

De la grammaire encore et toujours ... Qu'en est-il des pratiques de classe de FLE en contexte algérien ?

Noureddine Bahloul
Doctorant, Université d'Annaba



Synergies Algérie n° 2 - 2008 pp. 137-144

Résumé : *La didactique de la grammaire reste tributaire des contraintes normatives auxquels les enseignants veillent pour le maintien du « bon usage » en classe de langue. Le cas du FLE est soumis aux normes scolaires dont les pratiques langagières des sujets apprenants accentuent les déviations. Dans le cadre des pratiques pédagogiques en contexte algérien, les difficultés du terrain traduisent non seulement une transgression des « normes d'enseignement » mais se heurtent aussi à l'application effective des méthodologies de référence. Dans cet ordre d'idée, nous nous interrogeons ici sur les moyens didactiques susceptibles de combler les déficits de compétence en grammaire chez les sujets arabophones initiés au FLE.*

Mots-clés : *compétence grammaticale- déficit - normes - remédiation.*

Abstract : *Didactic in the field of grammar remains linked to the normative constraints to which teachers are attached in order to maintain « a good usage ». The case of FLE (French as a Foreign Language) is submitted to scholar norms to which the learners' language practices attempt to accentuate the deviations. In the field of pedagogical practices in the Algerian context, the difficulties show not only a transgression of these « norms of teaching », but also are confronted to the effective application of the reference methodologies. In this same line of thought, we tackle the issue of the didactic means able of bridging the gap by finding remedies to the competence deficiencies in grammar of the Arabophone learners initiated to FLE.*

Key words : *grammatical competence - deficiency- norms- remediations- strategies.*

المخلص : إن تعليمية النحو تخضع لمعايير لغوية تساعد على التدريس و الحفاظ على نظام اللسان المكيف في مسار الممارسة. في إطار النشاطات التربوية المتعلقة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية، يتضح أن ممارستها في الميدان تتأثر بصعوبات على مستوى المعايير النحوية و طرق التدريس . في هذا المجال نتساءل عن الوسائل التعليمية الفعالة لمعالجة عجزا لكفاءة اللغوية النحوية في اللغة الفرنسية عند المتعلمين الناطقين بالعربية.

الكلمات المفتاحية : الكفاءة النحوية – العجز –معايير – إستراتيجية.

Un tour d'horizon, ne serait-ce que furtif, permettrait d'attirer l'attention sur le fait que la littérature didactique traitant de la problématique de la

grammaire dans le domaine de l'enseignement des langues, surtout celui du FLE, a contribué à l'enrichissement voire la réactualisation des pratiques pédagogiques en situation d'apprentissage. Toutefois, il semble difficile de procéder à un tri parmi les systèmes grammaticaux de référence ; un souci pédagogique communément partagé par les praticiens du terrain.

Les praticiens du terrain tentent, dans le cadre des pratiques de classe, de cerner le modèle théorique adéquat susceptible de garantir des enseignements fiables, sinon efficaces. En ce sens, l'enseignant ne s'attèle-t-il pas à vouloir assurer « ...des leçons apprenables et des exercices faisables » ? (Sarremejane : 2002). Les ressources documentaires traitant du domaine de la grammaire constituent, en fait, un vecteur de connaissance incontournable pour la revalorisation des savoirs pratiques en contexte de classe. Claude Germain et Hubert Séguin : 1995), à titre d'exemple, ont essayé de faire le point sur un ensemble de systèmes grammaticaux auxquels les enseignants devraient prêter attention en vue d'une didactisation des présupposés théoriques en situation de classe. Cela posé, tout renouveau méthodologique digne de ce nom- cas des modèles de référence pour l'enseignement de la grammaire-, envisagerait-il *a priori* de revisiter d'une part, les contenus d'enseignement en la matière et procéder, d'autre part à une centration sur les savoir-faire des apprentis apprenants. Ceci permet de développer chez les sujets en question une « conscience grammaticale » qui se traduit sous forme d'une activité épilinguistique. En ce sens, l'entraînement aux exercices de conceptualisation dans le cadre d'une démarche heuristique favoriserait l'accès à une autonomie de l'apprentissage.

