

BENSID Hana Imen

Maître assistante

Laboratoire SLADD

Université Mentouri Constantine

ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE FLE, CAS DE LA CONJONCTION DE COORDINATION EN CLASSE EN 8^{ÈME} AF

La présente étude s'applique à mener la recherche sur un débat didactique traditionnel et décisif ; il s'agit de l'enseignement d'une description grammaticale en tant que stratégie pouvant faciliter l'apprentissage de la langue cible.

Le principal objectif de cette discipline est la compréhension des processus d'intériorisation des langues en vue d'élaborer des techniques capables d'en améliorer la performance,

Or, l'appropriation d'une langue est un phénomène complexe et multidimensionnel. Il relève d'une faculté naturelle dont nous ignorons en grande partie les mécanismes de fonctionnement. D'où la persistance de débats didactiques autour des procédés qui seraient le plus à même d'épouser le développement de ce processus naturel.

S'agissant de l'enseignement de la grammaire, la question se pose avec toute l'acuité du débat. On se demande naturellement si un tel enseignement s'adapte aux particularités dudit processus.

La réponse à cette question varie selon un bon nombre de critères et donne lieu à des projets didactiques divergents et compatibles en même temps.

Néanmoins, nous savons que lorsqu'il est adopté en tant que stratégie didactique pouvant faciliter l'appropriation des régularités morpho

syntaxiques de la langue cible, l'enseignement explicite d'une description grammaticale suppose principalement un double choix :

- Celui de la description métalinguistique fournissant les données théoriques sur les faits à enseigner
- Celui de la démarche didactique qui devrait guider cette transmission.

L'enseignement des conjonctions de coordination serait de ce fait sujet aux mêmes contraintes.

Ce postulat central nous a servi de base pour observer l'enseignement de cet élément linguistique, aussi a-t-il circonscrit à l'étendue des données traitées à cette fin.

Présentation de la recherche :

Pour bien mener cette recherche l'investigation théorique s'est imposée d'abord pour communiquer les éléments conceptuels requis au déroulement de l'enquête, mais aussi pour mieux cerner le problème ; et éventuellement nous prononcer sur les propositions qui sembleraient susceptibles de s'adapter à l'enseignement de ce micro-système spécifique.

Se conformant à la problématique centrale de ce travail, nous nous sommes intéressée, dans notre premier chapitre, à l'histoire du développement des pratiques grammaticales en classe de FLE, parmi les grilles d'analyses existantes, nous avons opté pour la typologie proposée par H. BESSE dans son ouvrage ; « Méthodes et pratiques des manuels de langues ». Cette classification retient quatre critères :

1. Le premier critère concerne le procédé choisi pour amener les étudiants à saisir le sens des mots étrangers, l'enseignant peut recourir à la traduction, ou la refuser en s'appuyant sur des données non linguistiques (environnement immédiat, gestes, images, etc.).
2. La démarche suivie pour enseigner la grammaire de la langue-cible, le choix se fait généralement entre la démarche explicite (formuler les règles et donner les explications) et la démarche implicite (soit on fait pratiquer aux apprenants de manière

intensive des régularités morphosyntaxiques de la LC pour qu'ils puissent intérioriser les règles organisatrices, soit on recourt à des jeux communicatifs, des simulations, etc.).

3. Les morceaux linguistiques choisis pour présenter la LC aux apprenants, il peut s'agir de documents authentiques ou de morceaux linguistiques produits à des fins didactiques.
4. L'ordre et la sélection organisant les éléments morphosyntaxiques et lexicaux de l'enseignement/apprentissage (la progression).

L'examen du développement de l'enseignement des langues étrangères a pu permettre de dégager une vue d'ensembles sur lesdites pratiques.

Les spécialistes en la question, estiment que la démarche implicite convient surtout à des débutants qui n'ont pas de passé métalinguistique. Elle leur permet d'intérioriser une intuition grammaticale à travers des procédés et des exercices qui reposent sur l'organisation et la progression de structures bien choisies, sans passer par les métalangages jugés rébarbatifs pour des débutants.

