

Chapitre 11 La grammaire

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

L'enseignement de la grammaire en approche communicative ou actionnelle

On a longtemps privilégié l'enseignement des structures morphosyntaxiques au détriment du sens qu'elles permettent de véhiculer.

Dans les méthodes SGAV, qui privilégiaient la maîtrise de l'oral, la lecture ne commençait qu'après environ 70 heures de cours (dans VIF, à la leçon 32...), les éléments formels de la langue n'étaient traités que dans une approche mécaniste (exercices structuraux). Dans VIF, l'apprentissage de la grammaire se faisait d'ailleurs dans une partie de la leçon intitulée « Mécanismes ».

L'approche communicative a privilégié la communication. Les premières générations d'apprenants formés à l'aide cette approche communiquaient remarquablement à l'oral, malgré des imperfections grammaticales, qui, pour certains, se sont ancrées.

Ce constat est à l'origine de différentes réflexions sur le traitement de la grammaire et en particulier sur :

- le traitement et l'utilisation des erreurs commises ;
- la systématisation de points de grammaire découverts en conceptualisation ;
- la fixation de ces points de grammaire et leur appropriation par les apprenants ;
- le réemploi dans une situation contextualisée, visant à l'acquisition d'une réelle compétence communicative.

Les manuels de langue qui se réclament de l'approche communicative ne s'accordent cependant pas tous sur la façon de traiter la grammaire¹. Certains accordent une très grande place aux conceptualisations et très peu à la grammaire explicite, considérant que ce qui est découvert par soi-même n'a pas besoin d'être mémorisé pour être acquis ; d'autres, à l'opposé, privilégient l'étude de solides bases grammaticales sur lesquelles l'apprenant bâtira sa compétence communicative.

Le juste milieu serait de tenir compte à la fois :

- de l'intérêt de faire découvrir par soi-même le fonctionnement de la langue et de pouvoir en parler ;

1. BERARD, E., *op. cit.* pp. 77-78 et BESSE, H., PORQUIER, R. *Grammaire et didactique des langues*, coll. LAL, Hatier, Paris, 1984.

– de la prise en compte du fait que chaque apprenant a ses habitudes de travail et de réflexion et que si, pour certains d'entre eux, la découverte est un stimulant intellectuel, pour d'autres, elle sera la source de blocages et de désarroi. Ces derniers apprécieront la grammaire explicite.

Le traitement et l'utilisation des erreurs : la pédagogie de l'erreur

Les erreurs font partie intégrante de l'apprentissage. Elles sont la preuve que le système linguistique fonctionne, se met en place. Lorsque l'apprenant produit une erreur, il fait fonctionner son interlangue. L'erreur reflète une compétence linguistique transitoire, elle correspond à une tentative de communication correcte. L'apprenant connaît une structure et essaie de la produire dans un contexte différent de celui dans lequel il l'a rencontrée une première fois. La tentative peut réussir, si le schéma linguistique s'y prête, elle peut également échouer et, dans ce cas, la production est fautive.

Deux cas peuvent se produire :

- la structure est connue et elle a déjà fait l'objet d'une conceptualisation. Cela ne signifie pas qu'elle est acquise ni maîtrisée. C'est l'occasion pour l'enseignant de noter qu'il devra retravailler cette structure, jusqu'à ce que les apprenants se l'approprient ;
- la structure est inconnue mais nécessaire à l'expression de ce que l'apprenant a l'intention de communiquer. L'enseignant la fournit, sachant qu'il devra plus tard y revenir.

► Le traitement des erreurs produites à l'oral

Lors des productions orales, guidées ou libres, la tentation est forte de vouloir corriger les erreurs en interrompant l'apprenant qui a pris la parole. Si l'objectif de l'enseignant est de faire produire des énoncés dans une situation de communication donnée, par exemple au cours d'un jeu de rôle ou d'une simulation, il faut noter mentalement la structure fautive, sans interrompre la production. On demandera aux autres apprenants s'ils ont repéré des erreurs, puis on corrigera en différé.

En revanche, si l'objectif de l'enseignant est de faire réaliser une activité de type linguistique, il s'attend à des productions correctes. Si une erreur survient, il la corrigera sur-le-champ ou demandera aux autres apprenants de la corriger.

Selon l'objectif de l'enseignant, les erreurs produites à l'oral feront donc l'objet d'une correction immédiate ou en différé.

► Quelle démarche adopter pour corriger ?

Il est important que l'apprenant comprenne qu'il est normal de se tromper et que c'est en se trompant qu'il progressera.

