus disciplinaires et celle des savoirs relatifs à l'exercice du métier consolidée par une formation pratique intégrée. La formation initiale doit donc développer les principales connaissances¹⁶² liées :

- à la maîtrise du contenu disciplinaire ;
- au programme et matériel disponibles ;
- aux élèves ;
- aux stratégies générales d'intervention pédagogique ;
- au contexte éducationnel.

Dans le cadre de la formation initiale en langues étrangère, les futurs enseignants de tous les paliers du système scolaire reçoivent un enseignement théorique et pratique ayant rapport avec la langue en question, à la culture qui y est associée et aussi à la pédagogie et les pratiques de la classe.

2-1-2- La formation continue

La formation continue est centrée à la fois sur les aspects pédagogiques et disciplinaires et prend en considération les qualités organisationnelles et relationnelles des enseignants. « En effet, en participant activement à sa propre formation par l'analyse et la théorisation de sa pratique professionnelle, le praticien comprend sa pratique, la formalise, la compare, l'analyse, la régule et la fait évoluer

¹⁶²Benbouzid, Boubekour, La réforme de l'éducation en Algérie : Enjeux et réalisations, Casbah, Alger, 2009, p.147.

selon les besoins de ses élèves qui peuvent être différents d'une académie à l'autre, d'un établissement ou d'une classe à l'autre ¹⁶³».

Plusieurs enquêtes ont été mené auprès des enseignants de FLE en Algérie et ont toutes montré l'intérêt que les enseignants éprouvent pour la formation continue, mais ils se plaignent de l'environnement étroit dans lequel ils évoluent. Le travail effectué toujours dans le même cadre n'aide en rien l'acquisition de nouvelles connaissances et ne favorise pas l'ouverture d'horizons nouveaux.

C'est pourquoi, ils proposent des ouvertures plus larges (stages, séminaires, colloques) avec la participation de l'université et des écoles spécialisées (ENS). Les séminaires et les journées d'études sont régulièrement organisés par l'université mais les enseignants des différents paliers de l'école n'y sont souvent pas impliqués. Ce constat n'est pas en faveur du progrès de l'enseignement du FLE comme l'expliquent Henri Besse et Robert Galisson :

« L'information ne circule pas dans ce grand corps, que théoriciens et praticiens ne parlent pas le même langage et ne livrent pas le même combat, donc qu'à court terme, il ne faut pas espérer de progrès décisif pour l'enseignement des langues étrangères [...]. En effet, quand les théoriciens font de la recherche en chambre et sont aveugles aux réalités scolaires, quand les praticiens se murent dans des attitudes fossiles ou livrent des combats d'arrière-garde, quand tous ceux qui devraient s'unir s'ignorent, il n'y a pas lieu d'être optimiste pour la discipline qu'ils servent,...ou plutôt qu'ils desservent ¹⁶⁴».

En effet, à côté du didacticien praticien qui est souvent l'inspecteur, le conseiller pédagogique ou le professeur formateur, doivent désormais intervenir également les didacticiens théoriciens qui sont les enseignants universitaires afin d'espérer, comme

¹⁶³ Cuq, Jean-Pierre et Chnane-Davin, Fatima, « Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde : Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés », Actes du Colloque : « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? », IUFM Nord-Pas de Calais, 2007.

¹⁶⁴ Besse, Henri et Galisson, Robert, Polémique en didactique du renouveau en question, CLE International, Paris, 1980, p. 10.

le soulignent les auteurs, des progrès décisifs pour l'enseignement des langues étrangères.

3- La grammaire dans les programmes de FLE

La grammaire est omniprésente dans l'enseignement du FLE à n'importe quel niveau (primaire, moyen, secondaire). Cet enseignement est effectué d'une manière directe ou indirecte, c'est-à-dire, d'une manière occasionnelle ou systématique selon Djilali Attatfa. Chacune ayant ses propres caractéristiques et objectifs distincts.

- **Occasionnellement**, nous l'utilisons lors de la lecture pour analyser la syntaxe des phrases, lors de l'utilisation du vocabulaire pour garantir des structures syntaxiques correctes, et lors de la rédaction où il est essentiel de respecter les règles syntaxiques.
- **De manière systématique**, nous l'étudions pendant les cours dédiés à la grammaire, où des notions spécifiques sont abordées, où les règles sont explicitement énoncées et où les élèves acquièrent activement des connaissances grammaticales.

L'enseignement occasionnel de la grammaire se produit de façon naturelle et informelle dans divers contextes linguistiques. Par exemple, lors de la lecture, les élèves sont souvent amenés à analyser la structure des phrases pour en comprendre le sens. De même, lors de l'utilisation du vocabulaire, ils doivent respecter les règles syntaxiques pour construire des phrases correctes. Enfin, lors de la rédaction, les élèves doivent veiller au respect des règles grammaticales lors de la correction des devoirs.

En revanche, l'enseignement systématique de la grammaire se déroule de manière organisée et planifiée pendant les leçons dédiées à cet aspect linguistique. Au cours de ces leçons, les enseignants abordent des notions grammaticales spécifiques, énoncent clairement les règles et proposent des exercices pour permettre aux élèves de les comprendre et de les appliquer correctement. Cette approche vise à fournir aux élèves

une compréhension approfondie de la grammaire et à renforcer leurs compétences linguistiques de manière progressive et structurée.

4- Les « contenus » grammaticaux à enseigner

Les contenus d'une discipline figurent généralement dans les programmes, des documents pédagogiques officiels et prescriptifs qui présentent d'une manière détaillée les objectifs, les contenus et les orientations méthodologiques de l'enseignement/apprentissage des disciplines d'un système éducatif.

4-1- La conception des contenus

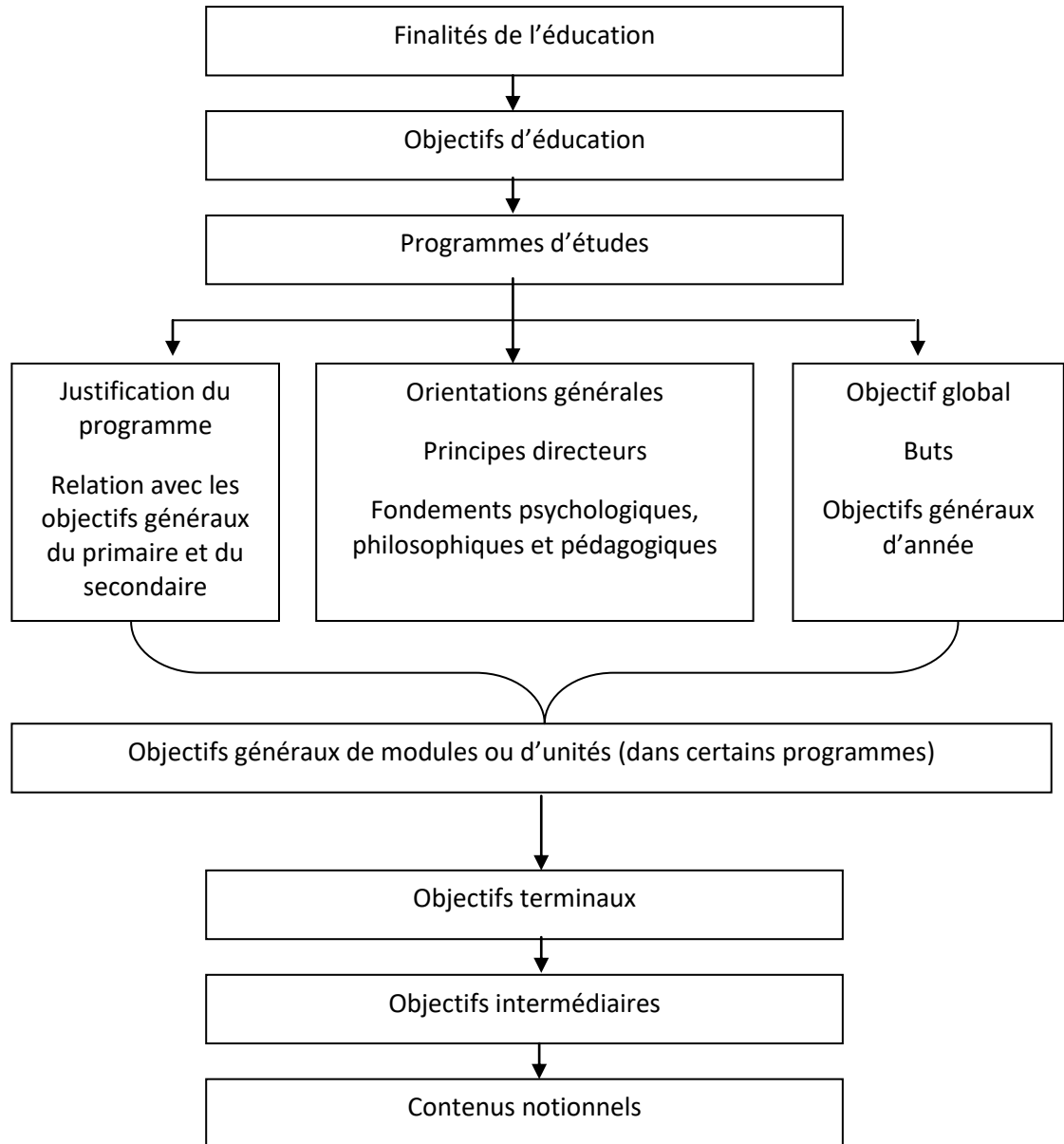
Les contenus proposés dans les programmes concrétisent les finalités et les objectifs de l'éducation et émanent des instances du ministère de l'éducation. Pour bien cerner la notion de programme par rapport aux finalités de l'éducation nous lui proposons cette première définition :

« Les programmes d'études traduisent les finalités de la politique éducative et les objectifs généraux du régime pédagogique en objectifs de formation relativement précis. Ils proposent aux élèves un ensemble articulé d'apprentissages favorisant un élargissement et un approfondissement de leurs connaissances.»¹⁶⁵

La création des programmes prend donc en compte plusieurs éléments clés, tels que, le contenu du cours, les méthodes d'enseignement, l'évaluation des élèves et la progression du programme. Tous ces éléments sont élaborés en fonction des finalités et des objectifs d'apprentissage comme le montre le Schéma¹⁶⁶ suivant :

¹⁶⁵ Goupil, Georgette et Lusignan, Guy, Goupil, Georgette et Lusignan, Guy, Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Gaëtan Morin Editeur, Québec, 1993, pp.136-137.