L'enseignement explicite fait appel à des compétences supérieures. Chez les apprenants, il requiert, outre un entendement syntaxique de base, la compréhension de la langue et des principes de l'explication métalinguistique.

De plus, l'apprentissage ne résulte pas des données théoriques transmises par l'enseignant, mais des activités de repérage et de structuration exercées par l'apprenant sur ce produit.

Voilà pourquoi l'enseignement de la grammaire, devrait prendre en considération le rôle principalement cognitif joué par l'apprenant durant son processus d'acquisition-apprentissage.

Ce critère nous a semblé décisif quant à la sélection de procédés didactiques d'enseignement grammatical.

Aussi, parmi les techniques abordées, les exercices de conceptualisation illustrent parfaitement ce mode de réflexion didactique et se veulent en accord avec le processus naturel d'appropriation des langues.

En effet face à des quantités de données linguistiques étrangères encore mal plus ou moins désordonnées, l'apprenant a un comportement

typique : à travers une activité hypothético-déductive permanente, il cherche les régularités, élabore des règles incertaines échafaudées à partir d'un savoir linguistique limité.

Ces cribles métalinguistiques faussent la représentation des apprenants sur la langue cible, car les règles qu'ils produisent ne correspondent pas tout à fait au fonctionnement de celle-ci.

Voilà pourquoi, à la différence de la plupart des activités de grammaire explicite, cet exercice n'entend pas donner à l'apprenant un solide savoir métalinguistique, mais simplement l'amener à adapter, changer, voire détruire le savoir qu'il construit en son contact, si ce dernier se révélait incompatible avec son objet.

De fait, cet exercice est un mode d'appréhension permettant à l'apprenant de développer des capacités d'observation et d'organisation des informations d'ordre morpho syntaxique rencontrées durant son appropriation de la langue cible.

Par ailleurs nombre de didacticiens s'accordent à dire que la prise en considération des aptitudes et des attitudes des apprenants face à cette réalité complexe qu'est la grammaire, pourrait apporter des solutions au moins partielles aux problèmes soulevés par son enseignement.

Dès lors l'exercice de conceptualisation apparaît comme un important adjuvant cognitif capable de fournir quelques éléments d'appréciations aux traditionnelles questions de ce débat.

Le deuxième axe de notre questionnement étant métalinguistique, nous avons abordé dans le deuxième chapitre la naissance et le développement de la notion métalinguistique de conjonction de coordination. À travers les théories grammaticales les plus connues, nous avons tenté d'examiner cette notion à double titre :

D'abord l'éventail terminologique déplié, nous a permis de reconnaître le modèle qui sous-tend l'enseignement des coordonnants dans le deuxième et le troisième palier de l'école fondamentale.

En outre, cet examen a permis de relever les particularités avec lesquelles chaque théorie a appréhendé cette unité linguistique, il nous a permis aussi de nous prononcer sur celle qui nous paraît être la

mieux appropriée à l'enseignement, en l'occurrence l'apprentissage de la conjonction de coordination.

Au terme de cette investigation conceptuelle, la grammaire du sens et de l'expression, proposée par Charaudeau nous a semblé avantageuses à bien des égards. Outre l'étendue des données traitées et leur adéquation à la réalité linguistique, l'importance accordée aux intentions sémantiques, aux enjeux discursifs et communicationnels ont donné naissance à une interprétation très fidèle du fait langagier.

L'adoption de cette grammaire va répondre au moins à l'un des objectifs assignés à cette investigation théorique, à savoir l'appui conceptuel à l'analyse des données collectées par l'enquête. En effet l'explication détaillée qu'elle propose des différentes opérations logico-sémantiques et des relateurs y afférents nous servira de base de données lors de l'évaluation des compétences que nous avons réalisée au terme de cette enquête.

Néanmoins, nous tenons à rappeler, encore une fois que le résultat attendu de l'enseignement d'une description grammaticale est principalement l'intériorisation des régularités morpho-syntaxiques et ce qu'elle représente. En outre, les critères qui permettent de reconnaître une bonne description et ceux qui donnent lieu à la transmission/réception efficaces relèvent de deux niveaux épistémologiques très différents.

