

L'input grammatical

Grammatical Input

Dr. Asmaa Hussein Kadhum

Maitre de conférences à l'Université de Kufa

asmaah.altammemi@uokufa.edu.iq

Received: 10. 06. 2024

Accepted: 19. 07. 2024

Published: 17. 05. 2025

Résumé

Cette étude cherche à forger des méthodes pédagogiques et didactiques à suivre par l'enseignant dans un cours de grammaire de langue cible. Après avoir fait le point sur les principales difficultés rencontrées sur le terrain dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire, nous continuons à créer de nouvelles pistes pour résoudre ces difficultés et mettre en place un espace de travail positif et sain. Il existe plusieurs méthodes et manuels scolaires qui ne suivent pas les mêmes démarches didactiques pour enseigner la grammaire. Ces méthodes se répartissent entre celles qui ne sont pas clairement exprimées, et celles qui le sont explicitement. Quelle que soit la pratique éducative adoptée, il est toujours possible pour l'enseignant de réussir à faire apprendre la grammaire et améliorer les résultats de l'apprentissage.

Mots clés: pratique inductive, langue source, langue cible, savoir grammatical, manuels du français.

Abstract

This study seeks to forge pedagogical and didactic methods to be followed by the teacher in a grammar course. After taking stock of the greatest difficulties encountered in the field in the teaching-learning of grammar, we stubbornly continue to create new avenues to resolve these difficulties and establish a positive and healthy workplace. There are several methods and several textbooks that do not follow the same didactic approaches to teach grammar. They are separated into those which are not clearly expressed and those which are explicitly declared. Whatever the educational practice adopted, it is always possible for the teacher to succeed in teaching grammar and improving learning results.

Keywords: inductive practice, deductive practice, foreign language, grammar teaching, French textbooks.

Exposé

L'input grammatical est un sujet qui, faisant l'objet de plusieurs recherches récentes, suscite de nombreux questionnements. En effet, le retour en force passionne la curiosité des didacticiens, des enseignants et des enseignés. La grammaire constitue un axe central puisque son savoir facilite l'apprentissage ultérieur. D'un point de vue strictement didactique, la grammaire doit être considérée comme un outil important qui ne doit pas être oublié ou rejeté

dans les cours de langue cible sans quoi la situation serait problématique. On ne pourrait alors parvenir à l'objectif recherché: former un enseigné capable de communiquer dans la langue cible de manière efficace. D'après Sophie Moirand (1990), cette compétence sous-tend quatre composantes: linguistique, discursive, référentielle et socio-culturelle. La grammaire n'est donc pas un objectif en soi. Pour les tenants de l'approche communicationnelle, elle est un élément inhérent et inséparable de la communication, elle lui est propre et ne peut en être dissociée. Elle constitue un outil pour écouter, lire, dire et écrire.

Objectifs et champ de l'étude

L'objectif de cette contribution vise à ouvrir de nouveaux horizons dans la façon d'aborder la grammaire. Dans cet article, nous allons examiner de plus près ce trouble d'apprentissage. Plusieurs questions peuvent se poser. Pourquoi est-il nécessaire de mettre en relief la grammaire et l'approche communicationnelle ? Comment lier les aspects communicationnels et grammaticaux en classe de langues ? Comment peut-on faire acquérir le savoir grammatical aux apprenants tout en les plaçant dans un contexte communicationnel ? Quelles démarches didactiques faudrait-il privilégier pour enseigner la grammaire ? En somme, cette étude offre une analyse comparative des pratiques grammaticales adoptées par trois générations de manuels scolaires de français langue étrangère: Latitudes 1 (2008), Alter égo 1 (2006) et Connexions 1 (2004), afin de définir les démarches méthodologiques et les activités d'enseignement grammatical adoptées par les concepteurs de ces manuels.

