

Analyse du système grammatical sous-jacent à l'enseignement de la grammaire du français en 1^{ère} A.S.

Idjet Ahlem

Université Mentouri 1 Constantine

L'objectif fondamental de tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est l'intériorisation de la grammaire qui l'institue en tant que langue. Cet objectif est une évidence qu'aucun linguiste ou grammairien ne peut contester. De ce fait le savoir grammatical et les descriptions grammaticales, quelles que soient leur options didactiques et pédagogiques sont inévitables dans une classe de langue, ils constituent une donnée immanente et une composante indispensable dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Cependant l'enseignement de la grammaire du français en Algérie ne satisfait plus les enseignants qui constatent une baisse générale du niveau et observent que les élèves ne maîtrisent pas suffisamment la langue. Cette situation qui ne touche pas tous les élèves mais concernent une bonne partie de la population scolaire comporte plusieurs aspects : d'une part la grammaire demeure incertaine et ne motive guère le public scolaire, d'autre part, l'expression écrite n'est pas plus heureuse, les élèves manquent de goût pour les travaux écrits, leurs maladresses sont pesantes (fautes de syntaxe, impropriétés lexicales, ponctuation défailante).

Bien que les descriptions grammaticales n'offrent pas toujours de solutions aux problèmes de l'enseignement/apprentissage des langues : ce ne sont pas elles qui font apprendre, ce ne sont pas elles non plus qui sont apprises, les apprenants organisent eux-mêmes de façon diversifiée leurs propres grammaire d'apprentissage, une question centrale, est celle du rapport entre la description grammaticale et ce qui se passe effectivement dans la classe de langue et chez les élèves et que notre étude tente d'explicitier.

En effet même si l'échec scolaire dans la classe de langue n'est pas toujours ressenti comme un drame, il est néanmoins intéressant de se préoccuper d'un tel phénomène pour identifier certaines de ces causes. Nous nous sommes proposé, dans cette réflexion méthodologique, d'examiner l'apport du système

grammatical sous-jacent à l'enseignement du français en première année secondaire à partir de l'analyse des productions écrites d'apprenants. Nous avons cherché principalement à savoir dans quelle mesure l'application des techniques proposés par la description grammaticale de référence favorise ou non l'intériorisation de la grammaire du français langue étrangère. Pour cela, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les objectifs visés par l'enseignement de la grammaire du français en 1^{ère} A.S. ?
- En référence à quels fondements théoriques sont définis les contenus du programme et des manuels scolaires de 1^{ère} A.S. ?
- Est-ce que l'application des techniques proposées par le système grammatical sous-jacent à l'enseignement de la grammaire en 1^{ère} A.S. fournit des résultats satisfaisants ?
- Est-ce que ce système grammatical apporte une contribution importante à l'enseignement du français langue étrangère ?
- Quelle est la grammaire et quelles sont les méthodes préconisées pour les élèves de première année secondaire ?

Ce travail présente alors un double objectif : l'un théorique, mieux comprendre les processus d'apprentissage de la grammaire du français langue étrangère en Algérie, l'autre pratique, améliorer l'enseignement de la grammaire par la conception de principes et de pratiques mieux appropriés et mieux adaptés à notre public scolaire.

Portant sur l'impact syntaxique, la présente étude ne peut se faire donc que selon les repères suivants :

- l'exposition à la langue étrangère, c'est-à-dire ce qui est dans le cadre institutionnel est étudié et présumé appris.
- ensuite la présentation du système grammatical de référence c'est-à-dire les fondements théoriques qui sous-tendent l'enseignement de la grammaire.
- enfin la grammaire intériorisée d'un apprenant à un stade donné de son développement longitudinal.