Le questionnement poursuivi le long de ce travail concerne l'enseignement de la grammaire, plus particulièrement celui des conjonctions de coordination.

L'investigation conceptuelle que nous venons de présenter nous a permis de circonscrire et de comprendre ce problème d'un point de vue strictement théorique. Du reste, elle a suscité notre intérêt quant au contexte particulier où s'exerce cet enseignement.

En effet, d'autres considérations entrent en jeu dès qu'on passe du niveau purement théorique de grammaire didactique à la réalité de l'enseignement grammatical. Cette réalité composite est fonction des choix effectués par les concepteurs de programmes au sein de la littérature développée autour du sujet.

Présentation de l'enquête :

Avant de présenter les conditions dans lesquelles s'est déroulée l'enquête et les résultats qu'elle a pu dévoiler, nous tenons à rappeler que la collecte des données s'est amorcée à partir de septembre 2002 ; l'enseignement du français s'inscrivait alors dans le cadre de l'École fondamentale.

Le nouveau programme sera mis en place deux années après. L'intérêt que nous portons depuis longtemps à cette question nous fait dire que même si le programme examiné sera complètement inopérant d'ici quelques années, les résultats de cette étude qui a essayé d'apporter quelque lucidité à ce débat complexe pourraient aider à comprendre ce phénomène d'enseignement bien particulier.

A l'aide des informations réunies pendant l'investigation théorique, nous avons essayé de classer et d'analyser les éléments de l'enquête.

Un premier débroussaillage nous a permis de constater l'existence de quelques moments d'enseignement/apprentissage qui abordent la notion.

Une leçon de grammaire de 8^{ème} année va spécialement attirer notre attention. Il s'agit de la dernière occasion pour un apprenant de maîtriser explicitement le fonctionnement des coordonnants. Par ailleurs cette leçon devrait s'attarder à l'explication des variations sémantiques de l'ensemble des conjonctions de coordination.

Avant d'étudier le contenu de cette leçon il a fallu s'arrêter aux instructions officielles, et se pencher sur le parcours antérieur pour tenir compte des directives liées à l'enseignement de la grammaire et examiner les pratiques consacrées à l'installation de compétences au niveau de ce micro-système. Il s'agit du premier chapitre de notre partie pratique. Pour le réaliser nous avons simultanément consulté les personnes concernées (enseignants et inspecteurs exerçant sur terrain), et les textes officiels. Notre appréciation de la question s'est élucidée au fil des entrevues et des lectures.

Le programme d'enseignement fondamental du français a été mis en place en 1983/1985. Il a subi de nombreux réaménagements liés à divers décrets officiels.

En 1998 le Ministère propose un document de base qui devrait guider les enseignants en leur donnant une meilleure lisibilité du programme et de ses nombreuses modifications.

Les résultats se sont dégagés à la suite de cette exploration :

Ainsi en 4^{ème} AF l'enseignement de la grammaire repose sur une démarche implicite et inductive. Les activités de langage et de systématisation devraient créer chez les apprenants des automatismes langagiers par le biais de répétitions et de mémorisation de structures choisies et organisées à cette fin.

Ce procédé typique de la grammaire implicite se maintiendra en 5^{ème} AF, il doit alors corroborer un enseignement explicite adopté en vue de « *meilleurs résultats chez les apprenants* ».

A partir de la 6^{ème} AF, et jusqu'au terme de l'école fondamentale, l'enseignement de la grammaire sera particulièrement explicite, il entend jeter les bases d'une description du système grammatical français. Les textes officiels précisent qu'il s'agit d'un enseignement au service de la compréhension et de l'expression, il devrait répondre aux besoins des apprenants en terme de communication. Les compétences attendues au bout de ce parcours concernent la maîtrise du fonctionnement des phrases composées, complexes et leurs dérivations.