1. L'école et la grammaire : la norme, un rappel à l'ordre

En situation de classe, le poids de la norme revêt une importance de sorte que le Maître corrige constamment toute déviation susceptible d'altérer le « bon usage ». A ce sujet, il est souligné les contraintes relatives au maintien d'une régulation des productions orales ou écrites des apprenants. Toutefois, en situation d'enseignement/apprentissage, la gestion voire l'autogestion des savoirs n'obéit pas à la logique du bien-fondé du concept de norme. On peut dès lors se demander à quelle Norme l'enseignant doit s'en tenir pour optimiser les savoirs et savoir-faire des apprenants ?

Dans cet ordre d'idée, M. Dabène (1982) note que « l'utilisateur enseignant n'est pas forcément linguiste. Ce qui peut le gêner, c'est, en tout premier lieu précisément, le glissement de la notion de Norme prescriptive à celle de norme descriptive ». En effet, l'espace-classe est le lieu des confrontations des savoirs savants dont la langue assure la médiation selon différents registres qui échappent dans une certaine mesure aux règles édictées par le « bon usage ». Toutefois, les parlars mis en œuvre par les sujets apprenants en situation d'apprentissage, tendent vers d'autres pratiques langagières que cette Norme de référence (prescriptive) que Nina Catach appelait plaisamment le français « en conserve » (1982 : 32). En contexte de classe, l'enseignant de FLE est confronté au dilemme posé par les termes de Norme et de Correction indispensables pour le maintien d'un registre de langue soutenu. Tâche ardue pour « l'enseignant non natif [qui] se sent dépositaire de valeurs qu'il lui appartient de conserver ne serait-ce que pour remplir sa fonction d'évaluateur » (Dabène, M : 1982).

Une telle conduite magistrale semble désormais se heurter en diachronie à la variation tant au plan linguistique que sociolinguistique. De ce fait, parler de « Norme scolaire » pour ce qui concerne l'exécution des enseignements en français langue étrangère, revient à tenir compte des Normes, donc des usages auxquels s'exposent les locuteurs dans leurs rapports sociaux. Cela étant dit, il n'en demeure pas moins que « la fonction de l'école est finalement de fabriquer de l'enseignable » (Chervel, A : 1988). Aussi, les savoirs de l'école se caractérisent-ils, par leur côté créatif et novateur. Dans cette optique, « la grammaire scolaire est un exemple de ces créations spontanées et originales du système scolaire » (Chervel, A). Soulignons toutefois que les normes prescrites et instruites à l'école, s'inscrivent en fait dans le cadre des finalités assignées au projet didactique tel que l'apprendre une politique linguistique dans une société donnée. Le cours magistral converti en activités d'enseignement/apprentissage, est soumis désormais à des contraintes d'adaptation tant au plan de la progression qu'à celui de la métalangue. Cette adaptation permet d'envisager une réflexion sur une complémentarité de fait entre ce que M. Dabène (1982) nomme « Normes d'enseignement » et « Normes d'apprentissage ». Dans le cas du français en tant que langue étrangère en contexte algérien, la question est de savoir si l'on doit s'en tenir à enseigner un français certain ou élargir le champ d'une intervention sur un certain français ?