De ce fait, le premier niveau de notre analyse mobilisera le premier critère c'est-à-dire la description pédagogique à travers une présentation des différentes leçons de grammaire enseignées en 1^{ère} A.S. Le deuxième niveau de l'analyse va porter sur le second critère c'est-à-dire la description linguistique et où il s'agira d'une

présentation du modèle métalinguistique de référence. Le dernier niveau de l'analyse mobilisera le troisième critère c'est-à-dire l'interlangue des apprenants à travers une analyse des productions écrites

Par ailleurs, il est à signaler que le choix des élèves de première année secondaire a été motivé par un double souci méthodologique. D'une part, situer le travail à un niveau bien déterminé du cursus scolaire. D'autre part, travailler sur des productions écrites d'apprenants en milieu scolaire et d'un même niveau nous a donné la possibilité de tester un groupe homogène quant à son stade d'apprentissage du français et de pouvoir par conséquent, nous placer dans une perspective pédagogique.

En terme de contenu, nous avons présenté le travail en deux grandes parties : la première partie, le français au lycée, objectifs et contenus. Nous avons consacré le premier chapitre de cette partie à une présentation générale de la situation linguistique et pédagogique dans laquelle vient s'insérer l'apprentissage du français au secondaire, nous avons présenté un corpus comprenant outre les statuts et les fonctions des langues en présence, les objectifs visés par l'enseignement du français au secondaire, la méthodologie d'apprentissage et une description des manuels scolaires. Dans un second chapitre, nous avons procédé à une analyse exhaustive des leçons de grammaire enseignées en première année secondaire, nous avons présenté essentiellement :

- les objectifs assignés à chaque leçon
- les notions et les structures étudiées
- le matériel linguistique, les exemples et les exercices proposés
- les schémas et les tableaux explicatifs

Par ailleurs, il est à signaler qu'au niveau du secondaire le statut de la grammaire a été reconsidéré, les unités didactiques ne reprennent pas l'étude de tel ou tel point de langue de façon exhaustive, seule la notion utile pour l'objectif d'expression visé sera étudié en contexte. Ainsi la grammaire se trouve subordonnée à des fins de communication. Les unités didactiques s'articulent autour d'un acte de langage ou type discursif. Les activités proposées aux élèves sont insérées selon un enchaînement fonctionnel où chaque activité devient complémentaire de toutes les autres, ainsi seules les notions grammaticales nécessaires à

l'acquisition de l'acte d'expression visé seront étudiées. La grammaire à ce niveau devient notionnelle et fonctionnelle.

Dans cette partie de notre travail nous avons analysé les leçons de grammaire figurant dans les manuels scolaires afin de mettre à jour le modèle descriptif sous-jacent à l'enseignement de la grammaire du français en 1^{ère} A.S. une analyse qui nous a permis de constater qu'il existe une étroite relation entre les pratiques dans l'enseignement de la grammaire en première année secondaire et le contenu de la linguistique énonciative, en effet la prise en compte de la situation de communication, des embrayeurs, de la syntaxe de l'oral, de la passivation, de temps narratifs, du discours rapporté et de la caractérisation, relève de l'approche énonciative, nous avons remarqué que les manuels scolaires présentent des situations de communication concrètes avec des descriptions et les explications destinées à orienter les pratiques grammaticales en fonction du modèle théorique sous-jacent à savoir : la grammaire énonciative. Cette dernière constitue l'un des signes d'une mutation vers une nouvelle linguistique qui cherche à aller au-delà des limites que s'est imposées une linguistique de la langue. Cette grammaire se prête aux approches communicatives étant donné qu'elle se fonde sur la situation de communication, ce qui justifie le contenu du programme qui tout en s'inspirant de son modèle théorique propose principalement des actes de parole tel que communiquer, dialoguer, prendre la parole, décrire, et raconter.