Il faut par conséquent :

- Éviter de corriger « à chaud ».
- Donner toujours à l'apprenant l'occasion de se corriger lui-même, en lui signifiant par un signe qu'il a commis une erreur.
- Si l'apprenant n'y arrive pas, solliciter les autres apprenants.
- Ne donner soi-même la correction que si personne ne la trouve.
- Montrer que l'énoncé, incorrect dans la situation où il a été produit, pourrait être correct dans une autre situation et expliquer ainsi à l'apprenant qu'il a eu raison d'essayer de le produire.
- Dans le cas d'une structure supposée connue, faire faire un ou plusieurs micro-dialogues de réemploi et de fixation.
- Dans le cas d'une structure inconnue, faire réaliser, à un autre moment, une conceptualisation.

► Quel traitement appliquer à quel type d'erreur ?

- Erreurs de type linguistique : micro-dialogues, conceptualisations.
- Erreurs de type phonétique : voir les propositions de correction phonétique.
- Erreurs de type communicatif (registre de langue inapproprié, « tu » au lieu de « vous »...) : faire préciser la situation de communication et le statut des interlocuteurs.
- Erreur de type discursif (absence ou mélange d'articulateurs...) : faire reformuler en demandant de structurer le discours, proposer éventuellement une liste d'articulateurs à utiliser.
- Erreur de type stratégique (manque d'à propos, manque d'outils linguistiques permettant de dire que l'on n'a pas compris...) : faire acquérir les outils minimaux dès le début de l'apprentissage.

► Le traitement des erreurs à l'écrit

Lors des productions écrites, l'apprenant a plus de temps pour réfléchir à la correction de ce qu'il écrit. Il peut également travailler en groupe et demander de l'aide aux autres apprenants ou à l'enseignant. Il peut se servir d'un dictionnaire, d'un guide des conjugaisons, de ses notes.

Certains énoncés fautifs, qui ne seraient même pas relevés à l'oral, ne peuvent passer le cap de l'écrit. La grammaire de l'oral (comme par exemple, l'omission de la première partie de la négation, le « ne », dans des énoncés du type « Je comprends pas ») n'est pas transposable à l'écrit. L'écrit est beaucoup plus exigeant, car c'est par l'écrit que se structurent et se visualisent les structures et le lexique.

► Quelle démarche adopter pour corriger ?

- Former les apprenants à l'autocorrection. Faire en sorte qu'ils connaissent les questions à se poser lors de la relecture de leur production (et qu'ils se les posent réellement...): vérifier les accords de genre et de nombre, vérifier la correction des temps employés, vérifier le registre de langue, la cohésion des phrases, la cohérence de la structuration...
- Pratiquer aussi souvent que possible la correction collective et sélective (facilitée si les productions sont écrites sur des transparents et projetées à la classe au rétro-projecteur): examiner les uns après les autres les accords, les verbes, le lexique, la cohésion, la cohérence.
- Proposer des activités de conceptualisation, de systématisation et de réemploi.

La conceptualisation grammaticale

C'est l'activité qui caractérise l'approche communicative.

Son mode de fonctionnement et son objectif doivent être décrits par l'enseignant lors du contrat d'apprentissage.

Elle sollicite des capacités intellectuelles médianes et supérieures: analyse, réflexion, déduction, synthèse.

► Principes

Cette activité se fait de préférence « à chaud », au moment où le besoin s'en fait sentir ou peut se prévoir.

- Examen ou écoute d'un corpus présentant un fait linguistique ou une structure dont on souhaite faire découvrir le fonctionnement.
- Le travail se fait en petit groupe de trois ou quatre personnes. L'enseignant passe dans les groupes pour guider la réflexion et vérifier que la consigne est bien comprise.
- Le groupe désigne un rapporteur.
- L'examen est guidé par des consignes précises, explicites et très claires. Par exemple: « Examinez le mot qui précède immédiatement la structure à analyser et tirez vos propres conclusions. Pourquoi, à votre avis, ce mot n'est-il pas toujours le même? Cherchez une explication. Repérez ce qui diffère du fonctionnement de cette même structure dans votre langue. »
- La démarche est guidée par l'enseignant.
- Les explications des rapporteurs seront discutées.
- La meilleure explication constituera la « règle » de fonctionnement de la structure et cela jusqu'à la preuve du contraire, qui pourra intervenir quelques

séances plus tard, grâce à la fameuse « exception qui confirme la règle ». On élaborera ainsi peu à peu la grammaire vivante de la classe, découverte par les apprenants.