2. Le cours de FLE ou le parcours du combattant des réformes en contexte scolaire algérien : l'histoire d'un échec

Le devenir d'une langue, pour le moins, semble se jouer sur le terrain en dépit de toute considération générale d'ordre statutaire. Toutefois, en Algérie, les besoins langagiers sont marginalisés. L'enseignement du FLE en général, de la grammaire en particulier, est objet de débats pédagogiques interminables qui ne font que prolonger une situation d'apprentissage pesante. Les contraintes qui justifient l'échec dans l'appropriation du français, semblent s'expliquer à notre avis par de constantes fluctuations dans la planification linguistique et par des pratiques de classe douteuses et incertaines. D'où un retard que cautionne sans le vouloir le projet didactique en cours de réalisation. L'expérience avortée à la suite de l'école fondamentale, laisse supposer une confusion probable et inéluctable entre la détermination des enjeux politico-idéologiques et le choix du projet didactico-linguistique effectué. Entre un sentiment d'étrangeté partagé au sein d'un personnel enseignant parfois non qualifié, et une population apprenante qui a fini par être blasée à force d'être exposée à des pratiques pédagogiques coutumières devenue inopérantes, le bilan des pratiques de classe en matière de langues étrangères aboutit à un constat implacable: les procédures pédagogiques mises au point sont défailtantes en terme procédural.

Cet échec s'explique en fonction de certains paramètres tels que la formation initiale des enseignants et leur niveau de performance sur le terrain ainsi que par l'inadéquation prévisible entre le niveau réel des apprenants et les programmes officiels emblématiques, d'une ambition démesurée qui rencontre une résistance sur le terrain. Après la pédagogie conduite sous forme de « Dossiers », puis celle de l'« unité didactique », la classe de FLE connaît à présent un renouveau méthodologique à la suite de l'adoption d'un enseignement par « projets » dans le cadre d'une approche par compétences qui mériterait d'être mieux définie au

plan méthodologique au risque d'une conversion au « bricolage pédagogique », cette pratique salubre qu'adoptent peu ou prou les utilisateurs indécis à défaut d'une maîtrise effective du domaine d'intervention.

3. Place de la grammaire dans les manuels scolaires

Un rappel assez bref sur la conception des activités métalinguistiques dans les anciens manuels de français, permet de situer dans le cas des exercices de grammaire, une progression assez timide et simpliste en termes d'application. Au niveau du collège, l'activité de grammaire intégrée à un ensemble d'unités didactiques, est exploitée de manière isolée et ponctuelle. Les exercices proposés dans ce domaine, accordent l'exclusivité à l'aspect à la fois descriptif et métalinguistique au détriment d'un entraînement à la systématisation et à la conceptualisation des faits de langue en voie d'appropriation. Aussi, les objectifs pédagogiques retenus pour l'enseignement de la grammaire, se limitent-ils à un plaidoyer d'une théorisation de la grammaire à défaut de « *favoriser l'apprentissage grammatical à travers des interactions et discussions entre les élèves sur les règles de la langue [...] cette démarche suppose qu'il y ait découverte et réajustement des règles par les élèves eux-mêmes qui n'arrivent pas tous nécessairement au même état de la règle en même temps* » (Courty, J : 1989).

Pour ce qui concerne le cycle secondaire, l'approche de la grammaire telle qu'elle figure dans les manuels, maintient une reconduction d'une méthodologie basée sur la répétition et/ ou la mémorisation, de même que les types d'exercices consacrés à cette discipline ne proposent pas une démarche cohérente pour la conceptualisation des faits linguistiques énoncés dans ce contexte. On part du principe que les apprenants possèdent des compétences déjà installées dans ce domaine. Par exemple, le nouveau livre proposé pour les classes de 3ème A.S.², se distingue quant à son contenu, à sa mise en page voire à sa typographie qui favorise nettement l'accès à une lecture facile des textes et des consignes. Pour ce qui est de la pratique de la grammaire, version syntaxe, on notera l'esquisse d'une initiation à une grammaire textuelle. Celle-ci n'a pas fait l'objet d'une application effective dans les manuels scolaires du secondaire même si l'on note la présence d'une typologie récurrente d'exercices présentée sous la forme de tableaux synoptiques.