¹⁶⁶ Ibid, p 133.

Figure 11 : Hiérarchie des étapes de création des programmes d'études

Dans le domaine des langues étrangères, le programme est défini comme une « suite d'items (unités d'apprentissage et de contrôle centrées autour d'une difficulté mineure et comprenant : une information, une question, un « blanc » pour la réponse de l'élève et la bonne réponse à cette question-) constituant un ensemble cohérent de

connaissances, de savoir-faire, de réflexions..., organisée selon une progression rigoureuse, disposée de manière à faire participer activement l'élève à l'exécution de la tâche visée et à l'acquisition de connaissances ou savoir-faire et à le faire travailler seul (sans le concours du maître), à son propre rythme, en vue d'une efficacité pédagogique maximale. »¹⁶⁷

L'enseignement de la grammaire s'inscrit dans cette logique. Si on prend, à titre d'exemple, les principes méthodologiques appliqués à l'école primaire en Algérie, on se rend compte que la nature de l'enseignement de la grammaire se fonde sur différents types de démarche :

« Les apprentissages linguistiques pour la première année de français (3ème AP) sont faits de manière implicite avec la distinction des marques du code oral et du code écrit. Pour la 4ème et la 5ème AP, la grammaire fait l'objet d'un apprentissage explicite. C'est aussi par des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue, dans des situations de communication, que l'élève arrivera progressivement à en maîtriser le fonctionnement. »¹⁶⁸

Les contenus des programmes préconisent donc deux types de démarche pour l'enseignement de la grammaire : une approche implicite au départ (3ème année primaire) et une approche explicite pour les niveaux supérieurs (4ème et 5ème année primaire).

« Une approche explicite de la grammaire suppose un enseignement où les règles grammaticales sont énoncées. Ces règles peuvent être données en amont par l'enseignant ou induites par l'élève grâce à des activités de conceptualisation, c'est-à-dire un travail de réflexion sur la langue. Un enseignement implicite de la grammaire

¹⁶⁷ Galisson, Robert et Coste, Daniel, Dictionnaire de Didactique des Langues, Hachette, Paris, 1976, pp 444-445

¹⁶⁸ Programme et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire, op.cit., p. 13.

suppose que l'enseignant ou l'apprenant n'émettra pas de règles, évitant ainsi l'utilisation du métalangage comme complément, démonstratif, etc. »¹⁶⁹

4-2- La structure des programmes

Les contenus d'un programme d'enseignement, y compris ceux de la grammaire, contiennent habituellement plusieurs parties qui sont combinées d'une manière logique et graduelle pour arriver à un but précis. Cet aspect graduel se concrétise au niveau des séquences d'apprentissage d'un seul niveau (ex : 4^{ème} année primaire) ou entre les contenus de plusieurs niveaux (ex : 2^{ème} palier de l'école primaire).

L'enseignement de la grammaire s'appuie sur des cas prototypiques. Le contenu proposé (exercices grammaticaux, exemples, l'identification et le réemploi des règles grammaticales) doit être adapté à la nature et aux aspects de la grammaire scolaire. Il s'agit de développer chez les élèves les capacités à identifier les structures de la langue analysées dans le cadre de la grammaire scolaire en évitant de les confronter à des situations trop complexes qui ne figurent pas dans les contenus de la grammaire scolaire et dont la description et l'analyse exigent des connaissances linguistiques plus approfondies.

L'élaboration des contenus d'un programme s'appuie, selon Georgette Goupil et Guy Lusignan, sur un ensemble d'étapes¹⁷⁰ bien déterminé. On commence d'abord par :

1- justifier le programme proposé à partir de :

- l'analyse des besoins,
- la mise en relation du programme et des objectifs généraux de l'enseignement primaire,
- la mention [...] des degrés, des cycles ou des niveaux visés.

¹⁶⁹Bento, Margaret, « Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle », In : Lidil [En ligne], 59 | 2019, Document disponible sur : <http://journals.openedition.org/lidil/6465> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.6465>

¹⁷⁰Goupil, Georgette et Lusignan, Guy, op.cit. p 138.

Ces points doivent être accompagnés d'une définition des orientations générales ; des principes directeurs ainsi que des fondements philosophiques ou psychologiques ayant servi de base à l'élaboration du programme.

2- déterminer l'objectif global, les buts et les objectifs généraux pour le cycle complet ou pour l'année.

3- présenter les objectifs généraux de modules ou d'unités, les objectifs terminaux, les objectifs intermédiaires et les contenus notionnels.

Ces différents éléments qui constituent le programme d'enseignement doivent être bien formulés dans les documents (documents d'accompagnement, guide du maître,...) adressés aux enseignants afin de les éclairer sur leur importance avant toute intervention pédagogique. En effet la planification et l'évaluation des apprentissages ne peuvent se faire qu'avec une connaissance parfaite des différents éléments qui constituent le programme et qui sont les suivants :

- Les objectifs de l'enseignement de la discipline.
- Les profils d'entrée et de sortie.
- Les compétences et les objectifs d'apprentissage.
- Les choix méthodologiques.
- Les contenus.
- L'évaluation.

Afin de mieux comprendre l'élaboration des contenus selon les recommandations faites par Georgette Goupil et Guy Lusignan, nous présentons dans ce qui suit des exemples de contenus proposés par le Ministère de l'éducation nationale pour les niveaux de la 3^{ème} année primaire.

Plan annuel des apprentissages : 3ème année primaire

Plans annuels-Primaire-

Période	Projet Intitulé de la séquence	Domaine	Actes de parole	RESSOURCES	TYPES DE TACHES	CRITERES ET INDICATEURS D'EVALUATION	Temps
Phase d'imprégnation			<p>Découverte de la discipline : Présentation du volume horaire : 4 séances de 45 mn / Présentation des activités : oral / écrit</p> <p>Présentation du manuel scolaire : Latéralité gauche / droite / Organisation du manuel / Interprétation des pictogrammes.</p>		<p>ORAL : Bain sonore : écoute document sonore ou voix du maître (histoire, chanson, comptine), activités autour des prénoms, les affaires scolaires, le mobilier en classe.</p> <p>ECRIT : Présentation du cahier : marge à gauche / ligne et interligne / Préparation à l'écriture : graphisme.</p>		6 heures
PERIODE 01	Projet 1 : Vive l'école ! Réaliser l'album de la Séquence 1 : Bonjour ! Au revoir !	ORAL : RECEPTION ET PRODUCTION	<p>Actes sociaux - établir un contact, saluer (les adultes, le groupe), se présenter, remercier, accepter, refuser, s'excuser, prendre congé.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dire les mots de salutation : bonjour, au revoir • Demander et dire le prénom • Nommer le matériel scolaire • Verbe (à l'oral) : aller • Le présentatif : c'est • Le pronom : je ▪ La phrase déclarative • Progression phonologique (sons simples / paires minimales) : [a] [i], [m] [n] • Système prosodique : - Les différentes intonations, ▪ Le code graphique/ phonique a/i, m/n (à un son correspond un graphème). 	<ul style="list-style-type: none"> - Identification des messages par l'intonation (ordre, question, affirmation...). - Ecoute de dialogues pour retrouver les interlocuteurs. - Ecoute de textes oraux pour retrouver des mots usuels, des mots outils, des noms propres. - Discrimination des phonèmes de la langue dans un énoncé. - Distinction des différentes intonations et des rythmes de la chaîne parlée. - Identification des interlocuteurs. - Répétition de phonèmes en contexte. 	<p>Qualité de l'écoute : - Ecoute complète de la consigne. - Ecoute complète de l'énoncé.</p> <p>Pertinence de l'écoute : - Sélection de l'information essentielle - Identification de la situation de communication.</p> <p>Pertinence de la production : - Respect de la consigne. - Utilisation des ressources proposées,</p> <p>Qualité de la lecture : Respect de l'intonation pour rendre le sens du message.</p> <p>Correction de la langue : - Respect de la syntaxe - Exactitude de la prononciation des sons et des mots.</p>	9 séances x 45mn (6h-45mn)