La systématisation

Il s'agit d'amener les apprenants à faire le point sur ce qu'ils connaissent du fonctionnement d'un fait linguistique, selon qu'ils l'ont rencontré dans un document authentique ou qu'ils en aient fait une conceptualisation au cours des séances précédentes.

Différents types d'exercices peuvent être utilisés pour cela, toujours contextualisés, pour que la grammaire soit au service de la communication et non l'inverse:

- choix multiples;
- compléter un tableau synthétique récapitulant le mode fonctionnement d'une structure;
- reformulation des règles découvertes...

L'appropriation et la fixation

On utilisera aussi souvent que possible des micro-dialogues modèles, dont les schémas ont la particularité de:

- faire pratiquer une structure de façon intensive, mais en situation de communication;
- permettre l'intervention de l'apprenant sur le lexique et le thème dans lequel la structure est contextualisée;
- privilégier l'emploi de la structure à fixer.

LES ACTIVITÉS DE GRAMMAIRE

Les activités de grammaire sont transversales à toutes les autres activités. On peut cependant distinguer celles:

- qui font plus appel à des capacités de type traditionnel, comme l'explication grammaticale donnée par l'enseignant, puis la mémorisation, la compréhension et l'application des règles (grammaire explicite),
- de celles où aucune explication n'est donnée par l'enseignant, où l'apprenant va être confronté à des exercices de type structural (grammaire implicite),
- ou de celles qui sollicitent les capacités médianes et supérieures, comme l'analyse et la synthèse et où la grammaire se découvre et s'apprend dans des activités de réflexion sur le fonctionnement de la langue et la conceptualisation de règles provisoires (démarche inductive).

► Les exercices structuraux de substitution et de transformation

Ils ont été jusque dans les années 1979-1980 et même plus tard les instruments privilégiés pour la fixation des structures morphosyntaxiques. Leur objectif était de faire acquérir la maîtrise d'une structure par la mise en place d'automatismes créés par la répétition de transformations structurales, à partir d'un modèle unique proposé au début de l'exercice. (Que voulez-vous? → Je vous demande ce que vous voulez. – Que dites-vous? → Je vous demande ce que vous dites. – Que faites-vous? → Je vous demande ce que vous faites. Etc.) On sait que les apprenants, imbattables sur les transformations, étaient incapables de mobiliser la structure en question lorsqu'ils en avaient besoin en situation.

► Les exercices lacunaires

Mieux connus sous le nom d'exercices « à trous », ils continuent à être appliqués, au mépris de toute situation de communication, le plus souvent avec les consignes suivantes :

- Complétez en mettant le verbe entre parenthèses au temps convenable.
- Complétez avec les relatifs, les prépositions, les articles, les possessifs... qui conviennent.

► Les exercices lacunaires en situation

- Marie-Ange, 35 ans, cadre administratif, féministe : « J'affirme que l'homme (devoir) partager les tâches ménagères. »
- Jacques, 25 ans, étudiant en psychologie, idéaliste : « je souhaite que tout le monde (pouvoir) trouver le bonheur sur terre. »

► Les exercices de transformation

- Il peut s'agir de la réécriture d'une phrase dans un registre différent :
- Vous savez ce que je pense? → Savez-vous ce que je pense?
 - T'as pas l'heure? → Auriez-vous l'heure?

► Les exercices de reconnaissance

- Il peut s'agir de déterminer le rôle et le statut des interlocuteurs, en fonction par exemple de leur registre de langue :
- Je n'ai pas pu faire mon devoir, on m'a piqué mes affaires (un élève à son professeur).
 - Deux cafés et l'addition (un client au serveur).

Ou encore de reconnaître, dans les écrits, les formes morphosyntaxiques qui permettent de déterminer l'énonciateur et les destinataires d'un message.

Est-ce un homme ou une femme qui reçoit le message suivant?

- Chère Dominique, je t'ai appelée hier soir mais tu n'étais pas là. Je serai désolé si tu ne pouvais pas te joindre à nous pour mon anniversaire. Claude.

Fiche 13

Conceptualisation grammaticale

Niveau : à partir de A2

Objectif

Faire comprendre le fonctionnement de l'article partitif.

Support

Un corpus élaboré par l'enseignant (une recette de cuisine) comportant des articles indéfinis et des partitifs.

Démarche

Présentation du corpus (une photocopie par personne).