Par ailleurs, il convient de noter que le projet de réforme scolaire- du moins pour les cycles primaire et moyen - a introduit de nouveaux manuels où l'on constate une harmonisation des procédures méthodologiques pour la concrétisation des projets pédagogiques constitutifs de l'ossature des nouveaux programmes. Dans ce contexte on soulignera, à titre d'exemple, que les manuels scolaires du cycle moyen répartis pour chaque niveau, traduisent un modèle unifié quant à la progression pédagogique consacrée à l'activité de grammaire. Celle-ci se présente ainsi :

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| - Questionner le texte | - Grammaire pour lire/écrire |
| - Oral en image/en question | - Station documentaire |
| - Le club des poètes | - Evaluation formative |
| - Auto-évaluation | - Révision |
| - Evaluation certificative | - Auto-évaluation |

Des progressions de ce type traduisent diverses entrées dans la langue à partir de supports écrits qui prônent la thèse de l'« apprendre à apprendre » dans le cadre d'une pédagogie de la découverte, donc d'une quête de l'autonomie. Le cours de grammaire s'articule donc autour d'une lecture de texte servant de support à la découverte de la grammaire (allusion à une approche inductive), tâche permettant aux apprenants de s'exercer pour développer des automatismes à partir d'un jeu de questions-réponses. Cette activité les conduit à déterminer les règles (conceptualisation) régissant les difficultés abordées. La même démarche a donc été préconisée pour les quatre niveaux scolaires du cycle moyen.

On peut dès lors s'interroger sur la faisabilité des procédés méthodologiques mis à la disposition des apprenants. Leur optimisation dépend dans une certaine mesure des aptitudes de réception de chacun des apprenants dont les stratégies individuelles d'apprentissage permettent d'activer des hypothèses idiosyncrasiques non négligeables en termes d'appropriation. Celles-ci sont dignes d'intérêt dans le cadre des pratiques pédagogiques. La progression des exercices de grammaire des nouveaux manuels, prévoit un entraînement des apprenants aux modalités de description des faits de langue au service d'une élaboration de règles attendues en fin d'exercices. Cela n'est possible que dans la mesure où les apprenants ont suffisamment assimilé le contour de la difficulté à laquelle ils sont exposés, ce qui n'est pas le cas pour tout le groupe-classe.

Mais on continue de promouvoir un enseignement théorique de la grammaire en lieu et place d'une pratique systématique de la langue qui permettrait d'assurer progressivement la compétence linguistique des apprenants. Ces derniers n'ont pas à s'attarder à énumérer et mémoriser des outils conceptuels- bien que ceci semble nécessaire- d'une notion pour autant qu'elle soit facilement assimilable de cette façon. Il n'en demeure pas moins que la maîtrise de certains concepts de base de type distributionnel et transformationnel est nécessaire pour asseoir des compétences facilitant ainsi l'accès « aux normes d'enseignement » (M. Dabène : 1982). Celles-ci assurent l'appropriation du « bon usage » et par voie de conséquence l'écrit grâce auquel « l'ordre social s'élabore et se maintient » (J.-L. Chiss et J.-P. Laurent : 1986). Aussi, faudrait-il rappeler que le public arabophone initié à l'enseignement du FLE- pendant au moins 10 ans de scolarisation-, s'expose à une insécurité linguistique manifeste aussi bien au niveau de l'expression que celui de la production, qu'elle soit orale ou écrite.