Le rôle de la grammaire

Afin d'avoir une idée plus précise sur le rôle de la grammaire en classe de langue cible, il nous paraît nécessaire de rappeler ici les propos de Jean-Pierre Cuq selon lequel « la grammaire rôde, qu'on le veuille ou non, autour de la classe de langue » (1996: 5). Ainsi, les questions d'ordre grammatical sont évoquées explicitement ou implicitement dans la classe. La présence de la grammaire est donc un fait inévitable. Après avoir traversé une période de déclin et de désordre, la composante grammaticale retrouve aujourd'hui sa place dans l'enseignement de la langue cible parmi les autres composantes linguistiques. Ce retour répond parfaitement aux besoins des enseignés car la grammaire éveille leur curiosité et leur envie d'apprendre. Il est désormais reconnu que développer l'input grammatical permet à l'enseigné de développer son input communicatif. L'acquisition de l'input grammatical est nécessaire pour que l'enseigné atteigne un niveau élevé dans l'input communicatif. En effet, la grammaire est une structure fondamentale que l'apprenant mémorise et utilise comme modèle pour créer d'autres phrases. En ce sens, un tel retour s'accorde complètement avec l'approche communicationnelle. Celle-ci considère l'enseigné comme étant un acteur social ayant des tâches à accomplir. L'enseignement est basé sur des tâches qui ne sont pas de nature purement langagière mais impliquent également des actions verbales et non verbales dans des situations favorisant des pratiques réflexives. Ainsi, la grammaire n'est plus envisagée en elle-même et pour elle-même : l'étude de la grammaire n'est pas une fin en soi. C'est un outil, un moyen opérationnel permettant de faciliter la réalisation des actions. Un nouveau paradigme voit le jour. L'enseigné acquiert de manière implicite les règles grammaticales lors d'un échange entre pairs, lors d'interactions avec son entourage. Ce paradigme favorise l'apprentissage et le développement graduel des ressources grammaticales de la langue cible

et la capacité d'utiliser telle ou telle forme de la langue cible de façon discursivement appropriée. C. Bachman, J. Lindelfeld et J. Simonin (1991) soulignent que pour communiquer, il ne suffit pas de maîtriser la langue et son système linguistique, il faut aussi savoir l'utiliser en fonction de son contexte social.

Selon le CECRL (2001), la grammaire d'une langue est formellement définie comme l'ensemble des principes régissant la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies, c'est-à-dire les phrases. La compétence grammaticale est donc la possibilité illimitée d'un locuteur de produire et de comprendre un nombre infini de phrases qui ont du sens dans des situations interactionnelles. Mais la question qui se pose, c'est celle de savoir comment associer les structures grammaticales aux tâches communicatives. Doit-on créer des activités communicatives participatives dans des situations réelles pour acquérir l'input grammatical et dans lesquelles cet input sera présent? L'approche communicationnelle centrée sur le développement de réelles compétences chez l'enseigné doit créer des possibilités d'utilisation authentique de la langue. Ainsi, elle établit des liens entre l'apprentissage et la vie en dehors de la salle de classe, elle relie l'espace scolaire à l'univers extérieur, où l'enseigné doit être capable de mettre en pratique ses savoirs linguistiques et sociolinguistiques. Dans la perspective d'un meilleur processus d'enseignement-apprentissage, il faut associer l'input grammatical et les tâches langagières, notamment les tâches communicatives. J.-L. Chiss insiste sur ce point en disant que la vocation d'une grammaire en langue cible est de permettre l'acquisition d'une compétence de communication, où les structures grammaticales sont associées aux tâches communicatives. (Chiss, 2002). Ainsi, le processus d'acquisition du langage s'effectue et se construit dans l'interaction sociale et dans l'échange entre les individus.

Enseigner la grammaire ou ne pas l'enseigner

Les avis divergent quant au choix d'enseigner, ou non, la grammaire en classe de langue cible mais les études empiriques qui ont abordé cette question en ont souligné la nécessité pour diverses raisons. Sans une base grammaticale solide, l'enseigné ne peut améliorer sa maîtrise. Bien qu'il soit parfois possible de communiquer avec autrui en utilisant un input grammatical minimal, ceci n'est pas nécessairement accepté dans d'autres langues, c'est-à-dire que le contenu de la communication n'est pas toujours compréhensible dans certaines configurations linguistiques ou culturelles. La formation régulière en grammaire est une condition au développement des savoirs et des capacités langagières. L'enseigné qui acquiert un maximum d'input grammatical éprouve un sentiment de satisfaction et d'efficacité qui va lui donner confiance en soi : il sera amené à croire en ses capacités personnelles. Bien que certains voient dans l'apprentissage de la grammaire un processus fastidieux et ennuyeux, celle-ci est pourtant bénéfique et rassurante pour d'autres. Ces derniers se sentent sécurisés par l'acquisition progressive, puis la maîtrise, des normes grammaticales. Comprendre des normes structurantes et réaliser des activités souvent décontextualisées et non fonctionnelles stimulent efficacement l'enseigné et l'encouragent à réussir ses apprentissages scolaires qui déterminent d'ailleurs son avenir professionnel. Par ailleurs, l'apprentissage de la grammaire est particulièrement nécessaire pour l'enseigné adulte ayant un style d'apprentissage analytique. Celui-ci, généralement attiré par tout input grammatical, voit sa confiance renforcée de même que son intérêt à s'engager dans un processus d'apprentissage. Les