Étant donné que les exercices de consolidation constituent une étape indéniable dans le processus d'enseignement/apprentissage, on y a consacré une procédure d'analyse qui s'était inscrite dans le même cadre et qui a eu les mêmes objectifs que celle qui porte sur les programmes d'enseignement : la recherche des leçons et/ou des exercices portant sur les conjonctions de coordination. Cependant un problème s'était posé quant au choix des exercices à retenir. Doit-on rappeler que la réécriture des programmes n'a pas été accompagnée par de nouveaux manuels qui auraient pris en considération tous les paramètres nouvellement introduits ? Ainsi les manuels ne correspondaient plus exactement à la nouvelle organisation des programmes : « *En attendant l'élaboration des manuels de l'élève qui tiennent compte de tous les paramètres supra décrits et qui proposent un choix de textes plus adéquats, les utilisateurs ont toute la latitude, comme par le passé d'ailleurs, de substituer aux propositions des livres actuels des supports qu'ils jugeront plus indiqués pour atteindre*

pleinement leurs objectifs » Programme de français 1^{ère} langue étrangère, 1998 : 47. Ce passage illustre bien la situation du manuel de l'élève, qui, même s'il ne reflétait pas complètement la nouvelle organisation du programme, continuait à être l'unique support pédagogique officiel et partagé. Dans l'impossibilité de saisir la totalité des exercices auxquels les maîtres pourront recourir, nous avons opté pour ceux du manuel, en rappelant que les maîtres avaient toute la liberté de consolider leur enseignement par d'autres exercices qu'ils jugeaient plus adaptés à la maturation des unités didactiques. Notre analyse avait inclus les activités d'expression écrite que nous avons examiné à la lumière du Programme de français, 1^{ère} langue étrangère.

S'agissant de l'enseignement des conjonctions de coordination ; nous avons constaté que cette notion se rencontre explicitement deux fois :

Une première fois en 5^{ème} AF : il s'agit d'une leçon de grammaire qui traite de l'emploi des conjonctions : *et, mais, car, donc*. Le manuel de l'élève ne contient aucun exercice qui complète ou consolide cette leçon car elle est nouvelle dans le programme.

Une deuxième fois en 8^{ème} AF : il s'agit d'une leçon sur la juxtaposition et la coordination. Cette fois, à la leçon de grammaire correspond une série complète d'exercices, d'abord de complétion, ou reliure de phrases,

Exemple :

Relie les phrases en utilisant la conjonction de coordination qui convient.

Opère les changements nécessaires” :

- La mer est trop agitée, je ne pourrai pas nager
- Il fait venir un médecin ; son fils est gravement malade
- Mon camarade n'aime pas la télévision ; il aime le football
- Il n'aime pas le volley ; il n'aime pas le hand-ball
- Soit trois angles, A, B, C : $A = B$, $A = C$; $B = C$.

Puis des exercices plus complexes demandant une production individuelle de phrases à partir de formes proposées ;

Exemple :

Réponds aux questions suivantes par une phrase à la forme négative :

- Sait – il lire et écrire ?
- Que pratique - t – il ? Le judo ou le Karaté ?
- Qu'a – t – il rapporté du marché ?
- A – t – il appelé l'interurbain ou les renseignements ?

Un exercice de complétion de phrase inachevées :

- Cette rue est bruyante car
 - mais actuellement, il ne fonctionne pas
 - Maman a acheté des œufs et de la farine donc
- (Manuel de 8^{ème} année, p. 23)

La présence de cette série complète d'exercices, s'explique par l'installation et surtout la consolidation d'une compétence visée par la leçon de grammaire en question.

Quelques exercices de rangement, de complétion et de remise en ordre de phrases abordent ce concept de façon sommaire et périphérique le long de l'enseignement fondamental. En revanche aucune activité d'expression écrite n'évoque les coordonnants, qui sont pourtant des bases de structuration textuelle.

Au terme de cette exploration du contexte général de l'enseignement de la grammaire et des conjonctions de coordination, s'est posée la question de la particularité de l'enseignement réservé à cette notion. Le contenu de la leçon qui nous intéresse a été enregistré et transcrit avant d'être attentivement examiné à travers notre deuxième chapitre.