4. Vers des « pratiques raisonnées » de la grammaire du FLE en contexte algérien

Soulever la question de la grammaire du FLE en contexte algérien, c'est s'interroger à la fois sur le ou les types de pratiques pédagogiques déjà existantes sur le terrain. C'est aussi, s'interroger sur les moyens didactiques et les ressources documentaires- d'avant-garde- mobilisés par l'enseignant pour la conception et l'élaboration de son cours de grammaire. C'est donc aussi se demander s'il existe des habitus de préparation de cours de grammaire de FLE en Algérie ? Si l'on s'intéresse aux besoins et attentes des apprenants arabophones en tant que sujets non natifs et non « experts » en matière de grammaire ? Et dans quelle (s) mesure(s), l'enseignant algérien de FLE peut prendre en compte

la norme scolaire tout en restant attentif aux « normes d'usage » ? En vue de répondre à toutes ces questions, nous avons mené une enquête auprès de nos collègues enseignants de FLE sur leurs pratiques en matière de grammaire. Il en découle des points de vue assez divergents. Par exemple, sur le temps imparti à l'enseignement de la grammaire, l'écart, dans les différents cycles, va de 20 à 50%. Ce pourcentage s'explique dans une certaine mesure par les directives officielles concernant la place de la grammaire dans le projet didactique mis en œuvre à l'attention des apprenants. L'activité en question se présente sous forme de séquence dans le cadre du projet retenu dans le programme.

On y observe une réduction sensible de l'activité grammaticale et peu d'exercices de remédiation en vue de combler les déficits de compétence en grammaire chez les apprenants qui sont confrontés à des difficultés de langue. Les évaluations effectuées dès la rentrée scolaire ne donnent lieu qu'à des cours rituels de rappel sans implication didactique efficiente dans les savoirs défaillants. Se consacrant à l'application des consignes et recommandations inhérentes à l'exploitation des contenus pédagogiques, les enseignants de FLE se soucient plutôt des délais arrêtés pour la finalisation des programmes que des contraintes d'ordre métalinguistique et conceptuel en matière d'apprentissage. On ne garantit jamais un enseignement en termes d'assimilation même si celui-ci semble avoir été suffisamment explicite.

Confrontés aux difficultés terminologiques, les enseignants gagneraient à promouvoir « non pas un enseignement de la grammaire (savoir préfabriqué par les maîtres et les livres) mais un enseignement grammaticalisé (guidage par l'enseignant d'une activité heuristique de l'apprenant portant sur la forme), qui permet d'optimiser le temps de la classe, de miser sur l'impact acquisitionnel de la conceptualisation, de lutter contre la fossilisation des erreurs et de développer les capacités argumentatives » (J-P Cuq : 2005). Force est de constater encore en contexte scolaire algérien que les pratiques pédagogiques consacrées à l'enseignement de la grammaire se caractérisent par leur versant éclectique non suffisamment éclairé pour rendre opérationnels les apprentissages en voie de réalisation ou ceux attendus en perspective.

Convendrait-il dans ce cas que les enseignants non natifs- en l'occurrence les formateurs arabophones- aient leurs propres ressources bibliographiques qui, pour un nombre considérable de praticiens du terrain sont peu consultées, sinon inexistantes. Soulignons que les méthodologies de référence inspiratrices des actions pédagogiques en situation de classe, ne sont pas à elles seules un gage d'optimisation des savoirs savants. Les enseignants manquent de distance vis-à-vis des outils didactiques qui sont le support capital de la valorisation et de la validité de leur enseignement.

Le livre de 3ème année moyen (2005, p.147), pose une difficulté de nature syntaxique. Il a été demandé aux apprenants de procéder à la transformation passive de la phrase : *un moustique piqua la petite fille à la jambe.*

Il semble au départ tout à fait évident que les procédures de transformation permettent d'obtenir :

La petite fille a été piquée à la jambe par un moustique
La petite fille a été piquée par un moustique à la jambe.

En plus de la question du genre (moustique), il y a lieu de souligner les contraintes d'ordre distributionnel qui peuvent être observées de la sorte :

**la petite fille à la jambe a été piquée par un moustique.*

La juxtaposition de deux compléments, dans notre cas « à la jambe » (comp. circ. de lieu)/3 « par un moustique » (compl. d'agent), est susceptible d'induire en erreur si les notions en question ne sont pas suffisamment assimilées dans leur contexte d'apparition.