Dans le troisième chapitre, nous nous sommes proposée d'envisager cette mutation en commençant d'abord par une présentation de la problématique de l'énonciation, ensuite nous avons circonscrit le domaine d'application et examiné les instruments d'analyse, les déictiques, enfin nous avons mis en relation ces instruments avec le contenu du programme de 1^{ère} A.S. à l'aide d'exemples précis et présentatifs, certes les phénomènes qui entrent aujourd'hui dans le cadre des recherches se réclamant de l'énonciation sont trop nombreux et trop instables pour qu'on puisse prétendre en offrir une synthèse achevée. Par ailleurs nous avons procédé à un exposé systématique de l'ensemble des faits liés à ceux enseignés en 1^{ère} A.S. Ce choix nous a semblé indispensable pour éviter un exposé décousu ou tout à fait superficiel.

Ainsi pour circonscrire le champ d'étude de la linguistique énonciative et fournir une réponse à la question : qu'est ce que l'énonciation et quel peut être son objet d'étude, il nous a fallu d'abord éclairer l'ambiguïté qui s'attache à ce terme. Nous avons remarqué que tous les linguistes s'accordent sur le sens originel et propre qu'il convient d'attribuer au terme d'énonciation : c'est l'acte individuel de production dans un contexte déterminé ayant pour résultat un énoncé, cette nouvelle grammaire a pour but de décrire et d'identifier les relations qui se tissent entre l'énoncé et les différents éléments constitutifs du cadre énonciatif. Une grammaire qui se soucie du rôle des éléments linguistiques et non de leur nature étant donné que c'est la fonction discursive qui importe, s'occupe d'une classe formée d'éléments divers mais remplissant le même rôle c'est-à-dire exprimant la manière dont la structure linguistique s'articule sur la situation. Ceci précisé nous avons pu confirmer que la méthodologie de l'enseignement de la grammaire en première année secondaire se fonde sur les principes théoriques de la grammaire énonciative étant donné que le contenu du programme relève de cette approche linguistique, en effet, pour tenir compte de la situation de communication et des éléments extralinguistiques, le manuel scolaire propose des textes authentiques, des leçons de grammaire permettant de sensibiliser les apprenants à cette classe d'unités linguistiques qui s'articulent autour du lieu et du moment de l'énonciation à savoir : les pronoms personnels, les indicateurs spatio-temporels, les modalités d'énonciation (les types de phrases), les modalités du message (la passivation, l'intonation...)

Après avoir analysé les leçons de grammaire et présenté le système grammatical qui sous-tend l'enseignement du français en 1^{ère} A.S. nous avons abordé le premier test prévu dans notre recherche. Il s'agissait d'analyser des productions écrites d'un groupe de 37 apprenants. À travers cette analyse nous voulions tester les capacités des apprenants concernant l'emploi des structures et notions grammaticales enseignées en première année secondaire afin de faire le point sur l'apport de la grammaire énonciative description sous-jacente à l'enseignement de la grammaire en 1^{ère} A.S.

Nous avons soumis les apprenants à deux tests différents : les exercices contraignants et la rédaction libre. Les productions des apprenants ont été étudiées en fonction d'un double paramètre théorique, le premier l'analyse des erreurs qui peut être révélatrice non seulement des stratégies et des procédures d'apprentissage mais aussi du système de la langue cible ; le second l'étude de l'interlangue qui a pour objectif principal de décrire les grammaires intériorisées. Par ailleurs pour analyser ces productions nous sommes partie des phrases erronées qui marquent à l'évidence un écart entre les règles de la langue cible et l'emploi des élèves. Ceci a constitué une première étape de notre analyse : trouver les formes erronées. La deuxième étape était une tentative de donner des interprétations et d'établir les différentes relations existant entre les formes déviantes et le système grammatical sous-jacent. Pour cela nous avons utilisé la grille d'analyse suivante :

- identification des erreurs
- description et classement agrémentés de pourcentage statiques permettant d'apprécier les fréquences.
- interprétation et analyse afin de faire apparaître les causes potentielles des erreurs.

Enfin il est à signaler que nous avons procédé à l'analyse séparée des deux tests afin de faire par la suite une étude comparative.

Nous avons commencé cette partie par l'analyse des temps narratifs, notre démarche a consisté après une lecture de l'ensemble du corpus recueilli à relever l'ensemble des temps verbaux employés. Ce relevé nous a permis dans un premier temps de connaître la fréquence des temps grammaticaux utilisés, nous avons noté une diversité d'emploi très faible : deux temps dans les 37 copies. Les apprenants ont utilisé principalement le présent (dans 31 copies), le passé composé (dans 29 copies), l'emploi de l'imparfait est insignifiant, le passé simple et le plus-que-parfait sont inexistantes. Les élèves n'utilisent donc que des temps verbaux dont ils sont sûrs, nous expliquons cela par l'une des stratégies d'apprentissage celle de l'évitement qui se traduit par l'omission totale (c'est le cas du passé simple qui est totalement absent bien que nous soyons dans le cadre d'un énoncé à valeur essentiellement

narrative) soit le recours limité à certains temps verbaux (c'est le cas de l'imparfait).

En élargissant la description nous avons pu relever des régularités différentes des règles de la langue cible et qui sont de deux genre : les erreurs portant sur l'emploi, d'autres sur la morphologie. À travers ces formes déviantes, nous avons constaté que les règles d'accord et de conjugaison, attestant d'une connaissance métalinguistique des relations entre les différents éléments d'une phrase, sont méconnues. L'essentiel des erreurs semble tenir essentiellement d'une confusion dans l'utilisation des flexions verbales qui traduit une mauvaise maîtrise du système verbo-temporel liée à des problèmes d'apprentissage.

En second lieu nous avons analysé les emplois des pronoms personnels, les formes fautives au sein de ce micro-système ne sont pas rares. Une description des emplois des pronoms personnels nous a permis de reconstituer les règles sous-jacentes à l'ensemble où la confusion entre : - pronoms personnels sujets et pronoms personnels compléments ; pronoms personnels conjoints et pronoms personnels disjoints ; pronoms personnels et adjectifs possessifs, semble caractérisé. Pour nos apprenants, les pronoms personnels font partie de leur compétence passive mais leur maniement ne se fait pas sans certaines incorrections, nous avons relevé des confusions entre :

- pronom personnel « je » et « moi »
- le pronom personnel « me » et « moi »
- le pronom personnel « le » et « lui »
- les pronoms personnels et les adjectifs possessifs

Nous avons noté dans ces écarts une autre stratégie d'apprentissage celle de la sur-généralisation qui consiste pour un apprenant à appliquer à partir de données fournies par l'enseignement des analogies et des sur-généralisations abusives. Le choix de tel ou tel pronom relève de choix aléatoires et dénote une connaissance limitée de cette catégorie grammaticale qui enseignée uniquement sur le plan énonciatif, fait partie des compétences sémantiques que des compétences syntaxiques. La fréquence d'emploi des pronoms personnels nécessite un apprentissage grammatical qui permette une utilisation correcte de

cette partie de langue or nous avons remarqué qu'elle n'a pas fait l'objet d'une leçon de grammaire.

Au niveau de la troisième partie nous nous sommes intéressée aux indicateurs de temps et de lieu. L'analyse de cette catégorie grammaticale nous a permis de constater que plus de 50% du groupe classe ont employé des indicateurs spatio-temporels dans leurs productions, nous avons expliqué cela par les modèles discursifs enseignés en 1^{ère} A.S. et qui mettent en valeur les indices faisant référence à la situation de communication. Nous avons remarqué en revanche que les formes fautives n'est pas réduit. Nous avons relevé des erreurs grammaticales relatives à la formation des indicateurs spatio-temporels et des oppositions chronologiques entre l'indicateur de temps employé et le temps verbal de la phrase.

Ces difficultés peuvent être expliquées, comme nous l'avons déjà souligné par la théorie grammaticale sous-jacente : les indicateurs de temps et de lieu n'étant vu que sur les plans énonciatif et communicatif, la compétence de nos élèves est une compétence passive et se manifeste surtout à travers les productions libres. En conclusion les résultats obtenus nous ont révélé une compétence très limitée, en effet notre étude a montré les difficultés des apprenants quant à l'emploi des différents moyens linguistiques en relation avec la déictique. Cependant ces difficultés ne s'arrêtent pas uniquement à l'emploi de ces outils, nous avons relevé de grosses lacunes dans l'utilisation même de cette langue. C'est donc tout l'enseignement /apprentissage du français qui se trouve remis en question et plus particulièrement la théorie grammaticale sous-jacente à l'enseignement du français langue étrangère.

L'application de techniques proposées par la grammaire énonciative se heurte et plus particulièrement dans le domaine de la grammaire à de nombreux problèmes. Ces difficultés tiennent au fait qu'en langue étrangère les apprenants n'ont pas besoin de réapprendre qu'il existe des assertions et des questions, des déictiques et des anaphoriques car cela fait partie de leur savoir implicite du langage, ce qui est à découvrir ce sont les règles d'agencement et d'emploi dans cette langue. Or la linguistique énonciative ne fournit pas une description de la phrase et par

conséquent elle ne fait pas progresser les connaissances des apprenants des structures grammaticales, or ces structures sont indispensables à l'enseignement d'une langue étrangère. De plus cette théorie prend à son compte les notions déjà définies par la grammaire traditionnelle, elle se fixe pour objectif de mettre en évidence les fonctions discursives des entités linguistiques et non leur nature qu'elle suppose acquise pourtant les résultats des analyses ne peuvent être expliqués que par une compétence linguistique trop limitée.

Basé sur les principes de la grammaire énonciative, l'objectif de l'enseignement devient l'apprentissage des compétences discursives et communicatives alors que nous avons constaté que les compétences linguistiques ne sont pas acquises. C'est vrai que pour arriver à communiquer en langue étrangère la maîtrise linguistique ne suffit pas à elle seule et qu'il faut également connaître les règles sociales et psychologiques de l'emploi de la langue. Or pour développer une compétence communicative et discursive, il faut avoir d'abord une compétence linguistique. Notre analyse montre nettement que si la grammaire traditionnelle est insuffisante, les théories grammaticales sont loin de fournir des solutions aux problèmes des pédagogues. Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de la grammaire et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques.

La 1^{ère} A.S. étant une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, il est important de donner une nouvelle dynamique au processus d'enseignement/ apprentissage.

Enfin nous nous interrogeons sur la possibilité d'élaborer une grammaire scolaire fondée sur les principes de plusieurs approches linguistiques. Ces dernières seront utilisées parallèlement afin d'assurer un enseignement mieux adapté à notre public scolaire par l'élaboration de principes et de pratiques appropriés où sont reconnus et acceptés les vrais besoins de notre public scolaire, autrement dit une grammaire pédagogique élaborée d'une part sur la base de descriptions linguistiques éclectiquement brassées et mixées, d'autre part selon des options didactiques permettant d'envisager et de sélectionner les descriptions présumées utiles en fonction des objectifs visés.

Bibliographie

- 1) Benveniste, E. (1995) : Problèmes de linguistique générale I, éd Cérès.
- 2) Benveniste, E. (1995) : Problèmes de linguistique générale II, éd Cérès.
- 3) Besse, H., Porquier, R. (1984) : Grammaire et didactique des langues, Hatier, Paris.
- 4) Cervoni, J. (1987) : L'énonciation, PUF, Paris.
- 5) Cervoni, J. (1987) : L'énonciation, linguistique nouvelle, PUF, Paris.
- 6) Cuq, J.P. (2003) : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, CLE International.
- 7) Cuq, J.-P., et L. Gruca. (2002) : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- 8) Roulet, E. (1972) : Théories grammaticales, description et enseignement des langues, Nathan, Paris.