Pour avoir une vue d'ensemble sur ce cours, nous nous sommes arrêtée aux spécificités des interactions en classe de langue étrangère, aux interventions de l'enseignant et à ceux des apprenants.

Étant donné que l'enseignant demeure le principal vecteur d'informations ; et en sachant que les réponses à nos questions résident à la fois dans la nature du savoir transmis et dans la méthode de transmis-

sion adoptée, notre intérêt s'est d'emblée porté sur les interventions de ce dernier.

En nous rapportant aux principales questions de notre problématique, nous avons prêté une attention particulière de prime à bord le déroulement de la leçon afin de dégager la démarche d'enseignement grammatical qui y domine.

Il s'agit en fait d'enseignement explicite et inductif : à partir d'exemples rudimentaires, et quelque peu réducteurs, l'apprenant est conduit à réfléchir sur le fonctionnement du concept, avant d'expliquer quelques particularités et de fixer le savoir appris par les règles de description qui s'y rapportent, on peut étayer cet enseignement par des exercices de consolidation.

Bien que la démarcation d'ordre métalinguistique ne se manifeste pas de façon aussi explicite, quelques éléments de cette leçon ont été bien révélateurs. D'abord la nomination. En effet la désignation de conjonction de coordination reflète très bien l'héritage traditionnel des grammaires scolaires.

Les critères retenus pour délimiter et définir cette catégorie du discours, l'organisation et la répartition des rapports logiques autour des dites conjonctions trahissent nettement une vision traditionnelle de la grammaire.

Enfin, le choix des unités rattachées à cette classe confirme encore une fois cette orientation. Si beaucoup de syntacticiens hésitent toujours sur ce point, la grammaire scolaire a tranché depuis bien longtemps : mais ou et donc or ni car ?

Ce travail en amont nécessite un appoint en aval, la vérification du résultat de cet enseignement est indispensable pour compléter notre appréciation du sujet.

Pour cela nous avons élaboré un test que nous avons passé à des apprenants de 8^{ème}AF. Afin de nous permettre une bonne interprétation des productions, nous l'avons divisé en trois étapes d'approfondissement qui correspondent aux exercices suivants :

Premièrement un exercice de reconnaissance : les conjonctions de

coordination sont mêlées à d'autres mots, les apprenants sont appelés à les distinguer.

Ensuite un exercice de complétion : on y a proposé une liste de phrases à trous que les apprenants devraient compléter avec les conjonctions de coordination reconnues lors du premier exercice.

Enfin une rédaction qui devrait nous permettre d'apprécier l'utilisation spontanée des conjonctions, de savoir quels sont les coordonnants les plus employés et aussi de vérifier les constructions syntaxiques dans lesquelles cette notion apparaît.

Le classement et l'analyse des réponses des apprenants à ce test, nous a permis de constater que le premier niveau est le plus maîtrisé, les trois quarts du groupe classe ont réussi à reconnaître les conjonctions de coordination, en effet, comparée aux autres classes de langue, il s'agit là d'une catégorie linguistique bien restreinte, le jeu de mots aidant, les apprenants arrivent plus facilement à mémoriser ses composantes.

Étant obligés d'utiliser ces mêmes coordonnants pour compléter les phrases du deuxième exercice, ils présentent déjà plus de difficultés, le nombre de bonnes réponses chutent littéralement en dessous de la moyenne pour la plupart des conjonctions.

Pour les deux coordonnants qui ont enregistré un taux de bonnes réponses supérieur à la moyenne (*et, mais*), il a suffi de changer le contexte habituel d'apparition pour déséquilibrer une maîtrise encore superficielle.

Lors de la rédaction, faute d'autres moyens de coordination les apprenants ont utilisé presque uniquement la conjonction *et*, dans des structures phrastiques et textuelles souvent maladroites, manifestant une maîtrise très limitée à ce niveau.