adultes, en particulier, ont besoin de comprendre et demandent des explications, de sorte que l'apprentissage ne peut se faire sans l'activation des processus réflexifs et cognitifs. De plus, l'acquisition de la compétence grammaticale est cruciale pour certains enseignants rencontrant des troubles d'apprentissage. Un input grammatical structuré diminue leur anxiété, compense leurs difficultés et les encourage à développer leurs propres stratégies d'apprentissage.

L'input grammatical reste donc important car il permet de rendre l'input langagier écrit ou oral compréhensible. Selon Vigner (2004), il est impossible de produire spontanément des formes correctes dans une langue sans avoir acquis les règles qui en organisent la production. Ainsi, apprendre cette composante facilite l'apprentissage d'autres compétences et contribue ainsi au développement. En fin de compte, l'objectif ultime n'est pas seulement d'encourager l'enseigné à produire des énoncés corrects, mais aussi à lire et à écrire des phrases correctes selon les règles d'usage. L'enseignement de la grammaire poursuit deux objectifs principaux: le premier vise à acquérir une certaine quantité de la structuration et du fonctionnement de la langue, tandis que le second vise à développer de bonnes compétences langagières chez l'enseigné.

Variables internes

Nous proposons de poursuivre notre réflexion en abordant les facteurs les plus déterminants dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'input grammatical. Gérard Vigner (2004) y identifie trois facteurs: ceux relatifs à la culture, ceux relatifs à la cognition et ceux relatifs à l'âge.

La culture

Le français s'inscrit dans une très longue tradition grammaticalisante. Son enseignement implique inévitablement une approche grammaticale élaborée en fonction de ses spécificités linguistiques. Il est important de noter que toutes connaissances antérieures influent sur les connaissances futures, de sorte que la manière dont l'enseigné a été formé dans le système scolaire pour utiliser sa langue maternelle façonne son propre parcours d'apprentissage des langues cibles. Le système scolaire a une influence sur les performances scolaires des enseignants. L'arabophone tend plutôt à aborder le français en utilisant un cadre grammatical exprimé de manière explicite, formalisée, directe, claire et sans ambiguïté. Il préfère connaître les éléments grammaticaux de manière préalable avant même les exercices de pratique. En revanche, l'anglophone accordera peu d'importance à la grammaire dans son apprentissage et préférera assimiler les règles grammaticales d'une manière implicite et inductive. Pour toutes les activités de communication, de dramatisation, de jeux de simulation et de jeux de rôles, l'enseigné, quel que soit son appartenance linguistique et culturelle, retient un ensemble de règles de manière implicite plutôt que par le biais d'explications ou de réflexions métalinguistiques.

La cognition

Le taux d'attention accordé aux formes et aux détails dans le choix de la formulation varie énormément d'un individu à l'autre. Il est lié à notre niveau de développement psychomoteur, d'éveil et d'état de santé général. Lors de l'apprentissage, les psychologues différencient deux grandes familles d'individus. Ce sont les sérialistes et les globalistes. Les sérialistes ont

tendance à examiner les moindres détails avec un souci exagéré de la perfection. Ils sont armés d'un sens aigu de l'observation. Ils développent une capacité à mémoriser tous les détails de forme, ils sont soucieux de la correction formelle. Les globalistes, quant à eux, sont soucieux de la cohésion et de la cohérence d'ensemble. Ils sont nettement moins rigoureux en ce qui concerne l'observation et la mémorisation. Ils considèrent qu'un échange réussi peut se permettre la formulation de quelques approximations dans l'expression. Cependant, certains enseignants expriment de manière plus prononcée le besoin qu'on leur enseigne les règles d'une démarche explicite. Ils ont besoin d'un enseignement basé sur le soutien, l'étayage et le rappel pour comprendre une règle et mettre en pratique le savoir appris. D'autres favorisent la pratique sans chercher des explications directes. Ils mémorisent et restituent les règles grâce à la pratique variée et attentive.