Période	Projet Intitulé de la séquence	Domaine	RESSOURCES	TYPES DE TACHES	CRITERES ET INDICATEURS D'EVALUATION
<p>PERIODE 01</p>	<p>Projet 1 : Vive l'école ! Réaliser Séquence 2 : Je m'appelle Nadir.</p>	<p>Actes sociaux - établir un contact, saluer (les adultes, le groupe), se présenter, remercier, accepter, refuser, s'excuser, prendre congé</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dire les noms des couleurs. ▪ Qualifier un objet par sa couleur. ▪ Le présentatif : voici ▪ Verbe (à l'oral) : s'appeler ▪ Le présentatif : c'est ▪ Les pronoms : je/tu/elle ▪ La phrase interrogative. ▪ Progression phonologique (sons simples / paires minimales) : [c][e], [t][d] ▪ Système prosodique : - Les différentes intonations, les traits prosodiques, les marques d'enchaînements. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identification des messages par l'intonation (ordre, question, affirmation...). - Ecoute de dialogues pour retrouver les interlocuteurs. - Ecoute de textes oraux pour retrouver des mots usuels, des mots outils, des noms propres. - Discrimination des phonèmes de la langue dans un énoncé. - Distinction des différentes intonations et des rythmes de la chaîne parlée. - Identification des interlocuteurs. - Répétition de phonèmes en contexte. 	<p>Qualité de l'écoute : - Ecoute complète de la consigne. - Ecoute complète de l'énoncé.</p> <p>Pertinence de l'écoute : - Sélection de l'information essentielle - Identification de la situation de communication.</p> <p>Pertinence de la production : - Respect de la consigne. - Utilisation des ressources proposées,</p> <p>Qualité de la lecture : Respect de l'intonation pour rendre le sens du message.</p> <p>Correction de la langue :</p>
		<p>Actes de parole</p>			
					<p>Temps 9 séances x 45mn (6h45mn)</p>

Comme il est indiqué dans le tableau, les points de grammaire se situent dans la rubrique ressource. Ces éléments sont choisis et conçus en fonction de l'acte de parole à apprendre et des types de tâches à effectuer. Dans la rubrique réservée à l'acte de parole, il s'agit d'établir un contact, saluer (les adultes, le groupe), se présenter,...

Cette démarche implique un ensemble de connaissances grammaticales que l'élève doit maîtriser pour effectuer l'acte de parole :

Acte de parole	Point de langue
Etablir un contact, Saluer (les adultes, le groupe), se présenter,...	Le présentatif : voici Verbe (à l'oral) : s'appeler Le présentatif : c'est Les pronoms : je/tu/elle La phrase déclarative La phrase interrogative

Au cours de l'année scolaire, l'élève apprend la grammaire dans le cadre de la réalisation d'un projet qui contient trois séquences différentes mais liées toutes à la thématique du projet. Chaque séance représente une étape du projet et renferme un ensemble des contenus grammaticaux dont l'apprentissage permet à l'élève d'effectuer des tâches conformément aux objectifs du projet.

Cette démarche est la même pour les autres niveaux du primaire et du collège (CEM). L'apprentissage de la grammaire se fait d'une manière graduelle et progressive d'un niveau à l'autre. Le tableau suivant nous présente le contenu grammatical à enseigner en 3^{ème} année moyenne et qui est incluse dans un processus similaire à celui qu'on a vu précédemment.

Plan annuel des apprentissages : 3^{ème} année moyenne

Compétence terminale : Comprendre et produire, oralement et par écrit, des récits de faits réels en tenant compte des contraintes de la situation de communication							
Domaine	Composantes de la compétence terminale	Types de situations	Savoirs ressources	Exemples de tâches de communication	Exemples critères et indicateurs d'évaluation	Référence au manuel	Temps imparti
Oral et écrit	Identifier les caractéristiques des récits de faits réels.	Les élèves sont mis en situation d'écoute et de lecture de différents textes pour : - sélectionner ceux qui racontent des faits, - retrouver la chronologie des faits. - produire oralement un récit cohérent. - retrouver les passages descriptifs	-Lexique de la presse -Ordre chronologique bouleversé et retour à l'ordre chronologique -Le discours rapporté : les verbes introducteurs et leurs nuances de sens. -Les substituts lexicaux et grammaticaux. -Rapport antériorité/postériorité -Les adverbes de manière, de temps et de lieu. -les noms de personnes, le nom d'emprunt, le pseudonyme. -L'expression du mouvement -La localisation Description (statique/itnérante)	- Rédiger un chapeau d'article - Rédiger un article -Produire un reportage, - insérer des faits, des explications, des commentaires, -Raconter un souvenir, une expérience vécue - Rédiger le portrait d'une personne, -Faire le récit d'un fait historique	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinence de la production : <ul style="list-style-type: none"> - Respect de la consigne. - Utilisation des ressources proposées. • Correction de la langue : <ul style="list-style-type: none"> - Respect de l'organisation de la phrase. • Cohérence sémantique : <ul style="list-style-type: none"> - Respect de la structure du texte à produire. - Progression chronologique. - Utilisation des temps verbaux adéquats. Utilisation des ressources linguistiques adéquates.	Les différents projets du manuel proposent des tâches de communication qui rentrent dans le cadre de ce plan. Il faudrait les adapter au contexte d'apprentissage et aux capacités des élèves.	106 h
	Restituer les événements essentiels d'un récit de faits réels.						
Prévoir des stations de contrôle (voir plan du contrôle continu) et des activités décrochées (lecture plaisir- écriture créative- ateliers ...)							

Le plan des apprentissages est constitué de six volets fondamentaux : Composantes de la compétence terminale, types de situations, savoirs ressources, exemples de tâches de communication, exemples de critères et indicateurs d'évaluation et enfin, les référence au manuel. Les indications concernant les apprentissages grammaticaux se situent en troisième position après celles qui déterminent les compétences terminales et celles des types de situation. On y trouve :

- Le lexique de la presse.
- Ordre chronologique bouleversé et retour à l'ordre chronologique.

- Le discours rapporté : les verbes introducteurs et leurs nuances de sens.
- Les substituts lexicaux et grammaticaux.
- Rapport antériorité/ postériorité.
- Les adverbes de manière, de temps et de lieu. -les noms de personnes, le nom d'emprunt, le pseudonyme.
- L'expression du mouvement.
- La localisation et la description (statique/itinérante)

La liste des ressources linguistique renferme des points de grammaire qui entrent dans la réalisation des compétences terminales. Le point de grammaire « Le discours rapporté » permet de réaliser la compétence terminale « Rapporter des événements réels » et permet également de réaliser la tâche « insérer des faits, des explications, des commentaires ».

L'apprentissage de la grammaire n'est donc pas isolé du reste du programme. Il entre dans le cadre d'un processus inscrit dans une démarche de résolution de situations problèmes qui s'effectue en adéquation avec la réalisation d'une situation de communication déterminée par la compétence terminale désignée au préalable par les concepteurs des contenus.

4-3- Les choix méthodologiques

Dans le cadre de l'enseignement de la grammaire dans un contexte institutionnel, différentes approches pédagogiques coexistent, chacune d'elles offre ses propres méthodes d'enseignement. Voici un aperçu de trois principales approches actuellement utilisées proposées par S. Francoeur-Bellavance. Ces approches se complètent et se renforcent mutuellement.

4-3-1- La grammaire normative

La première est la grammaire normative, ou la grammaire explicite traditionnelle, qui est étroitement liée à l'orthographe grammaticale. Cette approche présente les règles grammaticales accompagnées d'exercices d'application où l'utilisation du langage est privilégiée. Les exercices sont conçus spécifiquement pour mettre en pratique les règles enseignées. Bien que cette méthode puisse sembler très efficace à première vue, elle ne

garantit cependant pas toujours, selon S. Francoeur-Bellavance une réelle acquisition des compétences grammaticales.

Selon l'auteur, « de cette grammaire normative, non dans un souci d'étiquetage mais d'observation de productions, nous pouvons garder les attitudes d'observation, de repérage et de cueillette de formes et de régularité au niveau morphosyntaxique. »¹⁷¹

4-3-2- La grammaire descriptive

La deuxième est la grammaire descriptive. Elle est souvent enseignée sans recours à un manuel et en dehors du schéma traditionnel de règles suivies d'exercices d'application. Cette approche grammaticale se veut scientifique et impartiale. Ainsi, étudier la grammaire offre l'opportunité de mener des recherches, d'expérimenter, de manipuler et de raisonner. Il existe, selon S. Francoeur-Bellavance, deux méthodes d'enseignement de cette approche qui se superposent :

- l'enseignant présente les faits, les règles grammaticales telles qu'elles à partir d'énoncés bâtis sur mesure.
- mise en œuvre dans la classe d'un modèle d'appropriation des fonctionnements de la langue.

Dans le deuxième cas, l'attention est principalement portée sur le processus d'apprentissage et la maîtrise des compétences pratiques plutôt que sur la simple connaissance des règles et des mécanismes grammaticaux. On privilégie dans ce sens essentiellement l'observation, la recherche, la comparaison et la généralisation.

De cette grammaire descriptive, nous pouvons utiliser, selon S. Francoeur-Bellavance, certaines techniques d'exploration :

- Classement par catégories des formes, des phénomènes et des faits de langue en commençant à penser des critères.

¹⁷¹Francoeur-Bellavance, Suzanne, « Pédagogie de la grammaire au primaire...avec ou sans manuel », In : Québec français, Les Publications Québec français, Numéro 86, été 1992, pp. 49-52.

- Manipulation de la langue en manœuvrant ses unités linguistiques (commuter, permuter, etc.). Il est intéressant de faire verbaliser les élèves sur les changements de sens qu'entraînent ces diverses opérations. Analyser les résultats obtenus est le point de départ d'une réflexion sur le fonctionnement syntaxique en lien avec la signification des énoncés obtenus.

4-3-3- La grammaire pour lire et écrire

Dans les premières étapes du cycle des apprentissages fondamentaux en langue française, les programmes officiels mettent en avant comme principaux objectifs la lecture, la compréhension à l'oral et à l'écrit, ainsi que l'expression orale. La grammaire pour lire et écrire est ici la plus adaptée pour atteindre ces objectifs. Ce type de grammaire s'appuie, selon S. Francoeur-Bellavance, « sur des textes pour élaborer des notions grammaticales montrées en fonctionnement réel. Les activités grammaticales sont intégrées et combinées avec les activités d'écriture et de lecture. »¹⁷²

A- En écriture :

En ce qui concerne l'écriture, le but de cette approche grammaticale est de développer la compétence en expression écrite. Elle consiste à apprendre à écrire en se basant sur les structures, les constructions et les phénomènes grammaticaux observés. On enseigne à réécrire, transformer et créer des textes. Les concepts grammaticaux seront ainsi utilisables à tout moment.

B- En lecture

En matière de lecture, cette approche grammaticale vise à améliorer la compréhension des textes. La majorité des indices de compréhension, c'est-à-dire les éléments facilitant la compréhension d'un texte, relèvent du domaine grammatical ou du lexical.

¹⁷² Ibid.

De la grammaire pour lire et écrire, deux principales procédures principales¹⁷³ doivent être utilisées selon S. Francoeur-Bellavance:

- définir ce qui constitue les particularités distinctives de la nature d'un texte à partir des faits de langue qu'on y observe. Les phénomènes grammaticaux sont donc saisis à leur juste mesure, c'est-à-dire en contexte.
- écrire et réécrire : s'approprier le fonctionnement et les ressources de langue en les produisant.

4-4- Déroulement d'une leçon de grammaire

Lors d'une leçon de grammaire, l'enseignant suit une approche bien déterminée constituée d'un ensemble d'étapes qui donnent aux élèves l'occasion de pratiquer la langue dans le cadre d'activités dirigées d'une manière rigoureuse. Selon D. Attatfa et d'après les contenus d'enseignement proposés dans les manuels scolaires algériens, une leçon de grammaire comprend cinq phases¹⁷⁴ :

- A- L'imprégnation, qui consiste en la découverte de la notion : c'est le moment pendant lequel on observe et on manipule des exemples relatifs à la notion à étudier ;
- B- L'analyse : elle consiste à étudier le fonctionnement de cette notion (elle sert à quoi ? elle s'emploie comment ?) ;
- C- La conceptualisation : elle consiste à passer des activités concrètes de travail sur des énoncés à une activité d'abstraction ; en partant des exemples analysés, on va dégager une règle que l'on pourra appliquer dans d'autres situations ;
- D- Le renforcement : il consiste à proposer des exercices pour appliquer la règle dégagée ; pour cela, l'enseignant propose un matériau et un type d'exercice parmi ceux déjà vus, les élèves travaillant selon la consigne qui leur est donnée.

¹⁷³Ibid.

¹⁷⁴Attatfa, Djilali, « L'enseignement de la grammaire », In : Module : didactique de la discipline, Document conçu pour la formation à distance des professeurs d'enseignement fondamental, ENS de BOUZAREA, 2014.

E- L'extension (ou production) : c'est le réemploi libre, les élèves devant produire des énoncés personnels pour mettre en œuvre la notion étudiée.

Dans ce même cadre, D. Attatfa estime que seul le réemploi libre permet de vérifier si les élèves ont bien assimilé la notion. Donc, pour évaluer le résultat de son travail, l'enseignant doit absolument terminer sa leçon par un exercice qui favorise l'emploi libre du point de langue appris.

4-5- Types d'exercices

Il s'agira dans cette partie de voir les exercices de grammaire contenus dans les manuels scolaires de FLE en détaillant leurs différentes typologies (d'analyse, d'identification, de réemploi, de transformation, d'appariement, etc.). Il sera également question de voir les finalités des différentes typologies d'exercices ainsi que les compétences visées étant donné qu'elles reflètent des théories grammaticales de référence.

Concernant ces exercices, « Il faut tout d'abord souligner qu' [...] ils sont conçus comme un instrument de et pour la classe de français ». »¹⁷⁵ Ils sont donc intégrés dans « un rituel communicatif propre à la classe de langue »¹⁷⁶. Selon R. Leandra Badalamenti, les exercices sont donc des activités dirigées par l'enseignant, auxquelles les apprenants répondent en suivant les instructions données, et après lesquelles l'enseignant donne un retour. Il s'agit donc d'une interaction tripartite, dont la correction par l'enseignant constitue la dernière étape. D'ailleurs, le texte est accompagné d'un guide de l'enseignant contenant les solutions des exercices proposés. Ainsi, les apprenants ne peuvent accéder au retour qu'à travers la correction fournie par l'enseignant.

¹⁷⁵Leandra Badalamenti, Rosa, « Les exercices de grammaire de Grevisse. Analyse des *Exercices sur la grammaire française* de M. Grevisse, 1942 », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 52 | 2014, mis en ligne le 06 août 2016, consulté le 29 mars 2024. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/3623>

¹⁷⁶ Besse et Porquier, cités par, Leandra Badalamenti, Rosa, *ibid.*

Concernant l'enseignement de la grammaire dans le contexte scolaire algérien, D. Attatfa propose une typologie¹⁷⁷ en partant d'un point de vue formel, ce qui lui a permis de proposer une dizaine de types d'exercices qu'il présente comme suit.

4-5-1- Exercices de répétition

La répétition est l'exercice structural le plus simple. La démarche de ce type d'exercices s'insère dans le courant théorique du béhaviorisme. Comme leur nom l'indique, les exercices de répétition sont des activités qui consistent à demander aux élèves de répéter systématiquement une formule, un procédé ou une tâche, à l'oral ou à l'écrit, jusqu'à ce que les connaissances ou les procédures soient entièrement maîtrisées. Cette démarche permet le renforcement des acquisitions et le maintien d'automatismes utilisés dans la réalisation d'une tâche. Les raisons qui convergent vers son utilisation sont les suivantes :

- La répétition est importante pour l'intégration d'automatismes.
- La répétition permet de développer les habiletés relatives à la mémorisation.
- La répétition garantit l'appropriation et la maîtrise des connaissances procédurales.
- les résultats des apprentissages par répétition peuvent être observés et mesurés.

Dans le cadre de ce type d'exercices, plusieurs types¹⁷⁸ de répétition peuvent être appliqués.

- **Répétition simple** : la phrase donnée par l'enseignant est reprise telle quelle par l'élève qui essaie d'en respecter l'intonation.
- **Répétition régressive** : l'élève reprend la phrase en supprimant le segment final, tel que le lui demande l'enseignant.

Ex : J'ai acheté un livre et un disque → J'ai acheté un livre).

- **Répétition progressive** : l'élève répète une phrase en y ajoutant le segment donné par l'enseignant.

¹⁷⁷ Attatfa, Djilali, op.cit.

¹⁷⁸ Ibid.

Ex : Les enfants jouent au ballon [+ dans la cour] → Les enfants jouent dans la cour).

Pour atteindre les objectifs pédagogiques assignés à l'utilisation de ce type d'exercices, trois conditions¹⁷⁹ sont fondamentales :

- Tous les exercices structuraux doivent être faits oralement avant l'écrit.
- Tous les exercices doivent être précédés par des exemples (deux exemples au moins).
- Tous les exercices doivent revenir sur le premier exemple ou sur la première phrase, c'est-à-dire, là où l'exercice a commencé afin d'assurer l'unité de la structure enseignée. En revenant sur le premier exemple, le professeur montre aux élèves que la structure reste la même, bien que la première phrase ait changé plusieurs fois au cours de l'exercice.

4-5-2- Exercices de substitution

La substitution désigne l'action de remplacer (changer, permuter) une chose par une autre. Dans son article « Les exercices structuraux », Carmen Avram explique l'exercice de substitution comme suit :

« L'exercice de substitution est constitué d'une charpente fixe dont certaines unités peuvent être remplacées pas des stimuli proposés sans modification de la structure de départ. Le professeur présente la phrase initiale dont l'un des termes devient l'objet de la substitution. La mise en place des mots ou des groupes de mots fournis sera opérée par l'étudiant suivant le modèle indiqué. La substitution est fondée sur la division de la phrase en cases successives correspondant aux fonctions de la phrase et qui ne peuvent être occupées chacune que par une classe de distribution. Les

¹⁷⁹Garba, Musilum, « L'inadéquation grammaticale dans l'enseignement de la grammaire dans les classes de français au Nigéria », In : Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest n° 4 - 2011 pp. 71-76, document disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Afriqueouest4/musilum.pdf>

exercices de substitution sont des exercices de difficulté graduée qui permettent l'assimilation d'une structure grammaticale ou lexicale. »¹⁸⁰

L'auteure résume dans son article les types de substitution utilisés dans le cadre des exercices structuraux et que nous avons résumés comme suit :

Tableau : Types de substitution selon Carmen Avram

Type de substitution	Nature de l'exercice	Exemples
La substitution simple	une seule case est affectée par la modification.	<ul style="list-style-type: none"> - Il arrive demain (après-midi). - Il arrive après- midi. (lundi). - Il arrive lundi (dans deux jours)
La substitution sélective	progression multipartite.	<ul style="list-style-type: none"> - Il est indubitable qu'il a raison (évident). - Il est évident qu'il a raison (probable). - Il est probable qu'il a raison (s'est trompé). - Il est probable qu'il s'est trompé.
La substitution par expansion ou par réduction:	cet exercice agit sur le nombre de cases de la structure de base, qui peut ainsi augmenter ou diminuer.	<ul style="list-style-type: none"> - Il avait neigé (légèrement). - Il avait légèrement neigé (au cours de la nuit). - Il avait légèrement neigé au cours de la nuit (précédente). - Il avait légèrement neigé au cours de la nuit précédente.
La substitution transformative (corrélation)	la substitution opérée dans une case entraîne une modification dans une ou plusieurs case(s).	<ul style="list-style-type: none"> - Il cherche à le convaincre (essaie). - Il essaie de le convaincre (s'applique). - Il s'applique à le convaincre (cherche). - Il cherche à le convaincre.

4-5-3- Exercices de transformation

L'exercice de transformation est formé, selon Carmen Avram, « d'une série de phrases ayant la même structure. Ces phrases seront soumises à des transformations identiques déterminées par les éléments donnés. Ce type d'exercice sert pour l'entraînement grammatical à l'emploi des formes. Les exercices de transformation supposent le passage d'une structure à l'autre et une complexification structurelle. Par

¹⁸⁰Avram, Carmen, « Les exercices structuraux », document disponible sur : https://www.dialogos.rei.ase.ro/14/09_Avram-Les-exercices.pdf

la diversité des opérations que ces exercices impliquent, les exercices de transformation sont une étape importante dans la formation linguistique des enseignants. »¹⁸¹

L'auteure résume dans son article les types de transformation utilisés dans le cadre des exercices structuraux comme suit :

A- des transformations unaires (affectant une seule phrase);

- des transformations incrémentielles dans lesquelles le sens de la phrase transformée change par l'adjonction d'un constituant Exemple: transformation de l'affirmatif en négatif; transformation de l'assertif en interrogatif; transformation de l'assertif en exclamatif; transformation de l'assertif en impératif etc.
- des transformations non incrémentielles (paraphrases) qui n'affectent pas le contenu informationnel de la phrase transformée. Exemple: le changement de l'actif au passif (ou inversement); le clivage; la pronominalisation.

B- des transformations binaires, qui agissent sur deux phrases. Ces transformations n'affectent pas le contenu informationnel ;

- des transformations par combinaison :
Exemple: passage de la juxtaposition à la coordination; passage de la parataxe à l'hypotaxe; la relativisation; la nominalisation;
- des transformations par addition Exemple: Je pense x. Vous partirez bientôt. Je pense que vous partirez bientôt.

Djilali Attatfa propose pour les exercices de transformation les exemples suivants :

A- Passer du discours direct au discours indirect :

Exemple : Où est-il ? → Je vous demande où il est.

B- Passer du déclaratif à l'interrogatif :

¹⁸¹ Ibid

Exemple : Il travaille la nuit → Quand travaille-t-il ?

C- Passer de deux phrases simples à une phrase complexe :

Exemples : J'ai recueilli un chat. Il errait dans les rues. → J'ai recueilli un chat qui errait dans les rues.

4-5-4- Exercices d'appariement

L'appariement est « l'action qui consiste à rassembler par paires des choses qui sont naturellement compatibles. »¹⁸² Dans le cas des exercices d'appariement, il s'agit d'apparier, d'unir par couple, d'associer par paire.

Selon Germain Simons, « les exercices d'appariement prennent la forme d'un tableau constitué de deux colonnes. Dans une des deux colonnes figurent les nouveaux vocables qui ont été clarifiés lors de la présentation. Dans l'autre colonne apparaissent des traductions, des définitions, des paraphrases, des synonymes, des antonymes ou encore des illustrations de ces nouveaux vocables. La tâche des élèves consiste à apparier, à associer les nouveaux mots de vocabulaire à leurs traductions, à leurs synonymes, à leurs antonymes, à leurs définitions, à des paraphrases ou encore à des stimuli visuels, etc. Pour éviter que l'exercice soit trop simple, donc inefficace, le professeur peut proposer des distracteurs¹⁸³ »¹⁸⁴

Exemple : On fait correspondre aux noms l'article qui convient

A	B
Le la les	maison enfants ciel souris peur ami

¹⁸² Dictionnaire L'internaute en ligne.

¹⁸³ Selon l'auteur, un « distracteur » est un élément qui n'est pas la réponse correcte attendue, mais qui s'en rapproche à certains égards ».

¹⁸⁴ Simons, Germain, « Didactique des langues modernes (Partie I) », Université de Liège, 2021-2022, document disponible sur : https://www.cefen.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2021-10/3.2.syllabus_dlm_partim_i_-21-22_-_chapitre_iii-b.pdf

Remarques¹⁸⁵ :

- Un même article peut être relié à plusieurs mots : la maison / la souris / la peur ; les maisons / les souris ;
- Le nom « ami » ne peut être relié à aucun article ; c'est ce que l'on appelle un « distracteur » - ou un « intrus » - qui permet de voir si les élèves réfléchissent avant de procéder à l'appariement ou s'ils procèdent de manière aléatoire.

4-5-5- Exercices d'identification

Identifier, c'est reconnaître la nature de quelque chose ou déterminer la catégorie à laquelle appartient cette chose, ce qui permet de la considérer comme identique ou comme assimilable à autre chose.

Dans ce type d'exercices, l'élève est appelé à reconnaître des mots appartenant à une même catégorie grammaticale : souligner des connecteurs dans un texte, identifier les adjectifs qualificatifs dans une phrase, relever dans une liste de phrases celles qui sont à la forme passive, etc.

4-5-6- Exercices de classement

Le classement est une opération consistant à trier et à ranger dans un certain ordre selon des critères bien déterminés (la nature, la forme, la fonction, etc.). En grammaire, les exercices de classement permettent de situer les éléments grammaticaux les uns par rapport aux autres.

Exemple¹⁸⁶ :

Par exemple, on range les mots suivants dans la colonne qui convient : prendre, qui, souvent, ballon, jouer, maintenant, bien, lentement, voie, bienfait.

¹⁸⁵Attatfa, Djilali, op.cit.

¹⁸⁶ Ibid

Noms	Verbes	Adjectifs qualificatifs	Pronoms	Adverbes

On Note là aussi la présence d'un distracteur, correspondant à la troisième colonne, puisqu'il n'y a pas d'adjectifs dans la liste.

4-5-7- Questionnaires à choix multiple (Q.C.M)

Le questionnaire à choix multiple (Q.C.M.) est un questionnaire de connaissances. Il est formé d'une suite d'items. Chacun de ces items renferme une question qui se présente avec plusieurs réponses proposées. D'habitude, une seule réponse est correcte. Mais, dans certains cas, d'autres réponses peuvent également être acceptées. Les formulations des réponses par l'enseignant dans le cadre des exercices de grammaire ne doivent surtout pas être ambiguës.

Exemple¹⁸⁷ :

Dans la phrase « Il a tout fait. », quelle est la nature du mot « tout » ?

Un adverbe	<input type="checkbox"/>
Un nom	<input type="checkbox"/>
Un pronom indéfini	<input type="checkbox"/>
Un adjectif qualificatif	<input type="checkbox"/>

¹⁸⁷ Ibid

4-5-8- Exercices lacunaires

Ils sont appelés aussi « exercices à trous », un type d'exercices qui présentent des blancs que l'élève doit remplir. En effet, l'élève est appelé à compléter des phrases, des expressions en utilisant des éléments linguistiques donnés au préalable dans une liste fermée proposée par l'enseignant.

Selon Germain Simons « l'élève complète la phrase ou le texte par les éléments manquants qui ont été sélectionnés intentionnellement. Il peut s'agir, par exemple, de prépositions, de formes verbales, de pronoms personnels, relatifs, interrogatifs, de tournures idiomatiques, etc. L'exercice se double d'un exercice à choix multiples lorsque l'élève est amené à effectuer un choix entre plusieurs possibilités qui lui sont proposées. »¹⁸⁸

L'exercice peut être présenté de deux manières¹⁸⁹ :

- Soit on donne les éléments à placer dans les trous (cela facilite la tâche de l'élève), soit il doit les trouver lui-même.
- Si on donne les éléments, il faut prendre la précaution de ne pas les présenter dans l'ordre dans lequel ils interviennent dans le texte.

Exemple¹⁹⁰ :

Complétez avec : le, la, l' ou les.

a. Tu connais l'université de Nantes ?
Oui, je ___ connais.

b. C'est une bonne université ? Je veux inscrire ma fille.
Tu peux ___ inscrire. C'est une excellente université !

c. Les professeurs sont bons ?
Je ne ___ connais pas tous.

d. Il y a un formulaire à remplir ?
Oui ! Ta fille doit ___ signer et ___ envoyer par mail.

¹⁸⁸Simons, Germain, op.cit.

¹⁸⁹Attatfa, Djilali, op.cit.

¹⁹⁰ Vigner, Gérard, « L'exercice : Un outil de formation méconnu », In : *Carnets* [En ligne], Deuxième série - 8 | 2016, mis en ligne le 30 novembre 2016, document disponible sur : <http://journals.openedition.org/carnets/1850> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/carnets.1850>

De tout ce qui a été dit, il s'avère que les exercices à trous jouent un rôle crucial dans l'enseignement de la grammaire pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ils offrent aux élèves une opportunité pratique d'appliquer les règles grammaticales qu'ils ont apprises en remplissant les blancs avec les mots ou les phrases appropriés. Cela permet de renforcer leur compréhension des structures grammaticales et de leur fonctionnement dans des contextes spécifiques.

De plus, les exercices à trous peuvent aider à développer les compétences de reconnaissance et de compréhension des élèves en les encourageant à analyser et à identifier les parties du discours dans un contexte donné. Enfin, ces exercices offrent également aux enseignants un moyen efficace d'évaluer les progrès des élèves et d'identifier les domaines où des travaux supplémentaires sont nécessaires. En combinant la pratique et l'évaluation, les exercices à trous constituent un outil précieux dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire.

4-5-9- Exercices de reconstitution d'énoncés (texte-puzzle)

Apprendre à écrire des mots ou des phrases dans le bon ordre ou encore la reconstitution d'un texte sont des exercices qui visent à favoriser une meilleure intégration de la langue écrite par l'élève. Ainsi, ces exercices facilitent la transition vers l'utilisation de la langue écrite. Ce type d'exercices s'appuie donc sur la lecture. Celle-ci permet de reconstituer un texte ou un ensemble de phrases donné en désordre.

Selon Djilali Attatfa, « cet exercice convient par exemple pour travailler sur la temporalité en retrouvant l'ordre chronologique des actions ; pour retrouver cet ordre, on placera bien sûr des indices pour aider les élèves. »¹⁹¹

4-5-10- Exercices de transposition

Ce type d'exercices repose sur des supports (phrases, textes) qui renferment des éléments à transformer selon une consigne précise. On demande par exemple à l'élève

¹⁹¹ Attatfa, Djilali, op.cit.

de reprendre un énoncé en appliquant des transformations : passer du présent au passé, du singulier au pluriel, du masculin au féminin, etc.

Exemple¹⁹² :

Ecris au présent de l'indicatif les phrases suivantes.

Je (**parier**) que tu (**appeler**) ton frère au secours. Tu (**oublier**) de me dire qui tu (**remercier**). Nous (**tracer**) un dessin puis nous le (**colorier**). C'est toi qui (**crier**) comme cela ? Nous (**scier**) des bûches et les (**ranger**) en tas. Tu (**trier**) des lettres et tu les (**ranger**) au grenier. Les danseuses (**bavarder**) gaiement. C'est nous qui (**installer**) et (**ranger**) les étagères.

Les exercices de transposition jouent un rôle significatif dans l'apprentissage d'une langue en aidant l'élève, comme pour l'exemple ci-dessus, à reformuler des phrases avec de nouvelles données telles que celles relatives aux éléments énonciatifs. Cela l'aide à gagner en confiance et en fluidité dans son expression, tout en l'exposant à un large éventail de structures et de formes linguistiques.

4-5-11- Exercices de réemploi libre

Dans le cadre de l'enseignement de la grammaire, les exercices de réemploi libre ciblent les connaissances procédurales acquises lors de cet enseignement et qui sont programmés généralement à la fin de la séquence d'apprentissage. En pratiquant ces exercices, l'élève doit, selon Gérard Vignier, « à la fois automatiser l'usage d'une forme et inscrire cette forme dans une situation de communication, si limitée soit-elle »¹⁹³

À propos de ces exercices, Djilali Attatfa ajoute ceci : « Contrairement aux exercices précédents dans lesquels on donne de la matière aux élèves, ici, c'est l'élève qui doit

¹⁹²Fiches pédagogiques disponibles sur : <https://saintandretreizevoies-ecole.fr/wp-content/uploads/2020/05/fichier-entrainement-cm2-CONJUGAISON.pdf>

¹⁹³Vignier, Gérard, La grammaire en FLE, Paris, Hachette, 2004, pp. 112-113.

tout apporter. On lui demandera par exemple de produire des phrases pour réutiliser la notion que l'on vient d'étudier (passif, négation, pronoms relatifs, etc.). »¹⁹⁴

En guise de synthèse à ce qui a été proposé dans cette partie, nous proposons quelques conseils émis par Germain Simons afin de mieux concevoir les exercices de grammaire et les adaptés en fonction du contexte d'apprentissage.

- 1- Sélectionner les exercices en fonction... - de l'âge des élèves ; - du niveau linguistique de la classe ; - du point de matière à fixer ; - du temps disponible.
- 2- Varier les différents types d'exercices au cours d'une même leçon.
- 3- Respecter une progression dans la difficulté des exercices : du plus simple au plus complexe, des exercices les plus fermés, aux exercices les plus ouverts.
- 4- Éviter les exercices de drills trop « mécaniques ».
- 5- Varier la nature des stimuli proposés (stimuli purement linguistiques, stimuli visuels, auditifs) et la nature des réponses exigées de la part des élèves (réponse orale, écrite).
- 6- Organiser certains exercices sous forme de jeux.

Ces différentes recommandations ne peuvent qu'assurer au processus d'apprentissage « d'aborder une des propriétés les plus visibles de la langue française : langue à morphologie lourde et complexe, avec de nombreuses et très longues chaînes d'accord et un système de conjugaison particulièrement développé. »¹⁹⁵

Conclusion

En conclusion, l'enseignement de la grammaire demeure un pilier essentiel de l'apprentissage linguistique, offrant aux apprenants les compétences nécessaires pour comprendre et communiquer efficacement dans une langue donnée. Toutefois, pour que cet enseignement soit efficace, il est essentiel d'adopter une méthodologie adaptée aux besoins des apprenants et aux objectifs d'apprentissage spécifiques. Cela peut inclure l'utilisation de méthodes traditionnelles telles que l'enseignement

¹⁹⁴ Attatfa, Djilali, op.cit.

¹⁹⁵ Vigner, Gérard, 2016, op.cit.

explicite des règles grammaticales, ainsi que des approches plus modernes axées sur la pratique et l'interaction.

Quelle que soit la méthodologie choisie, il est important de fournir aux apprenants une variété de contenus et d'exercices de grammaire qui les aident à consolider leurs connaissances et à développer leurs compétences linguistiques de manière progressive.

Le rôle de l'enseignant est ici plus que fondamental pour garantir la compréhension et la maîtrise des concepts linguistiques par les élèves. L'enseignant doit non seulement présenter les règles grammaticales de manière claire et accessible, mais également fournir des explications supplémentaires, des exemples pertinents et des exercices pratiques pour consolider les connaissances acquises. En tant que guide, l'enseignant peut personnaliser son approche en fonction des besoins individuels des élèves, en identifiant les difficultés spécifiques et en fournissant un soutien supplémentaire lorsque nécessaire.

Les exercices de grammaire jouent un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage, car ils permettent aux élèves de mettre en pratique les règles grammaticales et de renforcer leur compréhension. Ces exercices peuvent prendre diverses formes, telles que des exercices de substitution, de transformation, de réécriture, ou encore des exercices de construction de phrases. En les intégrant dans les cours de manière variée et interactive, l'enseignant encourage l'engagement actif des élèves et favorise une meilleure rétention des connaissances.

En combinant le rôle essentiel de l'enseignant avec des exercices de grammaire bien conçus, les élèves sont guidés de manière efficace dans leur apprentissage linguistique, les aidant à progresser vers une maîtrise plus solide de la langue étrangère.

4-6- Activités

Activité 01

Dans l'enseignement / apprentissage d'une langue, on fait de la grammaire tout le temps, soit de manière occasionnelle, soit de manière systématique. Expliquez-les brièvement.

Activité 02

La grammaire est au service de la communication. Autrement dit, il ne s'agit plus d'enseigner des règles et de les faire appliquer par les élèves de manière systématique, simplement pour vérifier s'ils les ont assimilées, mais d'utiliser les connaissances grammaticales afin d'améliorer l'efficacité de la communication.

Parmi les types d'exercices déjà étudiés, quel est celui ou ceux qui répond (ent) le mieux à cet objectif ? Dites pourquoi.

Activité 03

Dans le cadre des exercices de transposition, on demande à l'élève de reprendre un énoncé en appliquant des transformations. Proposer un exercice pour chacun des cas suivants:

- Passage du présent au passé.
- Passage du singulier au pluriel ou l'inverse.
- Passage du masculin au féminin.

Activité 04

Parmi les quelques conseils émis par Germain Simons afin de mieux concevoir les exercices de grammaire, on trouve le suivant :

- Varier les différents types d'exercices au cours d'une même leçon.

Proposez un modèle de leçon renfermant trois exercices de grammaire en tenant compte de ce conseil.

Conclusion générale

En conclusion, la définition de la grammaire en tant que concept didactique souligne son importance fondamentale dans l'apprentissage et la maîtrise d'une langue étrangère. En examinant les différentes approches et méthodologies de son enseignement, nous réalisons que la grammaire va bien au-delà de la simple connaissance des règles linguistiques.

En classe, la pratique pédagogique de la grammaire repose, comme nous l'avons vu dans le troisième chapitre, sur une approche interactive et diversifiée visant à engager les élèves dans leur apprentissage linguistique. Les enseignants utilisent une combinaison de méthodes traditionnelles et innovantes pour présenter les concepts grammaticaux de manière accessible et significative. Cela peut inclure des explications claires, des exemples concrets et des exercices pratiques pour renforcer la compréhension.

Les activités en classe sont souvent structurées pour encourager la participation active des élèves, qu'il s'agisse de jeux de rôle, de discussions en petits groupes ou d'exercices de manipulation de matériel linguistique. En fournissant un feedback régulier et personnalisé, les enseignants guident les élèves dans leur progression, les aidant à identifier leurs forces et leurs faiblesses en grammaire.

D'un autre côté En intégrant la grammaire dans des contextes authentiques et pertinents dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, les enseignants montrent aux élèves comment appliquer leurs connaissances linguistiques dans des situations de communication réelles, favorisant ainsi une acquisition plus profonde et durable des compétences grammaticales.

Cependant, et comme il a été souligné plus haut, l'enseignant constitue ici un acteur pédagogique fondamental. En comprenant pleinement son rôle dans le processus d'acquisition linguistique, il peut mieux guider ses élèves vers une compréhension profonde et une utilisation appropriée de la langue étrangère.

En tant que guide et facilitateur, l'enseignant procède à la présentation des concepts grammaticaux de manière claire et accessible, tout en adaptant son enseignement aux

besoins individuels des élèves. En favorisant un environnement d'apprentissage inclusif et interactif, l'enseignant encourage également l'exploration, la pratique et la consolidation des connaissances grammaticales.

De plus, en fournissant un retour constructif et en encourageant la réflexion critique, l'enseignant aide les élèves à développer une compréhension approfondie de la grammaire et à appliquer efficacement ces connaissances dans leur expression écrite et orale. En fin de compte, le rôle de l'enseignant va au-delà de la transmission des règles grammaticales ; il inspire à soutenir et appuyer les élèves dans leur parcours vers la maîtrise de la langue étrangère.

Finalement, et à travers les éléments abordés dans ce document : la définition de la grammaire, l'exploration de son évolution historique, l'examen d'ordre didactique et méthodologique de ses enseignements, ainsi que l'analyse de l'histoire et de l'évolution de son enseignement, il devient évident que la grammaire est bien plus qu'une simple étude des règles linguistiques. C'est un domaine dynamique et en constante évolution, façonné par des perspectives diverses et des approches pédagogiques en mutation. En comprenant les racines et les fondements de la grammaire ainsi que les tendances actuelles de son enseignement, le monde scolaire doit être mieux disposé à jouer son rôle considéré comme essentiel dans les différentes dynamiques de l'apprentissage et la maîtrise d'une langue.

Références bibliographique et sitographiques

- 1- Altet, Marguerite, « Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser". », In, In Paquay et al. Former des enseignants professionnels, De Boeck Supérieur, 3^{ème} édition, Bruxelles, 2001, pp. 27-40.
- 2- Auroux, Sylvain, « Brève histoire de la proposition », In, Cahiers de l'ILSL, n° 25, 2008, pp. 15-34.
- 3- Avram, Carmen, « Les exercices structuraux », document disponible sur : https://www.dialogos.rei.ase.ro/14/09_Avram-Les-exercices.pdf
- 4- Baratin, Marc, « Où en est la traduction de l'Ars Grammatica de Priscien ? », In: Comptes-rendus des séances de l'année - Académie des inscriptions et belles-lettres, 162^e année, N. 2, 2018. pp. 583-592, disponible sur : https://www.persee.fr/doc/crai_0065-0536_2018_num_162_2_96508;
- 5- Basset, Louis, « Platon et la distinction nom/verbe », In, « L'imaginer et le dire. Scripta Minora », Maison de l'Orient et de la Méditerranée Jean Pouilloux, 2004. pp. 295-314.
- 6- Benbouzid, Boubekour, La réforme de l'éducation en Algérie : Enjeux et réalisations, Casbah, Alger, 2009.
- 7- Bento, Margaret , « Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle », In : Lidil [En ligne], 59 | 2019, Document disponible sur : <http://journals.openedition.org/lidil/6465> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.6465>
- 8- Bérard, Evelyne, *L'approche communicative Théorie et pratiques*, C L E international, Paris, 1991.
- 9- Besse, Henri et Galisson, Robert, Polémique en didactique du renouveau en question, CLE International, Paris, 1980.
- 10-Bibeau, Gilles, « Ferdinand de Saussure », In : Québec français, numéro 50, mai 1983, pp. 94-95.
- 11-Billières, Michel, « Les apports du structuralisme au FLE », disponible sur : <https://www.verbotonale-phonetique.com/apports-structuralisme-fle/>, consulté le : 30.09.2019.

- 12-Billières, Michel, « Les principes généraux du structuralisme », document disponible sur : <https://www.verbotonale-phonetique.com/principes-generaux-structuralisme/>
- 13-Boudabous, Mhaddeb, « L'enseignement-apprentissage de la grammaire : de l'approche communicative à la perspective actionnelle, le cas de la classe de Terminale en Tunisie », In : Synergies France n° 12 - 2018 p. 49-66
- 14-Capré Raymond, « Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère », In, Présentation du numéro 13 des Cahiers de l'ILSL (Institut de Linguistique et des Sciences du Langage de l'Université de Lausanne), N°13, 2002, pp. 1-4.
- 15-Carlier, Christophe et Griton-Rotterdam, Nathalie, *Des mythes aux mythologies*, Paris, Éditions ellipses, 2008.
- 16-Cavallo, Guglielmo et Chartier Roger, « Le monde grec et hellénistique : la diversité des pratiques », document disponible sur : <https://essentiels.bnf.fr>
- 17-Cave, Terence, *Pré-Histoires II : Langues étrangères et troubles économiques au XVIe siècle*, Librairie Droz, Genève, 2001.
- 18-Chartrand, Suzanne, et Paret, Marie-Christine, « Enseignement de la grammaire : quels objectifs? Quelles démarches? », In : Bulletin de l'ACLA (Association Canadienne de Linguistique Appliquée), 11(1), 1989, pp. 31-38.
- 19-Chevalier, Jean-Claude, « Les débuts de la grammaire générale », dans : Jean-Claude Chevalier éd., *Histoire de la grammaire française*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 1996, p. 48-61. URL : <https://www.cairn.info/histoire-de-la-grammaire-francaise--9782130465898-page-48.htm>
- 20-Chevalier, Jean-Claude, « Création d'inventaires lexicaux anglo-français. Un intermédiaire remarquable : John Palsgrave, L'éclaircissement de la langue française 1530 ». In: *Histoire Épistémologie Langage*, tome 28, fascicule 2, 2006. *Hyperlangues et fabriques de langues*. pp. 19-26.
- 21-Chevalier, Jean-Claude, *Les grammaires françaises et l'histoire de la langue*, In : *Histoire de la langue française 1880-1914*, ouvrage collectif, Gérald Antoine et Robert Martin (dir.), CNRS Éditions, Paris, 1999, pp. 577-600.

- 22-Chiss Jean-Louis, « La grammaire entre théorie et pédagogie », In: Langue française, n°41, 1979. Sur la grammaire traditionnelle. pp. 49-59.
- 23-Chiss, Jean-Louis et David, Jacques « Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire », In : Le français aujourd'hui, 2011/5 (n°HS01), p. 129-138. Document disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-5-page-129.htm>
- 24-Cicurel, Francine, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le : 24 septembre 2012. URL : <http://aile.revues.org/801>
- 25-Cohen-Azria, Cora, « Enseignement », In : Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques Reuter *et al.*, El Midad Editions, Alger, 2011.
- 26-Colombat, Bernard, « Histoire de l'évolution de la grammaire latine et de son enseignement », 2019, document disponible sur : <https://odysseum.eduscol.education.fr/histoire-de-levolution-de-la-grammaire-latine-et-de-son-enseignement>
- 27-Coltier, Danielle ; Audras Isabelle et David, Jacques, « Enseignement de la grammaire : contenus linguistique et enjeux didactiques », In : Le français aujourd'hui, 2016/1 (N° 192), p. 03-14, document disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-3.htm>
- 28-Coste, Daniel. « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970 », In, Langue française, n°8, 1970. Apprentissage du français langue étrangère. pp. 7-23, disponible sur : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5525, consulté le 23.08.2018.
- 29-Cros, Françoise et Bolon, Jeanne, Extrait de l'introduction, « Les enseignants recrutés sans formation initiale : Quels enjeux? Quelles réponses ? », In, Actes du séminaire international : « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base, 11-15 juin 2007, Centre international d'études pédagogiques, pp. 09-15.
- 30-Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Grenoble, 2006.

- 31-Cuq, Jean-Pierre et Chnane-Davin, Fatima, « Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde : Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés », Actes du Colloque : « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? », IUFM Nord-Pas de Calais, 2007.
- 32-Cuq, Jean-Pierre, Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Didier/Hatier, Paris, 1996, p 05.
- 33-Cuq, Jean-Pierre, le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris, 2003.
- 34-Da Costa, Paulo, « Regards sur la perspective actionnelle », 2010, document disponible sur : <http://www.edufle.net/regards-sur-laperspective-html>
- 35-Defaux, Gérard, (Dir.), Lyon et l'illustration de la langue française à la Renaissance, ENS Editions, Lyon, 2003.
- 36-Defays, Jean-Marc et Deltour, Sarah, « Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation », In, La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques, Faraco, Martine (Dir.), pp. 07-22, disponible sur : <http://www2.lpl-aix.fr/~fulltext/2777.pdf>, consulté le, 26.05.2018.
- 37-Defays, Jean-Marc et Deltour, Sarah, Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage, Pierre Mardaga éditeur, Hayen (Belgique), 2003.
- 38-Elalouf, Marie-Laure, « La didactique de la grammaire dans 20 ans de la revue *Repères* », In : *Repères* [Online], 46 | 2012, disponible sur : <http://journals.openedition.org/reperes/86>; DOI: <https://doi.org/10.4000/reperes.86>
- 39-Eliade, Mircea, *Traité d'histoire des religions*, Paris, Payot, 1968.
- 40-Fosca Mariani Zini, « L'équité du grammairien humaniste », In, Revue de métaphysique et de morale 2001/1 (n° 29), pp. 5-17.
- 41-Foucault, Michel, « La Grammaire générale de Port-Royal », In: *Langages*, 2^e année, n°7, 1967. Linguistique française. Théories grammaticales. pp. 7-15, document disponible sur : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1967_num_2_7_2879

- 42-Fougerouse, Marie-Christine, « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », In : Éla. Études de linguistique appliquée, 2001/2 (no 122), p. 165-178, document disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm>
- 43-Fournier, Jean-Marie et Raby, Valérie, « Grammaire générale et grammaires particulières : relire la Grammaire de Port-Royal à la lumière des Méthodes italienne et espagnole », Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne], 51 | 2013, mis en ligne le 31 janvier 2017, consulté le 06 mars 2024. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/3782> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.3782>
- 44-Franck Neveu (dir.) : Proposition, phrase, énoncé. Linguistique et philosophie, ISTE Editions, 2019.
- 45-Francoeur-Bellavance, Suzanne, « Pédagogie de la grammaire au primaire...avec ou sans manuel », In : Québec français, Les Publications Québec français, Numéro 86, été 1992, pp. 49-52.
- 46-Garba, Musilum, « L'inadéquation grammaticale dans l'enseignement de la grammaire dans les classes de français au Nigéria », In : Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest, n° 4 - 2011 pp. 71-76, document disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Afriqueouest4/musilum.pdf>
- 47-Galissou, Robert et Besse, Henri, *Polémique en didactique*, CLE international, Paris, 1980.
- 48-Galissou, Robert et Coste, Daniel, Dictionnaire de Didactique des Langues, Hachette, Paris, 1976.
- 49-Germain, Claude et Séguin, Hubert, Le point sur la grammaire, CLE International, Paris, 1998.
- 50-Germain, Claude, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, CLÉ International, Paris, 1993.
- 51-Germain, Claude, Le point sur l'approche communicative en didactique des langues, 2ème édition, CEC (Centre Éducatif et Culturel), Anjou, Québec, 1993.

