

Préparer une leçon de grammaire en (français) langue étrangère : quelques conseils aux futurs agrégés

Michel Berré, Mylena Piccinelli

Didactique des langues & des cultures (FTI-EII, UMONS)

Note

Synthétiser les débats et échanges sous la forme d'une réflexion en vue d'aider les futurs agrégés dans la préparation d'une « leçon de grammaire en (français) langue étrangère » nous a paru constituer la formule la plus intéressante et utile pour rendre compte de l'atelier que nous avons eu le plaisir d'animer et qui était consacré à la question des régularités morphosyntaxiques de la langue étrangère et de l'impact des techniques d'enseignement sur le travail des étudiants. Nous remercions chaleureusement les collègues présents à l'atelier pour leur engagement dans les débats et la qualité de leurs interventions.

La présente contribution s'adresse aux formateurs d'enseignants de français langue étrangère (français FL2), mais aussi à ceux d'enseignants de langues modernes (L2) en leur proposant quelques réflexions sur la manière de construire une « leçon de grammaire » dans le cadre d'un cours de (F)L2.

1. *Considérations préliminaires*

Tout d'abord, rappelons que si l'emploi d'une langue implique une maîtrise (relative) des régularités morphosyntaxiques de cette langue (formes et relations), la question de l'appropriation de ces régularités quand il s'agit d'une L2 – à savoir une autre que la langue première (maternelle) – reste ouverte. L'objectif de notre contribution n'est pas de prendre position dans ce débat, mais de partir d'un constat, celui de l'existence d'un discours grammatical (au sens large : grammaires, manuels, exercices, explications professorales, questionnements de l'étudiant, etc.) d'en comprendre le fonctionnement pour, *in fine*, chercher à en améliorer l'efficacité¹. Par ailleurs, dans les lignes qui suivent, nous nous limiterons à la finalité pratique de l'enseignement/apprentissage des L2 (désormais l'e/a) – à savoir comment arriver à ce que les étudiants maîtrisent une L2 non pas comme des natifs, mais de manière telle qu'ils puissent être compris par eux et comprendre ce qu'ils disent. Deux autres finalités au moins sont traditionnellement reconnues à l'enseignement des L2, les finalités formative et culturelle ; elles ne seront pas prises en compte dans les lignes qui suivent, une mise à l'écart qui ne doit pas être

¹ Voir Beacco *et al.* (2014) pour une argumentation plus détaillée. Sur les rapports entre didactique des L2 et grammaire, l'on consultera Besse et Porquier (1991) et Beacco (2010).

interprétée en termes d'hierarchie (même si, socialement et politiquement, le fait d'enseigner une langue sans finalité pratique reste difficilement défendable). L'enseignement grammatical varie également selon les publics (âge, « culture » éducative et scolaire, etc.); la réflexion proposée concerne ici les grands adolescents/jeunes adultes ou adultes, à savoir des apprenants qui « [ont] atteint leur pleine capacité cognitive et [sont] engagés dans la vie sociale » (Di Giura et Beacco, 2009, p. 5). Enfin, nous partons de l'hypothèse que l'enseignant de FL2 s'adresse à un public hétérogène d'un point de vue linguistique et qu'il ne recourt donc pas à des techniques d'enseignement impliquant une connaissance de la L1 des étudiants (règles contrastives, explications grammaticales en L1, etc.). Cela ne signifie pas qu'il ne puisse pas tirer profit des commentaires épi- ou métalinguistiques effectués par les étudiants dans le *hic et nunc* de la classe.

Le choix de demander à l'étudiant de réaliser une leçon de grammaire se justifie au moins de deux façons :

- la forte dimension métalinguistique des échanges langagiers réalisés en classe de L2, la parole de l'élève y étant toujours peu ou prou une parole en attente d'une évaluation « formelle » (positive ou non)
- le faible degré de renouvellement des activités grammaticales en classe de L2².

Pour le dire de manière un peu plus abrupte, mettez le grammatical à la porte de la classe de L2, et il revient par la fenêtre, au galop et sous diverses formes. M. de La Palisse ne s'exprimerait pas autrement : l'aptitude à gérer la dimension réflexive de l'e/a d'une L2 – que l'élève manifeste soit par des énoncés « déviants » par rapport à la norme, soit par la verbalisation d'hypothèses sur le fonctionnement de la L2 – et la capacité à concevoir et à réaliser des activités langagières pertinentes dépendent étroitement des compétences et des connaissances linguistiques des enseignants. Sans ces dernières, l'enseignant en est réduit au psittacisme, c'est-à-dire à répéter des phrases sans être en mesure de comprendre comment ces énoncés sont « perçus » par les étudiants³.