L'âge

L'âge de l'enseigné est un facteur fondamental dans la place et l'apprentissage de la grammaire. L'enseignement du français est destiné à différents publics et adressé à différentes tranches d'âge : enfants, adolescents, et adultes. Ces différentes tranches conduisent à différencier les compétences et les aptitudes à traiter, réfléchir et structurer les données d'un enseigné à un autre. Ainsi, l'approche grammaticale varie selon la tranche catégorielle. Plus l'enseigné est jeune, moins il est capable de comprendre les règles grammaticales parce que celles-ci sont quelque chose d'absurde. L'adulte attache beaucoup d'importance à l'aspect formel de la langue et, par conséquent, la place de la grammaire dans un cours de langue dépend en grande partie de facteurs extra-scolaires liés aux caractéristiques de l'enseigné, tels que le niveau de maturité et le degré de développement cérébral, ainsi que la catégorie des enseignants et le matériel pédagogique utilisé en classe.

Enseignants-documentalistes

Marie-Christine Fougerousse (2001) répartit les enseignants en trois communautés selon le choix et l'utilisation des documents pédagogiques. La première accorde beaucoup d'importance à l'utilisation des documents. Ceux-ci jouent un rôle crucial dans la compréhension et la formation des enseignés. Certains enseignants, très motivés, cherchent constamment de nouveaux documents susceptibles de susciter et soutenir l'intérêt de l'enseigné dans les activités. Ils favorisent l'assimilation et donc la compréhension du contenu dans un cadre semi-authentique. Ils adaptent leurs méthodes pour répondre aux besoins plutôt que d'opter pour des solutions déjà faites. Il arrive que certains enseignés suivent l'enseignant avec diligence, d'autres perdent tout intérêt lorsqu'il s'agit d'écouter l'enseignant. La seconde communauté d'enseignants adopte une approche plus conservatrice et plus rigide. Elle enseigne la grammaire selon la méthode traditionnelle. La démarche accède aux connaissances grammaticales d'une manière déductive. Les règles sont présentées à l'enseigné dès le départ. Mettre l'accent sur le système formel de la langue cible ne signifie pas qu'on néglige complètement son utilisation dans des situations authentiques. La troisième communauté d'enseignants combine deux méthodes. La première, intitulée sémasiologie, va de la forme vers le sens tandis que la seconde, intitulée onomasiologie, va du sens vers la forme. Quels que soient les outils dont dispose l'enseignant et les besoins des enseignés, il est indéniable que la grammaire, en contexte de communication, est un élément vital. Elle permet de comprendre comment les mots s'assemblent pour former des phrases de sens. Selon

Vigner, une grammaire ne se limite pas à une simple description rigoureuse et scientifique des principes et règles expliquant l'usage d'une langue. Elle vise aussi à préciser les conditions d'un usage correct, qu'il soit oral ou écrit. En effet, toute grammaire comporte une dimension prescriptive rappelant les règles et conventions à respecter pour produire des phrases acceptables dans une langue donnée, de sorte que grammaire et objectifs pédagogiques sont étroitement liés (Gérard Vigner, 2004). Apprendre la grammaire revient donc à pénétrer le caractère réel de la mentalité et la culture d'un peuple. Le développement d'une compétence grammaticale s'intègre de manière large au développement intellectuel et culture l'au-delà de nombreuses différences individuelles et intra-individuelles.

Quelle grammaire devons-nous enseigner ?

L'approche dite communicationnelle, ou l'approche orientée vers l'action, met l'accent sur la communication réelle et l'action dans des situations authentiques, ce qui suscite la question suivante: quelle grammaire enseigner? À cette question, plusieurs approches sont généralement utilisées pour y répondre.

La grammaire inductive place la grammaire au service de la communication. Elle la met toujours dans une situation communicative et actionnelle. Maîtriser le code de la langue cible ne suffit pas en soi mais vise à utiliser adéquatement une langue. Apprendre la grammaire d'une deuxième langue (L2) consiste d'abord à maîtriser un certain type de description ou de simulation, dans le but d'arriver à une intériorisation qui facilite un usage approprié de la langue. Il s'agit ici de passer d'une assimilation inconsciente du code linguistique à un recul conscient sur le fonctionnement de ce dernier. L'enseignant s'adresse à l'intelligence de l'enseigné, il sollicite sa perspicacité et sa réflexion. Les règles sont exprimées par déduction à partir d'exemples spécifiques. Cette approche repose sur l'apprentissage de l'enseigné à partir des exemples jusqu'aux règles : la démarche active de découverte (DAD). La grammaire déductive, quant à elle, consiste à passer du général au particulier. On explique les règles grammaticales avant de donner des exemples et des exercices d'application. Il s'agit d'une pratique dominante dans les méthodes traditionnelles. Dans le cadre de cette approche, l'enseigné est actif pendant qu'il reproduit la pratique des exercices, mais il est inactif dans la découverte des règles, souvent expliquées régulièrement par l'enseignant. Cette approche va de la règle à l'usage, parfois en comparant la langue cible à la langue base afin de trouver des différences. La grammaire implicite vise à enseigner la règle d'une manière faiblement explicitée. La règle vient de l'enseigné, est formulée à sa façon et non pas imposée par l'enseignant. Celui-ci l'intègre au cœur des pratiques sans la nommer explicitement. L'objectif est d'attirer l'attention sur l'apprentissage de la langue plutôt que sur la grammaire explicite (Vigner, 2004). Cette méthode permet d'apprendre la langue cible de manière intuitive. L'apprentissage se fonde essentiellement sur des exercices structuraux « la phrase modèle » qui aident l'enseigné à bien assimiler les règles grammaticales en répétant des phrases de manière machinale ou inconsciente. Vigner rappelle à juste titre que l'objectif de l'exercice est d'installer implicitement la grammaire d'une langue en travaillant systématiquement sur certaines de ses propriétés (Vigner, 2004). Dans cet enseignement implicite de la grammaire, ni l'enseignant, ni l'enseigné ne formulent explicitement les règles, évitant ainsi l'usage du métalangage.

À l'inverse de la grammaire implicite, la grammaire explicite se base sur la présentation détaillée des règles. Ces règles peuvent être présentées en amont par l'enseignant ou conçues par l'enseigné à travers des activités de conceptualisation, de procéduralisation et de réflexion métacognitive pour découvrir les régularités de la langue. Ce processus d'apprentissage est fortement lié au processus cognitif. Il nous semble efficace et pertinent pour l'enseignement aux adultes. L'adulte n'apprend certainement pas comme l'enfant : il a souvent besoin de comprendre le fonctionnement de la langue en profondeur et en détail. Cependant, ce type d'enseignement présente un intérêt limité, car l'enseigné ne peut pleinement exercer sa réflexion que sur la partie de la langue cible qu'il commence à maîtriser. Ces différents courants pédagogiques ont influencé et se sont intégrés dans diverses méthodes. Ils ont joué un rôle crucial dans le processus d'apprentissage et des habitudes de travail dans le but d'atteindre une réussite éducative.

Analyse des manuels scolaires

Trois manuels font l'objet de cette analyse : Défi, Entre nous, Saison. Ils sont inspirés de l'approche communicationnelle. Ils ne mettent pas l'accent sur l'input grammatical mais intègrent la grammaire dans leur programme. Dans chacun de ces manuels, on y trouve un lieu consacré aux « points-grammaires » à la fin des activités d'entraînement. Nous remarquons aussi un sommaire grammatical et des tableaux consacrés à la conjugaison des verbes à la fin des manuels. L'analyse a livré des résultats inattendus. On ne fait pas de la grammaire pour la grammaire mais la grammaire dans un but communicatif. Les points-grammaires évoqués dans ces trois manuels ne sont pas seulement décrits et associés mais également mis au service du savoir-faire communicatif visé. Autrement dit, leur finalité est instrumentale. Le contenu grammatical de chaque leçon n'est pas un objectif en soi mais un moyen pour soutenir un savoir-faire communicatif, il est utilisé comme un outil que l'enseigné doit maîtriser. Par exemple, dans Défi, l'impératif est axé sur le but communicatif « demander et indiquer », tandis que le passé composé est utilisé pour raconter des événements ponctuels et passés. Dans Entre nous, les articles définis, indéfinis et partitifs sont utilisés pour parler des aliments, des ingrédients et des boissons. Dans Saison, le futur est utilisé pour marquer une postériorité par rapport au moment de la parole et comprendre et donner des informations sur les phénomènes météo. Les auteurs des manuels retenus respectent ainsi les prescriptions du Cadre européen commun de référence: enseigner la grammaire pour faire acquérir un savoir-faire communicatif dans une langue cible. Ces points-grammaires semblent bien importants et jouent un rôle fondamental dans l'acte communicatif. Alors une question épistémologique se pose : quelle méthode de travail utiliser en classe pour exposer ces points grammaticaux ? Comment s'assurer que ces éléments sont bien assimilés et rendent le travail grammatical plus utile ? Puisque nous avons déjà parlé plus haut des méthodes, nous procéderons à l'étude comparative: l'utilisation du pronom en dans les trois manuels pour découvrir comment ce point est envisagé.

Défi

Ce point est introduit et travaillé dans l'unité 5. L'objectif grammatical est de situer l'action et de se faire une image mentale du lieu. L'objectif communicatif poursuivi est de mettre en place des conditions optimales permettant d'exprimer l'intensité et la quantité. Le point grammatical s'effectue à l'intérieur d'une activité de réflexion et d'observation où l'enseigné

doit lire les phrases et tenter de trouver le pronom, le remplacer par un nom ou un groupe nominal pour éviter la répétition et dire à quoi il correspond. L'objectif de l'enseignant est de parvenir à travailler l'objectif grammatical dans un travail grammatical explicite relié à l'approche actionnelle. Le travail explicite implique la réutilisation, la systématisation, la généralisation et la production de nouvelles structures en contexte. L'enseigné doit effectuer l'activité et mobiliser ses acquis pour déduire la règle qui est donnée juste à côté des activités. Cela est représenté sous forme de tableau de couleur bleue à deux colonnes permettant de mettre en évidence le contenu grammatical. Après avoir compris et découvert le contenu, l'enseigné doit réaliser l'activité de la réutilisation par de courtes phrases grâce aux procédés de substitution et de transformation. La démarche pédagogique adoptée dans le manuel se propose d'alimenter l'observation systématique et la réflexion. Une telle démarche d'apprentissage est basée sur la pédagogie d'auto-découverte. Ce scénario motive l'enseigné et l'encourage dans son processus d'apprentissage. L'enseigné demeure constamment actif. Il découvre par lui-même la règle d'organisation et de fonctionnement sans la connaître, ce qui le valorise dans son apprentissage.

Entre nous

Ce manuel propose un parcours pédagogique permettant d'intégrer un travail rigoureux sur les formes linguistiques. L'observation, la manipulation, l'expérimentation et la reformulation sont les principales techniques de cette démarche. Ce type de travail sur le contenu grammatical va du sens à la forme, il est sémantique et s'inscrit dans l'approche communicationnelle. De ce fait, il est inductif. Selon Ruggia et Cuq, l'enseigné étranger comprend mieux les structures linguistiques lorsque l'on adopte une approche allant du sens à la forme, lui permettant alors de ressentir ce qui est dit dans une situation donnée. Cette situation doit correspondre à ses besoins d'apprentissage et être vécue directement. Une démarche explicite et inductive où l'enseigné construit lui-même est incité à découvrir lui-même la règle avec l'assistance de l'enseignant. Celui-ci guide l'apprenant à l'observation réfléchie, à la conceptualisation et à l'émission d'hypothèses. De la sorte, l'enseigné est amené à dégager de son observation des règles de fonctionnement, où chaque règle est systématisée et reprise dans un exercice de réutilisation. Par exemple, intégrer le pronom en dans faire des courses alimentaire sa pour but d'apprendre l'enseigné à communiquer. Grammaticalement, ce même pronom est introduit par la conceptualisation à travers la consigne : Le pronom en est associé à une idée de qualité ou de quantité ? Il est placé en général après le verbe ou avant le verbe ? Avec l'impératif affirmatif, il vient avant le verbe ou après le verbe ? etc. Cette façon vise à augmenter la réflexivité de l'enseigné et à conceptualiser l'usage du pronom. Développer chez lui cette dimension pour le faire conceptualiser par lui-même, c'est-à-dire générer des idées, dégager inconsciemment une règle grammaticale même si elle est parfaitement intériorisée et introduite de façon implicite. Il s'agit alors d'un enseignement inductif implicite qui fait appel à un effort individuel dans la réutilisation guidée. À partir de ses observations des exemples, l'enseigné répond aux questions établies par son enseignant et fait des activités d'entraînement systématique sans que le contenu grammatical ne soit énoncé ou cité dans la leçon.

Saison

Les auteurs de ce manuel adoptent la pédagogie de découverte également appelée enseignement inductif. Cette méthode de travail part de faits particuliers pour arriver à comprendre un phénomène général. L'enseigné y analyse un corpus écrit puis un corpus oral afin de dégager la règle grammaticale en répondant à une série de questions. Par exemple : Que remplace le pronom en dans cette phrase ? Écoutez et dites dans quel dialogue on entend les expressions suivantes ? L'enseignement de la grammaire se fait à la fois d'une manière inductive et explicite. Il est fondé sur le raisonnement grammatical plus que sur l'énoncé des règles. Le tableau de synthèse permet de tester les hypothèses initiales émises à partir du corpus d'observation et de les confirmer ou de les infirmer. L'enseignant doit lire la règle écrite juste à côté dans un encadré vert pour bien fixer le point traité avec des exemples et des situations-problèmes. Il explicite le but de la leçon et la mise en application des règles apprises pour mieux comprendre, mieux se faire comprendre et mieux écrire. À travers une activité de réemploi progressive et soigneusement planifiée, l'enseigné développe progressivement sa compréhension plus approfondie et plus fine des divers aspects du sujet et acquiert une compétence plus ou moins suffisante pour les utiliser.

Conclusion

Les activités destinées à développer l'input grammatical dans les méthodes examinées reposent généralement sur l'approche inductive qui consiste à faire découvrir une règle à partir d'une série de phrases. L'acte pédagogique se base sur l'observation des énoncés contenant les points grammaticaux à traiter, permettant à l'enseigné de déduire une règle générale sans que l'enseignant ait à l'expliquer explicitement. L'objectif est d'impliquer activement l'enseigné dans le processus d'apprentissage et de former son esprit critique. L'approche inductive est particulièrement pertinente lorsque l'apprentissage des règles nécessite plusieurs étapes, ce qui aide l'enseigné à construire sa compréhension de la langue en l'encourageant à élaborer des tableaux, des schémas ou des synthèses. Elle formalise la découverte. Cependant, les activités proposées aux enseignés pour leur faire prendre conscience de la grammaire dans les trois manuels examinés semblent être éloignées des tâches et de la méthodologie de projet recommandées par l'approche actionnelle. Cette dernière engage davantage l'enseigné dans le développement de compétences communicatives et langagières. Notre recherche a montré que la grammaire demeure en règle générale un élément essentiel dans l'enseignement du français, bien que cela ne signifie pas qu'elle soit le seul objectif d'enseignement. Il est également souligné que le renforcement des compétences à l'oral est prioritaire, qu'il s'agisse de la compréhension ou de l'expression. Ainsi, les sujets abordés dans les trois manuels visent principalement à susciter un véritable intérêt chez l'enseigné pour la société française et le monde francophone, lui permettant de développer des connaissances indispensables à toute communication. La grammaire proposée fonctionne en collaboration avec les autres aspects clés de la langue cible, ce qui démontre son importance dans l'enseignement.

Bibliographie

Bachmann, C., Lindenfeld, J. et Simonin J. (1991). Langage et communications sociales.
Paris : Les Éditions Didier

- Conseil de l'Europe (2001b). Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- CUQ, J P. 1996. Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Les Éditions Didier, Paris. Cuq, J.P. (2003) : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, CLE International.
- Faure, P. (2004). Réinventer l'enseignement de la grammaire en LANSAD : application à l'anglais pour la santé, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne], Vol. XXXIII N° 3 | 2014, mis en ligne le 15 octobre 2014, consulté le 25 avril 2024. URL: <http://journals.openedition.org/apliut/4923>; DOI <https://doi.org/10.4000/apliut.4923>.
- Fougerouse, M. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. Éla. Études de linguistique <https://doi.org/10.3917/ela.122.0165>.
- Jean-Luis Chiss, (2002) Débats dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire, Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère Cahiers de l'ILSL N°13, 2002, p.137
- Moirand, S. (1990). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette.
- VIGNER, G. (2004), La grammaire en FLE, Paris : Hachette ELE, collection F.