- 52-Glikman, Viviane, « Archéologie de la télévision éducative : la dérive d'une action », Laurent Trémel. Les pratiques audiovisuelles, Les Éditions d'un autre genre, pp.19-40, 2009, disponibles sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01402562/document>, consulté le, 01.03.2019.
- 53-Goupil, Georgette et Lusignan, Guy, Goupil, Georgette et Lusignan, Guy, Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Gaëtan Morin Editeur, Québec, 1993.
- 54-Goussef Mesrati, Amel, Les impacts culturels de l'écrit à l'époque Hellénistique, document disponible sur : <https://archivistesqc.wordpress.com/2019/11/18/histoire-ecriture/>
- 55-Grevisse, M., Goosse, A. (1995). *Nouvelle grammaire française*. 3^e édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck-Duculot.
- 56-Guerid, Khaled, « La formation des enseignants de FLE entre les orientations théoriques et les réalités du terrain », In : Revue TAALIMIA, N° 03/23, volume 13, 2023, pp. 697-708.
- 57-Halliday, Michael Alexander Kirkwood. « La base fonctionnelle du langage », In: Langages, 8^e année, n°34, 1974. La linguistique en Grande-Bretagne dans les années soixante. pp. 54-73.
- 58-Hubert, Bruno, « Formation des enseignants : le casse-tête de la grammaire. D'une recherche clinique dialogique à un nouveau dispositif de formation-recherche », Le français aujourd'hui, 2016/1 (N° 192), p. 117-132, document disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-117.htm>
- 59-Leandra Badalamenti, Rosa, « Les exercices de grammaire de Grevisse. Analyse des Exercices sur la grammaire française de M. Grevisse, 1942 », Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne], 52 | 2014, mis en ligne le 06 août 2016, consulté le 29 mars 2024. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/3623>

- 60-Martin, Robert, « La linguistique historique », In : *Comprendre la linguistique*. sous la direction de MARTIN Robert. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Quadrige », 2014, p. 97-112. URL : <https://www.cairn.info/comprendre-la-linguistique--9782130630227-page-97.htm>
- 61-Martineau, Yves, « La grammaire et son enseignement: connaissances grammaticales et représentations de futurs enseignants de français langue seconde », mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues, Université du Québec à Montréal, juin 2007.
- 62-Martinez, Pierre, *La didactique des langues Etrangères*, PUF, Paris, 1996.
- 63-Mazière, Francine, « Du général et du particulier dans la Méthode universelle pour apprendre facilement les langues, pour parler purement et écrire nettement en français, recueillie par le sieur Du Tertre (Jean Macé) », In : *Grammaticalia : Hommage à Bernard Colombat* [en ligne]. Lyon : ENS Éditions, 2019, document disponible sur : <http://books.openedition.org/enseditions/12246>
- 64-Mialaret, Gaston et Malandain, Claude. « Etude de la reconstitution d'un récit chez l'enfant à partir d'un film fixe », In: *Enfance*, tome 15, n°2, 1962. pp. 169-190.
- 65-Ollier, Arthur, « Quel correcteur de grammaire en ligne choisir ? – Le comparatif complet », Article disponible sur : <https://www.merci-app.com/article/meilleur-correcteur-grammaire>, consulté le 12.01.2024.
- 66-Pellat, Jean-Christophe, « Didactique de la grammaire en français langue étrangère : la cohérence des savoirs à enseigner, In: *Revue Scolia (Sciences Cognitives, Linguistiques et Intelligence Artificielle)*, N°21, 2007, pp. 119-132.
- 67-Peritia : Science, savoir, capacité, habilité (Dictionnaire universel François et Latin, Tome 07.
- 68-Perrot, Jean, « Objet de la linguistique », In: Jean Perrot éd., *La linguistique*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2007, p. 5-10. URL : <https://www.cairn.info/la-linguistique-jean-perrot--9782130557098-page-5.htm>
- 69-Porcher, Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette Education, 4^{ème} édition, Paris, 2011.

- 70-Porquier, Rémy et Vivès, Robert, « Sur quatre méthodes audio-visuelles », In: Langue française, n°24, 1974. Audio-visuel et enseignement du français, pp. 105-122.
- 71-Programme et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire, op.cit., p. 13.
- 72-Puren, Christian, « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », Les Langues modernes n° 1/2000, Paris, pp. 68-70.
- 73-Puren, Christian, « La « méthode », outil de base de l'analyse didactique », In, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, Blanchet, Philippe et Chardenet, Patrick (dir.), 2ème édition, Éditions des archives contemporaines. Paris, 2014.
- 74-Puren, Christian, « L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle ou la naissance d'une didactique », In, Langue française, n°82, 1989. Vers une didactique du français ? Larousse, pp. 8-19
- 75-Puren, Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, CLÉ International, Paris, 1988, p 11, version électronique disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>, consultée le, 12.04.2018.
- 76-Raby, Valérie, « L'école de Port-Royal. Une grammaire pour toutes les langues », dans : Nicolas Journet éd., Les Grands Penseurs du langage. Auxerre, Éditions Sciences Humaines, « Petite bibliothèque », 2019, p. 17-20, disponible sur : <https://www.cairn.info/les-grands-penseurs-du-langage--9782361065294-page-17.htm>
- 77-Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, n° spécial 1, 1975. La reconstitution de textes. Eléments de réflexion. pp. 21-34, document disponible sur :
- 78-https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7906_1975_hos_1_1_1292

- 79-Richterich, René, « A propos des programmes », in, Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988), Coste, Daniel, (dir), Paris : Hatier/Didier, 1994, pp. 175-192.
- 80-Riquois, Estelle, « Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE », Education & Formation, Université de Mons, 2010, pp.129-142.
- 81-Rodríguez Seara, Ana, « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours », In, Revista de Humanidades [En ligne], 1, Article 8, 2001, disponible sur : http://www.uned.es/catudela/revista/index_publici.htm, consulté le 20 avril 2014.
- 82-Rosier, Irène, « La théorie médiévale des Modes de signifier », In, [Langages](#), N° 65, 1982, pp. 117-127.
- 83-Rosier, Irène, La Grammaire spéculative des Modistes, PUL, (Presses Universitaires de Lille), Lille, 1983.
- 84-Roulet, Eddy, «L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés», IN, Revue ELA (Etudes de Linguistique Appliquée), N° 21, Didier, janvier-mars 76, pp. 43-80.
- 85-Simons, Germain, « Didactique des langues modernes (Partim I) », Université de Liège, 2021-2022, document disponible sur : https://www.cfen.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2021-10/3.2.syllabus_dlm_partim_i_-21-22_-_chapitre_iii-b.pdf
- 86-Sot, Michel, « Transmettre l'art de transmettre : la grammaire latine entre Antiquité et Moyen Âge (IVe - IXe siècle) », In : Pratiques de la médiation des savoirs [en ligne]. Paris : Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques, 2019, document disponible sur : . ISBN : 9782735508983. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.cths.5391>.
- 87-Sourisseau, Jocelyne, « L'approche actionnelle: une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville », In : Synergies Roumanie n°8 - 2013 p. 15-30.

- 88-Vargas, Claude, « La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration », 2004, Article disponible sur : <http://www2.lpl-aix.fr/~fulltext/2676.pdf>
- 89-Verdelhan-Bourgade, Michèle, « Compétence de communication et communication de cette compétence », In: Langue française, n°70, 1986, Communication et enseignement, pp. 72-86.
- 90-Vigner, Gérard, La grammaire en FLE, Paris, Hachette, 2004.
- 91-Vigner, Gérard, « L'exercice : Un outil de formation méconnu », In : *Carnets* [En ligne], Deuxième série - 8 | 2016, mis en ligne le 30 novembre 2016, document disponible sur : <http://journals.openedition.org/carnets/1850> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/carnets.1850>
- 92-Weber, Corinne, « Cartographie d'ensemble de la situation du FLE : état des lieux et perspectives pour une formation initiale et continue renouvelée », In, *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, 2007, Formation initiale en FLE : actualités et perspectives, pp.14-24.
- 93-Wilmet, Marc, « La grammaire peut-elle et doit-elle être une science ? » [en ligne], Bruxelles, Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique, document disponible sur : <https://www.arllfb.be/ebibliotheque/communications/wilmet080907.pdf>