Consigne

Lisez la recette et observez la liste des ingrédients. Entourez le déterminant qui précède immédiatement l'ingrédient. Exemple : (de la) viande.
Travaillez en groupes de trois et choisissez un rapporteur. Dans dix minutes, les rapporteurs proposeront une explication à la question suivante : « Pourquoi le déterminant n'est-il pas toujours le même ? »

Recette du pot-au-feu

Pour préparer cette recette d'hiver, il vous faut :

- | | |
|------------------------|------------------------|
| • De la viande de bœuf | • Du poivre |
| • Un oignon | • Du persil |
| • Du gros sel | • Six poireaux |
| • Un os à moelle | • Un navet |
| • Une carotte | • Huit pommes de terre |
| • De l'eau bouillante | • Du thym |

Il vous faut aussi du temps et du courage !

Au bout du temps imparti, chaque rapporteur présente l'explication trouvée par son groupe.

L'explication la plus pertinente sera celle qui satisfait le mieux le groupe classe. On l'officialisera par écrit pour pouvoir y faire plus tard référence.

Cette nouvelle « règle » de grammaire, qui explique à ce moment donné le fonctionnement des articles partitifs, vient s'ajouter aux autres règles découvertes lors de conceptualisations antérieures et intègre la « grammaire vivante » de la classe.

Au niveau A1, les apprenants trouveront sans doute ce type d'explication :

- Si on peut compter l'ingrédient (oignons, os, carotte, poireau, navet, pomme de terre), on utilise « un », « une » ou un nombre.

– Si on ne peut pas compter (viande, eau, sel, persil, thym, temps, courage), on utilise, selon le genre féminin ou masculin de l'ingrédient: « du, de la, de l' ».

C'est une explication traditionnelle et, à ce stade, on l'acceptera. Cependant on veillera, dès qu'un exemple viendra infirmer cette règle, à proposer une nouvelle conceptualisation sur le même sujet, en ayant inclus dans le corpus des formes telles que:

- Le sel de Guérande est **un** sel délicieux.
- Cela m'a pris **un** temps fou!
- Elle a eu **un** courage exemplaire.

L'explication complète montrera que tout nom français peut apparaître avec ou sans partitif, selon ce qui est exprimé:

- Il aime **le** pain (en général).
- Il mange **du** pain (partitif: une partie d'un tout).
- Il préfère **un** pain pas trop cuit (caractérisé par « pas trop cuit »).
- Elle admire **le** courage.
- Dans cette affaire elle a montré **du** courage.
- Elle a **un** certain courage.

Le partitif ne sert pas à indiquer ce qui est comptable, mais seulement la partie de quelque chose (de concret ou d'abstrait), qui est prélevée sur un tout².

² ARRIVE, M., GADET, F., GALMICHE, M., *La grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion, Paris, 1986.

Fiche 14 Appropriation et fixation/les micro-dialogues

Niveau: à partir de A1

Objectif

Fixer une structure grammaticale déjà conceptualisée.

Support

Différents micro-dialogues élaborés par l'enseignant.

Démarche

Cette activité peut avoir lieu, soit lors de la correction différée d'une erreur produite à l'oral, soit lorsque l'enseignant constate des erreurs sur une structure qui devrait être acquise, soit enfin après une conceptualisation.

L'enseignant propose un micro-dialogue contextualisé dans une situation de communication et comportant la structure qu'il souhaite fixer (4 à 6 répliques en phrases courtes et simples). Il l'écrit au tableau.

Les apprenants le jouent en tandem et le mémorisent.

L'enseignant demande alors des propositions de changement de la situation de communication. Pour chaque proposition, on examine si la structure subit ou non des transformations.

Les nouveaux micro-dialogues seront à leur tour mémorisés et joués. Ils serviront de dialogues de référence si jamais l'erreur se produit à nouveau au cours d'activités de production orale.

Exemple

Dialogue modèle destiné à fixer la conjugaison du verbe « avoir », souvent confondu, au début de l'apprentissage, avec le verbe « être » à cause de l'homophonie entre les formes « j'ai » [zɛ], « tu es » [ty ɛ] et « il/elle/on est » [il, ɛl, ɔ̃ ɛ].

- Dis-moi, Angèle? Tu es française?
- Oui, mais j'ai un père anglais.
- Et ta mère? Elle est anglaise aussi?
- Non, non, elle est française, comme moi.

Dans les modifications, les apprenants peuvent choisir de faire varier les nationalités, en les remplaçant par des professions, des traits de caractère, des caractéristiques physiques, selon le lexique dont ils disposent.