ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DU FLE PAR L'APPROCHE RÉFLEXIVE, NIVEAU UNIVERSITAIRE

CZU: 811.133.1`243:378.02 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.7624011**

Viorica Moloșniuc

ORCID 0000-0003-0440-1656

Université d'État de Moldova

In this article, we propose to examine the practice of the reflexive teaching grammar at the level B2 at the university, taking into account the aims of a course of grammar included in the initial training of teachers of French as a foreign language. In addition to its metacognitive value, the reflexivity on the grammatical system of the studied foreign language, acquired and/or developed during grammar courses, will allow young teachers of French as a foreign language to have more effective flexibility in the construction of their professional discourse and more motivating and rewarding attitudes towards their pupils.

Mots-clés: *réflexivité, grammaire inductive, conceptualisation, contrastivité, démarche de découverte*.
Key-words*: reflexivity, inductive grammar, conceptualization, contrastivity, guided discovery*.

Les discussions visant l'approche réflexive dans l'enseignement des langues sont apparues en didactique des langues-cultures au cours du dernier siècle. La pratique de cette approche se remarque dans la méthodologie active, l'approche communicative, etc. Si pour la méthodologie active il s'agissait d'impliquer au maximum les élèves dans le processus enseignement-apprentissage en s'appuyant sur leur activité cognitive, l'approche communicative est venue avec une valeur ajoutée – exploitation de l'interaction des apprenants sur les éléments du système linguistique dégagés. En plus, dans la deuxième moitié du XX^{e} siècle la didactique des langues a intégré les résultats des recherches en sciences cognitives. L'instauration du modèle socioconstructiviste en pédagogie, la centration sur l'apprenant ont favorisé le développement de la pensée didactique dans le sens de l'importance de la réflexivité dans l'étude des langues en général et de la grammaire en particulier : « … trois points qui devraient permettre de redonner à l'apprenant une certaine centralité dans les activités grammaticales […] : son besoin de comprendre, son parcours d'apprentissage et ses ressources linguistiques et métalinguistiques » (Beacco, 2018).

À l'étape actuelle, dans l'enseignement de la grammaire il n'existe de pas de **méthode** dominante, il s'agit plutôt d'un éclectisme : « À ce jour, en didactique, la méthodologie pour l'enseignement de la/les forme(s) en FLE est plutôt éclectique » (Damar, 2010, p.12). Conformément aux recommandations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langue*, offrant une grande liberté dans le choix des méthodes d'enseignement des langues étrangères, les didacticiens parlent d'« un nouveau bloc terminologique « contrastif-comparatiste-réflexif » qui a vocation à refonder une réflexion didactique sur la grammaire » ce qui suppose « des activités réflexives/métalinguistiques relatives aux langues enseignées » ou connues (Beacco, 2010, p. 44).

Dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire la réflexivité suppose des activités réalisées par les apprenants : identification des formes/classes/catégories, explication du fonctionnement des mécanismes grammaticaux, classification, analyse contrastive, etc. « Cette méthodologie réflexive fondée sur le raisonnement grammatical plus que sur l'énoncé des règles, sur l'attention à la dialectique du système et des variations, participe d'une fonction éducative globale en interrogeant la relation entre contraintes et relativité. La réflexion et les exercices sur un couple comme *grammaticalité/acceptabilité* ouvrent sur l'appréciation de sa propre parole et de celle des

autres, élément de la sociabilité langagière » (Chiss, 2002, p.13). La réflexion sur le fonctionnement des mécanismes grammaticaux, l'argumentation du choix des formes grammaticales en fonction du sens que l'on veut produire ou du registre de langue compte tenu de la situation de communication (p. ex. : les cas de variation libre des modes indicatif/subjonctif après certains verbes, antécédents des pronoms relatifs, dans les phrases interrogatives, etc.), l'analyse contrastive roumain – français répondent à plusieurs objectifs des cours de grammaire à l'université : développement de la compétences grammaticale, des compétences métacognitives, communicatives et collaboratives, professionnelles spécifiques.

Si pour l'enseignement du français général ou sur objectifs spécifiques l'utilité de la réflexivité peut être discutée en fonction des facteurs de temps, de nombre d'heures, d'objectifs de la formation, de la formule des cours, etc., dans le cadre de la formation initiale des enseignants de FLE elle semble avoir acquis une place à part vu les finalités à atteindre par les étudiants au bout de leur parcours académique dont les cours de grammaire font partie : « Si la question de l'opportunité et de l'efficacité du savoir métalinguistique chez l'apprenant est toujours à discuter et à moduler, cette dimension est à la fois inévitable et stimulante dans la formation des enseignants » (Chiss, 1991, p. 11).