Les résultats de cette enquête nous reconduisent sur une position septique quant aux sélections théoriques et méthodologiques de cet enseignement. Si les propositions faites à la suite de notre investigation théorique pourraient présenter quelque intérêt à ce sujet, nous ne pouvons nullement ignorer qu'il leur faudrait l'appui de l'expérimentation qui ne peut être menée dans le cadre de ce travail modeste.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM. J. M. Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes, Nathan, Paris, 1999.

ANTOINE. G, La coordination en français, ARTEY, Paris, 1959.

BERARD. E, L'approche communicative. Théories et pratiques, Clé internationale, paris, 1991.

BESSE. H et PORQUIER. R Grammaires et didactiques de langues, LAL, CREDIF, Hatier, Paris, 1984

BESSE. H, Méthodes et pratiques des manuels de langue, CREDIF, Hatier, Paris, 1985.

BOYER. H, BUTZBACH. M. et PENDANX. M, Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Clé Internationale, Paris, 1990.

CHARAUDEAU. P. Grammaire du sens et de l'expression, Hachette, 1992

CHAUDENSON. R. Vers un outil d'évaluation des compétences en français dans l'espace francophone, CIRELFA, Didier, Érudition, Paris,

CHEVREL. Histoire de la grammaire française... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, Payot, Paris, 1977.

CHOMSKY. N, Structures syntaxiques. Édition du Seuil, Paris, 1969.

CUQ. J. P, GRUCCA. I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse Universitaire de Grenoble, 2003

DUBOIS. J, LAGANE R, La nouvelle grammaire du français, Larousse, Paris, 1973.

FUCHS. C, LE GOFFIC. P, Les linguistiques contemporaines, repères théoriques, Hachette, Paris, 1998.

GALISSON. R et COSTE. D, Dictionnaire de didactique des langues, hachette, Paris, 1976.

GAONAC'H. D, Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Hatier, paris, 1987.

GIRARD. D, Enseigner les langues : méthodes et pratiques, Bordas, Paris, 1995.

GREVISSE. M, Le bon usage, 26 éd, Hatier, Paris, 1969.

GREVISSE. M, Précis de grammaire française, Duculot, Paris 1969.

GROSS. M, Méthode en syntaxe, Hermann, Paris, 1975.

GUILLAUME. G, Leçons de linguistique, les Presses de l'Université Laval, Québec, 1971.

HAMON. A, Grammaire, guide pratique, Hachette, Paris : 1997.

LE GAILLOT. J, Description générative et transformationnelle de la langue française, Nathan, Paris, 1980.

MARTINET. A, Grammaire fonctionnelle du français, Didier, Paris, 1966.

MARTINEZ. P, La didactique des langues étrangères, que sais-je ?, PUF, Paris, 1996.

MAINGUENEAU, L'énonciation, Hatier, paris, 1991.

MOIRAND. S, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, paris, 1982.

PUREN. C, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Clé Internationale, Paris, 1991

RIEGEL. M, PELLAT. J. C. RIOUL. R, Grammaire méthodique du français, PUF, Paris, 1997.

SAUSSURE. F, de, Cours de linguistique générale, Larousse, Payot, Nouvelle édition, 1972.

TAGLIANTE. C, La classe de langue, Clé Internationale, paris, 1997.

TESNIERE. L. Éléments de linguistique structurale, 2ed, Klincksieck, Paris, 1969.

VOGEL. K, L'interlangue, la langue de l'apprenant, Presse Universitaire du Mirail, Toulouse, 1995

WEINRICH. H. Grammaire textuelle du français, Didier, Paris, 1989.

Magister soutenu par : BENSID Hana Imen

Sous la direction de :

CHERRAD Yasmina, Professeur Université Mentouri Constantine

HANNACHI Daouia, Docteur Université Mentouri Constantine

Soutenu publiquement le : 10-12-2006

Devant le jury :

Président : DERADJI Yacine ; Professeur Université Mentouri Constantine

Rapporteurs :

CHERRAD Yasmina, Professeur Université Mentouri Constantine

HANNACHI Daouia, Docteur Université Mentouri Constantine

Membre : MANAA Gaouaou, Docteur Université de Batna