Conclusion

Plutôt que de remettre systématiquement en question les procédures méthodologiques, il importe de faire en sorte qu'elles nous éclairent sur les savoir-faire à entreprendre dans les situations de classe. Ces dernières déterminent en fait nos choix et nos décisions d'enseignants en tant que « compagnons de route » des apprenants (A. Giordon : 1998). Le plus urgent est de songer d'abord à la formation de l'enseignant comme formateur et donc de l'initier aux nouvelles visions et techniques de travail dans des conditions d'apprentissage optimales ? Cela l'amènera à consulter plus de grammaires d'apprentissage et plus de grammaires d'enseignement en vue de formuler des hypothèses susceptibles de l'aider à exploiter les données scientifiques et techniques nouvelles (G-D de Salins : 2001). Dans cet ordre d'idée, les enseignants doivent être conviés à reconnaître et à reconsidérer les manifestations du savoir interlingual des apprenants pour leur permettre d'accorder une attention particulière aux stratégies individuelles en situation d'apprentissage. A ce propos, Tardif (1992) soutient que « la métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage ». Il nous faut donc, en fin de compte, être capable de porter sur nos méthodes et savoir-faire un regard distancié afin de les évaluer sans parti pris.

Notes

¹ Nous retenons à la suite de Dabène, M (1982) que les normes d'enseignement -dans le cas d'une langue étrangère- sont définies en fonction de facteurs déterminants tels que les ouvrages de référence, le matériel didactique, l'environnement langagier en français et la formation de l'enseignant. Quant aux normes d'apprentissage, elles se rapprochent de ce que Corder (1980) appelle : *la grammaire de référence* ; autrement dit, « une connaissance explicite et raisonnée de la structure formelle de la langue étrangère qui s'élabore au moyen des procédures traditionnelles de description-exemplification- exercices d'application » et de *la grammaire mentale* ; c'est-à-dire « une connaissance implicite du système de la langue, acquise par un processus inconscient de traitement des données, de formation et de vérification d'hypothèses ».

² Confère le livre de français, 3^e A.S, 1^{ère} langue, O.N.P.S, 2003 / 2004. Il est à noter que les manuels du cycle scolaire sont maintenus et utilisés en contexte de classe.

Bibliographie

Besse, H. ; Porquier, R. 1991. *Grammaire et didactique des langues*, LAL, Hatier/ CREDIF.

- Catach, N. 1982. « Norme et orthographe dans la perspective du français langue étrangère ». *LFDLM*, 169, p. 32.
- Chervel, A. 1988. *L'histoire des disciplines scolaires, Histoire de l'éducation*, n° 38, pp. 59-119.
- Chiss, J-L., Laurent, J-P. 1991. Synthèse des débats. In : « Apprendre /enseigner à produire des textes écrits », *Actes du 3ème colloque international de didactique du français*, Namur, Bruxelles : De Boeck-Wesmael, p. 45.
- Courtilon, J. 1989. « La grammaire sémantique et l'approche communicative ». *LFDLM*, p.118, Paris : Hachette.
- Cuq, J-P. 1996. *Une introduction à la grammaire en FLE*. Paris : Hatier.
- Dabène, M. 1982. Les normes du français. *LFDLM*, Paris : Hachette, p. 63.
- Djilali, K. et al. 2007. *Livre de français, troisième année moyenne*. Alger : O.N.P.S., ENAG.
- Galisson, R. ; Coste, D. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Girodon, A. 1998. *Apprendre*. Paris : Belin.
- Iddou, S. et al. 2004. *Plaisir d'apprendre le français, première année de l'enseignement moyen*. Alger : ENAG.
- Salins (de), G.-D. 2001. Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère. *Langue française*, Paris : Larousse, pp. 36-37.
- Sarremejane, P. 2002. *Les didactiques et la culture scolaire*. Québec : Les Editions Logiques.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.