L'objet de la leçon sera donc une « question grammaticale ». Deux possibilités s'offrent au formateur pour le sujet :

- soit partir du sens et demander p. ex. de préparer une leçon qui porte sur (un aspect de) l'expression de la quantité en français ;
- soit adopter une démarche plus sémasiologique et demander p. ex. de préparer une leçon sur l'emploi de certaines formes du pronom relatif.

Pour l'animation de l'atelier, nous avons choisi la deuxième option, au moins pour deux raisons : l'entrée formelle est plus familière aux étudiants (ceux de l'agrégation mais aussi ceux auxquels les futurs agrégés s'adresseront) ; cette entrée

² Sur les raisons de cette inertie, cf. Beacco (2010) et Berré (2014).

³ Il en va de même pour le travail phonétique (Berré, 2013).

est adoptée par la plupart des manuels dont l'usage « raisonné » constitue pour nous une dimension importante de la formation didactique.

2. Première étape : disposer de connaissances sur l'objet à enseigner

Dans un premier temps, il est demandé aux étudiants de quelque peu rafraîchir leurs connaissances relativement à l'objet de la leçon. Cela les contraint à une première – et souvent salutaire – révision de l'objet linguistique, même si ce ne sera pas en tant que tel qu'il sera enseigné. Outre les facteurs évoqués notamment par Beacco (2010), le faible degré de renouvellement des activités grammaticales dans les classes nous paraît lié à la faiblesse des connaissances grammaticales des enseignants qui préfèrent s'en remettre aux vertus de la forge et du forgeron et plutôt que de tirer profit des productions des étudiants et/ou de leurs commentaires métalinguistiques. Ce rappel sur ce qu'est (ou n'est pas) un pronom relatif peut se faire via la consultation de grammaires françaises de références plus ou moins « spécialisées » : le *Bon Usage* de Grevisse et Goosse (2007), la *Grammaire méthodique du français* par Riegel *et al.* (2014), voire, pour les plus audacieux, la *Grammaire critique* de Wilmet (2010). On encouragera également les futurs agrégés à prendre connaissance des descriptions proposées par les grammaires françaises conçues par et pour des allophones (pour autant qu'elles soient écrites dans une langue qui leur soit accessible). Ils y découvriront des descriptions qui prennent parfois leurs distances avec les grammaires français L1 (décrivant le français à partir de leur langue, voire des catégories de cette dernière) ; une manière concrète de rappeler qu'une description n'est pas un simple enregistrement des usages, mais procède toujours d'une hypothèse théorique préalable⁴.

Ainsi, le futur agrégé prendra conscience à la fois de la nécessité des connaissances grammaticales (dans le chef de l'enseignant) et de leur relativité. Il sera en mesure d'interpréter avec plus de compréhension et de clairvoyance les essais/erreurs des apprenants, sachant que le classement de ces formes est somme toute « contingent » et que leur fonctionnement peut faire l'objet d'explications diverses, voire divergentes.

3. Deuxième étape : s'informer sur la didactisation de l'objet

Rappelons-le, l'on ne demande pas à un étudiant de préparer un cours de plusieurs heures sur le relatif en français ; si *qui*, *que*, *dont*, *où*, *lequel*, etc. sont des objets de connaissance pour le grammairien, pour le locuteur, ce sont des moyens d'expression. C'est dans cette perspective qu'il convient de penser leur enseignement.

Comment s'y prendre ? Quels relatifs enseigner ? Au moyen de quels textes ? Quelle progression adopter ? Quelles activités prévoir ? Etc. Le mieux est d'aller

⁴ Sur cette perspective, l'on consultera avec profit Lamiroy (2002), Besse (2005) et Kalmbach (2014).

voir dans les manuels. Nous avons choisi de faire travailler les étudiants sur la série des manuels *Alors ?*, élaborée par Marcella Di Giura et Jean-Claude Beacco (2007-2009)⁵.

Alors ? est proposé pour les niveaux A1, A2 et B1. Pour chaque niveau, le matériel didactique comprend un livre de l'élève, un cahier d'exercices + CD audio, un guide pédagogique, un CD audio pour la classe et un DVD.