Au niveau universitaire, un cours magistral dans un grand groupe privilégie « une démarche de transmission frontale de connaissances » (Beacco, 2018), l'emploi des techniques susceptibles d'impliquer l'activité réflexive des étudiants (interventions, discussions, verbalisations) reste limité. Mais si les cours de grammaire se présentent sous forme de travaux pratiques dans les groupes peu nombreux, ils deviennent un cadre qui permet l'application d'une plus large variété de techniques actives et interactives, cette diversité étant capable d'assurer l'atteinte des finalités des formations professionnalisantes dans le domaine du FLE dont l'une des visées, c'est l'adéquation des étudiants par rapports à leurs activités spécifiques au métier d'enseignant.

L'enseignement de la grammaire par une approche réflexive dans les cours de grammaire universitaires peut contribuer à une acquisition plus solide des connaissances, à une flexibilité dans la construction du discours explicatif et au développement d'une capacité à adapter son discours professionnel tant au niveau de la classe qu'au niveau d'un élève / groupe d'élèves présentant un autre profil que la moyenne des apprenants. Les expériences de découverte vécues, plus ou moins réussies, pendant les cours universitaires : observation, analyse, verbalisation, formulation des hypothèses, discussion avec les collègues, explications formulées, etc. vont former les étudiants à cette démarche, ce qui facilitera la pratique de cette démarche dans leur activité professionnelle. Ils font avoir un exemple comportemental de guidage des apprenants dans la zone de développement proximal, celle qui permet d'atteindre de nouveaux résultats d'apprentissage en collaboration avec l'enseignant et les collègues.

L'approche réflexive dans les cours de grammaire offre une série d'activités possibles : observation et analyse des corpus, argumentation de l'emploi des formes grammaticales, explication des normes, associations des concepts, analyse contrastive, etc. qui peuvent être distribuées dans les différentes séquences/étapes/phases du cours.

La démarche de découverte ou la démarche active de découverte (Chartrand, 1995) peuvent trouver leur place parmi les techniques universitaire aux cours de grammaire. Dans l'enseignement de la grammaire une démarche par découverte peut se présenter sous la forme des séquences de grammaire inductive ou de conceptualisation.

La démarche inductive a suscité plusieurs discussions quant à son utilité ou son rendement (temps/effort – résultats) : « … l'induction n'est en conséquence ni toujours possible, ni toujours économique… » (Chiss J.-L., 1991, p. 13). Son efficacité dépend du contexte d'enseignement constitué, entre autres, du profil des apprenants (niveau de compétence linguistique, style d'apprentissage, culture éducative, degré de conceptualisation en langue maternelle et/ou de scolarisation, etc.). Uniquement rapportées au cadre éducationnel, telles ou telles techniques peuvent être jugées comme pertinentes ou efficaces.

Le niveau des étudiants en première année à l'université présente un profil plus ou moins homogène ayant le niveau B1 en FLE assuré par la passation de l'examen de Baccalauréat et le même parcours de scolarisation en roumain (langue maternelle ou de scolarisation) ce qui permet de mettre en place des démarches de découverte et de conceptualisation : « … opération qui consiste à réfléchir sur une forme langagière de manière à prendre conscience : de son sens (en langue) ou de sa signification (en discours) ; de l'ensemble auquel elle se rattache du point de vue sémantique et/ou morphologique […] ; de la manière dont elle fonctionne du point de vue syntaxique… » (Puren, 2016, p. 9).

L'intérêt de la démarche inductive n'est pas le même dans le cas de différents contenus à enseigner. Un sujet présentant assez de cas particuliers (p.ex. : accord du participe passé des verbes au niveau B2, accord du verbe avec le sujet, autres normes d'emploi des formes non pas toujours explicables du point de vue logique), passé par les étapes d'une démarche inductive – observation d'un corpus (consigne possible d'identification des formes grammaticales), manipulation des exemples (consignes possibles de classification, d'organisation, d'analyse, de transformations, etc.), formalisation (consigne possible de formulation de la règle ou d'une explication) –, prendrait trop de temps par rapport aux objectifs à réaliser pendant un cours de grammaire de FLE. Ces objectifs visent non seulement la constitution d'une représentation mentale sur le fonctionnement du système grammatical français, mais aussi l'acquisition des formes grammaticales qui se réalise par quelques étapes dont la découverte du fonctionnement par les apprenants n'est que le début. L'application, l'entraînement, le réemploi étant tout aussi importants et nécessaires (Puren, 2016).