La deuxième étape consiste pour l'étudiant à analyser la manière dont ce manuel s'y prend pour aider l'apprenant allophone à s'appropriier les différentes formes du pronom relatif. Ce travail sera utilement guidé par les cinq procédures d'élaboration d'un manuel présentées par Besse (1995).

- sélection des formes : quelles sont les formes du pronom relatif qui sont choisies pour être enseignées/apprises ?
- progression : dans quel ordre ces formes sont-elles enseignées et quels sont les regroupements opérés⁶ ?
- présentation : quels discours et quels textes sont utilisés pour présenter les formes du relatif . S'agit-il de supports construits à des fins d'enseignement (textes « didactiques ») ou d'extraits de discours réellement échangés entre des natifs de la L2 (= textes « authentiques ») ?
- exploitation : quelles activités (techniques) sont proposées par le manuel pour permettre aux élèves de s'appropriier les formes linguistiques (accès au sens, maîtrise des régularités morphosyntaxiques, etc.) ?
- contrôle : par quels moyens l'enseignant, mais aussi l'apprenant peuvent-ils contrôler le résultat de l'activité d'e/a (dans une perspective formative, certificative, etc.) ?

Ce qui suit n'est pas une analyse approfondie d'*Alors ?*, mais un relevé indicatif⁷ de ce qui est censé être identifié et commenté par les étudiants en amont de leur propre leçon.

Niveau A1

Pour ce niveau, les formes du relatif ne constituent pas un objectif de l'e/a : elles ne sont mentionnées ni dans le Tableau des contenus (pp. 7-9), ni dans les

⁵ Faute de place, nous motivons ce choix par un seul argument : ces manuels ont été conçus à partir du CECR (2001) et des *Descriptions de niveaux de référence* (2006-) et non adaptés *a posteriori*. Pour plus de détails sur les DNR, l'on consultera le site http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_FR.asp.

⁶ P. ex. *que* et *qui* sont généralement enseignés ensemble sur base de leur opposition fonctionnelle.

⁷ L'analyse des étudiants peut bien entendu être partiellement différente de celle proposée ici.

quatre pages du Précis de grammaire, proposé en appendice du manuel⁸.

Niveau A2

Les premières formes du relatif (*qui* et *que*) apparaissent dans l'unité 2 du module 1 (cf. le Tableau des contenus, pp. 8-10) ainsi que dans Précis de grammaire (où aucune explication n'est donnée, les exemples faisant office de règles). Les deux formes font l'objet d'une page d'explications et d'exercices (p. 33)⁹. La séquence est organisée en trois phases :

1°) La première phase consiste en une reconnaissance guidée avec rappel des exemples concernés (« Vous avez déjà rencontré *qui* et *que*, etc. »)¹⁰. Une explication est fournie, impliquant de la part de l'élève de pouvoir mobiliser des connaissances grammaticales (nom, sujet, objet, « renvoyer »¹¹). La compréhension des termes est facilitée par le rappel d'éléments censés être connus (*qui* est sujet, comme le pronom personnel *il* [...]; *que* est objet, comme le pronom personne *le*, etc.).

2°) La deuxième phase est une phase d'analyse. Six énoncés sont proposés, l'élève doit y identifier le terme auquel *qui* ou *que* renvoie. Grâce à cet exercice, l'élève constate que le relatif peut renvoyer à un pronom (ex. 1) ou à un nom et ses déterminants (ex. 2 à 6).

3°) La troisième phase consiste en une phrase de production en contexte contraint. Deux exercices sont proposés : un exercice à trous (6 items) et un exercice de transformation (6 items) où il s'agit de « faire entrer une phrase dans une autre phrase à l'aide de *qui*, *que* ». Ce second exercice est précédé d'un encart grammatical précisant que *qui* et *que* permettent de « déterminer un nom par une phrase ». Un double exemple est donné, illustrant la valeur susmentionnée¹² tout en servant de modèle pour la réalisation de l'exercice de transformation¹³. Les pages 15 et 16 du Cahier d'exercices du même niveau sont consacrées aux deux formes du relatif. Il s'agit d'un exercice à trous et de deux exercices de transformation semblables à ceux du manuel. S'il fournit un corrigé des exercices, le Guide ne

⁸ Certaines formes de l'interrogatif – dont certaines sont homonymes du relatif – sont toutefois mentionnées.

⁹ Le terme *pronom relatif* n'est utilisé que dans le Précis grammatical.

¹⁰ Il s'agit de « Le numéro que vous avez demandé n'est plus en service » et « C'est la mère de Tamina qui répond ».

¹¹ *Renvoyer, se rapporter, reprendre, déterminer...* relèvent du langage courant, mais prennent ici une valeur métalinguistique. Par ailleurs, c'est un phénomène bien connu, la plupart des règles contiennent des termes en emploi autonymique (dans la règle « *Que* est objet... », « *que* » est en fait sujet...), ce qui ne devrait pas poser problème au public d'*Alors ?*, mais il n'en va pas de même avec toutes les catégories d'apprenants.

¹² Assez curieusement, la sous-phrase relative est mise entre virgules, ce qui lui confère une valeur plus explicative que déterminative.

¹³ Du point de vue sémantique, l'enseignant attirera l'attention des étudiants allophones sur le fait que les énoncés de départ (*J'ai une adresse*) et d'arrivée (*L'adresse que j'ai n'est pas la bonne*) sont susceptibles d'interprétations différentes.

donne guère d'indication sur l'animation pédagogique de la séquence sur les formes *qui* et *que*¹⁴.

Dans les activités de préparation au DELF insérées à la fin du module 1, une question est prévue sur le pronom relatif (exercice lacunaire). Le terme pronom relatif est employé dans la formulation de la question.

Niveau B1

Les outils pédagogiques de ce niveau subissent quelques changements : le Cahier d'exercices devient un Cahier de grammaire (pp. 5-90) et est désormais complété par le Précis grammatical qui gagne en volume (pp. 91-106)¹⁵. La Table des contenus et la structuration même du manuel sont aussi modifiées. Neuf unités sont proposées comportant chacune deux sections, « Société » et « Cultures ».

Les pronoms relatifs *qui*, *que*, *quoi*, *où* apparaissent dès la première unité accompagnés d'une terminologie grammaticale plus explicite (pronom relatif, proposition relative). Le pronom *où* revient dans l'unité 5 avec la première introduction du relatif *dont*. Les formes *lequel*, etc. ne sont pas traitées au niveau B1.

Outre un rappel de la « règle » précédente (*qui* renvoie au sujet, etc.), les emplois derrière les prépositions (*qui* pour les personnes, *quoi* pour les choses) sont abordés. En lien avec la valeur déterminative (cf. niveau A2), les définitions sont utilisées comme contexte d'emploi préférentiel des sous-phrases relatives (« instrument *qui* sert à couper », p. 19).

Les exercices de production sont plus libres (phrase à compléter) et surtout apparaît une activité de conceptualisation explicite : « Essayez d'expliquer les conditions d'emploi de ces pronoms relatifs » (à propos de 4 exemples contrastant les emplois de *qui*, *à qui*, *que* et *à quoi*), consigne que le Guide explicite en indiquant qu'il s'agit de « demander aux apprenants d'essayer d'expliquer ces emplois, sans chercher à tout prix à ce qu'ils reconstituent la règle officielle, [de] leur demander aussi de faire des comparaisons avec les langues qu'ils connaissent » (p. 44). Cette activité s'inspire des exercices de conceptualisation de Besse (1974).

Les pages 106 à 108 sont consacrées aux emplois d'*où* (locatif et temporel) et de *dont*. La démarche est semblable à celle utilisée pour les pronoms précédents (repérage guidé sur un exemple connu, observation sur de nouveaux items, formulation d'une règle d'emploi, exercices de production contraints). Le Cahier de grammaire offre des exercices plus nombreux, sinon plus variés. On demandera utilement aux futurs agrégés d'en faire une analyse plus détaillée.

4. Troisième étape : préparation d'une leçon de grammaire

¹⁴ « On observe le fonctionnement de la règle, puis on passe à des exercices de complétion et de transformation » (p. 50).

¹⁵ Aux niveaux A1 et A2, le Précis grammatical, inséré à la fin du manuel de l'élève, comprend 3 à 4 pages.

Une fois ce travail effectué, l'on peut demander aux étudiants de préparer une leçon. Plusieurs options sont envisageables :

- soit leur proposer d'améliorer ce qui se trouve dans le manuel (en réorganisant, adaptant, modifiant, remplaçant, etc., tel texte, telle activité, etc.) ; cette option implique que l'étudiant soit en mesure d'expliquer pourquoi la séquence du manuel ne lui paraît pas satisfaisante ;
- soit leur suggérer d'ajouter une leçon en réponse à des besoins spécifiques d'une classe (p. ex. la plupart des étudiants confondent les emplois de *que* et *qui*) ; quels exercices, activités peut-on concevoir pour les aider à « régulariser » leur production ?
- soit leur soumettre un nouveau sujet de leçon (les emplois de *lequel*, etc.) – en veillant à l'insérer dans une séquence plus globale – seule la partie leçon de grammaire devant véritablement faire l'objet d'une préparation détaillée.

Conclusion

Nous sommes parfois surpris par l'acharnement que certains étudiants mettent dans l'animation de leur leçon (supports auditifs, images, etc.) et étonnés du peu de temps consacré à l'étude même de l'objet enseigné, comme si cette question allait de soi... N'y a-t-il pas un renversement des priorités quand, dans un cours de langues, les choses prennent la place des mots ?

Dans l'élaboration des techniques d'enseignement d'une L2 – sinon dans leur mise en œuvre dans une classe avec les étudiants – la connaissance de l'objet à enseigner (la langue ou, mieux, les langues) est primordiale pour la réflexion du didacticien. En se gardant de confondre enseignement de la linguistique et enseignement des langues (Besse 1990) et en sachant accorder à la vérité pédagogique la valeur qui lui revient : « Il n'y a pas conflit, dans l'[enseignement] secondaire, entre une vérité scientifique et une vérité pédagogique : celle-ci seule a droit à l'existence parce que seule elle peut exister pour des intelligences en pleine formation » (Gustave Monod, 1924 ; ancien inspecteur général de l'éducation nationale (France) : cité par Chervel 1998, p. 201).

Références bibliographiques¹⁶

BEACCO, J.-C., *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier, 2010.

BEACCO, J.-C. *et al.* (éd.), Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation, *Langue française*, 2014, **181**.

¹⁶ Les trois grammaires françaises de références (Grevisse-Goosse, Riegel, Wilmet) ne sont pas reprises dans la bibliographie, les indications fournies dans l'article suffisant amplement à leur identification.

- BERRÉ, M., L'oral selon la 'Didactique des langues vivantes' de François Closset (1950) : savoirs et techniques nécessaires à l'enseignant, in DEFAYS J.-M. *et al.* (éd.), *L'oral et l'écrit en didactique des langues romanes*, Montpellier, Cladole, 2013, 25-42.
- BERRÉ, M., L'enseignement de la grammaire en L2 selon quatre ouvrages destinés à la formation des maitres (Belgique 1874-1950), *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2014, **52**, 43-61.
- BESSE, H., Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2, in *Voix et Images du Créatif* (Paris, Didier), 1974, **2**, 38-45.
- BESSE, H., Les langues sont-elles des disciplines scolaires comme les autres ?, in Landercy A. (éd.), *Mélanges de phonétique et didactique des langues. Hommage au Professeur Raymond Renard*, Mons/Paris, Didier-Érudition, 19-30.
- BESSE, H., Méthodes, méthodologie, pédagogie, *Le français dans le monde – Recherches et Applications* (n° spécial Méthodes et méthodologies), Paris, Hachette, 1995, 96-108.
- BESSE, H., De la nécessité présente d'une métalinguistique contrastive, in MOCHET M.-A. *et al.* (éds), *Plurilinguisme et apprentissage. Mélanges Daniel Coste*, Lyon École normale supérieure, 2005, 71-87.
- BESSE, H. et PORQUIER, R., *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier-Hatier, 1991 [1984].
- CHERVEL A., *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.
- DI GIURA, M. et BEACCO, J.-C., *Alors ? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences – Niveaux A1 et A2*, Paris, Didier, 2007.
- , *Alors ? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences – Niveau B1*, Paris, Didier, 2009.
- KALMBACH, J.-M., Le système composite du pronom de 3^e personne en français, *Langue française*, 2014, **181**, 97-117.
- LAMIROY, B., Terminologie et analyse syntaxique en français et en néerlandais : comparaison de deux traditions grammaticales, in BINON, J. *et al.* (éds), *Tableaux vivants. Opstellen over taal-en-onderrwijs aangeboden aan Mark Debrock*, Louvain, Presses universitaires, 2002, 61-78.