Par contre, certains contenus présentant une forme grammaticale (le passé antérieur, le futur antérieur, etc.), ses valeurs et ses emplois, pourraient être travaillés par une démarche inductive, laissant du temps aux autres étapes nécessaires pour l'acquisition d'une forme grammaticale.

La réflexivité peut être pratiquée pendant les séquences de **conceptualisation** qui « … vise à […] faire élucider les règles par l'apprenant lui-même » (Besse et Porquier, 1991, p. 113). Cette démarche, appelée aussi 'résolution de problème', se présente comme une démarche de découverte : analyse guidée d'un corpus contenant des propriétés hétérogènes, avec formulation des hypothèses, pour trouver un principe explicatif du fonctionnement d'un microsystème et sa formulation dans le métalangage des apprenants (Vigner, 2004, p. 125-126). Un corpus de propriétés hétérogènes, constitué de plusieurs formes grammaticales et/ou appartenant à des classes différentes, exprimant une notion ou un rapport logico-sémantique et présentant des régularités d'emploi dans la construction des phrases (par ex. : les moyens d'expression de but par l'infinitif / le subjonctif / un groupe nominal), pourrait être exploité par une démarche de conceptualisation. Un enseignant (ancien étudiant) formé à la démarche de découverte pourra la pratiquer plus à l'aise dans ses activités professionnelles en l'adaptant au profil de sa classe.

Pour certains contenus, la durée d'un cours universitaire de 90 minutes permet aux enseignants d'envisager des séquences d'induction, pour des aspects plus simples, et de déduction pour l'exposé des aspects plus complexes.

En suivant les recommandations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* qui présente la médiation comme une activité langagière, une réflexion sur le système grammatical du FLE, nécessaire à la formation des futurs enseignants, serait développée plus efficacement par l'intégration des activités contrastives (association, analyse contrastive, exercices de traduction, tâche de médiation roumain – français) dans le cours de grammaire surtout pour les unités de contenu présentant des dissimilitudes des deux systèmes de type romane (temps antérieurs et immédiats, emploi des modes, concordance des temps, etc.) : « L'activité de réflexion sur la langue qu'offre la perspective grammaticale, par exemple en créant des occasions de comparaison entre langue source et langue-cible, […] permet à un ensemble d'activités de conceptualisation de se mettre en place » (Jeanneret, 2002, p.42).

Pour conclure, la démarche réflexive appliquée en adéquation avec le contexte universitaire présente une diversité d'activités qui pourrait impliquer et, en conséquence, motiver davantage les apprenants pour assurer une meilleure réussite académique. Elle apporte de la valeur ajoutée aux

cours de grammaire au niveau universitaire faisant partie de la formation initiale des enseignants de FLE.

Références bibliographiques :

1. BEACCO, Jean-Claude (2018), « Les activités grammaticales : réflexivité, progressivité, contextualité ». In : *Francontraste 3,* t. 2, Mons : éd. du CIPA, p. 35-44. [en ligne] https://www.academia.edu/35944867/Les_activités_grammaticales_réflexivité_progressivité_contextualité
2. BEACCO, Jean-Claude (2010), « La « question de la grammaire » dans l'enseignement du français comme langue étrangère. Nouveaux contextes, nouvelles perspectives ». In : *Enseigner les structures langagières en FLE.* Resp. O. Galatanu et alii. Bruxelles : Peter Lang
3. BESSE, Henri, PORQUIER, Rémy (1991), *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier
4. CHARTRAND, Suzane-G. (1995), « Enseigner la grammaire autrement. Animer une démarche active de découverte ». In : *Québec français,* n° 99, 1995. [en ligne] https://id.erudit.org/iderudit/44215ac
5. CHISS, Jean-Louis (1991), « L'étude de la langue dans le cursus de formation des enseignants de français ». In : *La Lettre de la DFLM,* n° 8, pp. 11-15. [en ligne] https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1991_num_8_1_977
6. CHISS, Jean-Louis (2002), « Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire ». In *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère* Volume 13 de Cahier / Institut de linguistique et des sciences du langage, Université de Lausanne Numéro 13 de Cahiers de l'ILSL
7. DAMAR, Marie-Ève (2010), « Préface ». In : *Enseigner les structures langagières en FLE.* Resp. O. Galatanu et alii. Bruxelles : Peter Lang
8. JEANNERET, Thérèse (2002), « Structures grammaticales et constructions préfabriquées, quelques enjeux didactiques ». In : *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère* Volume 13 de Cahier / Institut de linguistique et des sciences du langage, Université de Lausanne Numéro 13 de Cahiers de l'ILSL
9. PUREN, Christian (2016), *La procédure standard d'exercisation en langue* [en ligne] https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/
10. VIGNER, Gérard (2004), *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette