



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Pour une formation active des enseignants
de Français Langue Étrangère et Seconde en
formation initiale et continue : lier l'oral et l'écrit
en didactique de la grammaire

Dominique Abry

Université Grenoble Alpes, France

dominique.abry@gmail.com

Catherine David

Université Aix-Marseille, Laboratoire Parole et langage (LPL), France

catherine.david@univ-amu.fr

Reçu le 02-12-2019 / Évalué le 14-12-2019 / Accepté le 20-12-2019

Résumé

Comment enseigner la grammaire à des étudiants de français langue étrangère et seconde de manière dynamique et motivante ? Comment sensibiliser des enseignants de FLES ou futurs enseignants à une pédagogie de la grammaire qui lie l'oral et l'écrit et qui prenne en compte toutes les compétences (lire, écouter, parler et écrire) ? L'article interroge les représentations et les démarches mises en œuvre par les futurs enseignants en formation initiale et en formation continue. D'une part, il met en valeur l'importance du lien entre la phonétique et la morphologie. D'autre part il montre qu'il est important d'insérer la réflexion sur la langue dans une interaction authentique entre les apprenants de FLE, les incitant à parler de leur expérience personnelle. Il montre comment La *Grammaire des premiers temps* (Abry, Chalaron, 1996-2014 et 1999-2015) qui met en œuvre une pédagogie de la grammaire dynamique et originale, où l'écrit et l'oral sont intrinsèquement liés, peut permettre de faire évoluer le savoir et le savoir-faire des enseignants et futurs enseignants de FLES.

Mots-clés : formation initiale et continue, oral/écrit, interactions, authentique, phonétique

For an active training of teachers of French as a Foreign Language and Second Language in initial and continuing training: linking oral and written in grammar didactics

Abstract

How to teach grammar to FLES students in a dynamic and motivating way? How to educate teachers of FFL or future teachers to pedagogy of grammar that links speaking and writing and that takes into account all skills (reading, listening, speaking and writing)? The article questions the representations and techniques we can find when future teachers and expert teachers have to propose a grammar "lesson". On the one hand, it highlights the importance of the link between phonetics and morphology. On the other hand, it shows that it is important to include reflection on the language in an authentic interaction between FFL learners, encouraging them

to talk about their personal experience. It shows how *La Grammaire des premiers temps* (Abry, Chalaron, 1996-2014 and 1999-2015), which implements dynamic and original pedagogy of grammar, where writing and speaking are intrinsically linked, can help to evolve the knowledge and skills of teachers and future teachers of FFL.

Keywords: Initial and continuous training, speaking/writing, interaction, authenticity, phonetics

La grammaire a retrouvé sa place dans la didactique actuelle du français langue étrangère et seconde (FLE/S dorénavant) avec la perspective actionnelle. Les enseignants de FLE devant les difficultés de leurs apprenants se posent une multitude de questions : Quel métalangage utiliser ? Quelle progression ? Quelles démarches ? Inductive ? Déductive ? Quels types d'exercices ou d'activités ? Comment gérer les points de grammaire à traiter lorsque la classe comporte plusieurs niveaux de compétence en langue ? Formatrices d'enseignants ou futurs enseignants de FLE/S, nous sommes amenées à construire une formation initiale ou continue pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire qui doit permettre à l'enseignant ou futur enseignant de français, étranger ou francophone, de s'appropriier les nouvelles descriptions de l'oral et de l'écrit de la grammaire afin qu'il n'ait pas peur de les réutiliser avec ses apprenants. Car il est vrai que la description classique de la grammaire est encore de nos jours malheureusement exclusivement centrée sur l'écrit. Comment m'approprier une forme que je n'entends pas ? Ainsi pour un hispanophone, il est très difficile d'entendre la distinction entre le singulier et le pluriel : tu as pris le livre ou tu as pris les livres ? Il n'entend que le pluriel et doit apprendre à entendre la distinction phonologique entre [e] et [œ] pour entendre le singulier. De même pour la distinction du passé composé et du présent : « j'ai fini de manger / je finis de manger » peut prêter à confusion si je ne distingue pas ces deux phonèmes.

La grammaire pédagogique de l'enseignant se situe entre la grammaire descriptive du linguiste et la grammaire d'apprentissage de l'apprenant. L'enseignant suit « l'interlangue » ou grammaire transitoire de chaque apprenant qui se complexifie de plus en plus et qui se positionne par rapport à la ou aux langue(s) que celui-ci parle. Une grammaire de référence comme, *La grammaire méthodique du français* de M. Riegel, J. C. Pellat, R. Rioul est intéressante car elle décrit « une grammaire globale du français contemporain, tel qu'il s'écrit, se parle et se manifeste dans la variété de ses usages (2008 : 4^e de couverture, *spn*). L'enseignant doit transposer cette grammaire pour l'adapter au(x) niveau(x) des apprenants. La complexité de la règle est parfois telle comme pour le passé composé par exemple qu'on ne peut la présenter en entier avec des apprenants débutants. L'enseignant pose

immédiatement la question à propos de l'auxiliaire : doit-on commencer avec les verbes conjugués avec l'auxiliaire avoir », puis avec « être » ou l'inverse, ou doit-on commencer avec les deux en même temps ?

Nos formations prônent la grammaire sémantique par rapport à la grammaire formelle (De Salins, 1996), où toute découverte d'une nouvelle construction morphologique ou syntaxique passe par un corpus contextualisé et une grammaire qui tient compte du code oral comme du code écrit. Comme le dit Halliday (1985: XXIII) « Traditionally, grammar has always been a grammar of written language: a process/product distinction is a relevant one for linguists because it corresponds to that between our experience of speech and our experience of writing: writing exists whereas speech happens¹ ».

Nos formations prônent aussi comme le préconisent le socioconstructivisme et les neurosciences (Dehaene, 2018), une démarche action, avec un public actif, acteur social qui gère et construit son savoir et savoir-faire. Nous sommes pour une démarche inductive avec un apprenant actif qui participe à la découverte de la règle. De même lors des formations, les participants doivent être engagés dans l'acte de construire de nouvelles représentations et des nouveaux savoirs et savoir-faire pour qu'ils se les approprient vraiment et en comprennent le déroulement.

En ce qui concerne la formation initiale et continue en didactique du FLE, la *Grammaire des premiers temps* de D. Abry et M.-L. Chalaron, en deux volumes A1/A2 et B1/B2 (*GrPT* dorénavant) nous a permis de présenter nos choix et nos démarches quant à la description grammaticale et la typologie des activités retenues en maintenant toujours un lien étroit entre l'oral et l'écrit.

1. La formation initiale en didactique de la grammaire en FLE

Dans le cadre du cours de didactique de la grammaire en Master 1 FLE que nous assurons depuis quelques années, nous demandons aux étudiants, de présenter, en tandem, et à l'oral, un point langue comme s'ils le présentaient à une classe. Ils choisissent un document support, décident d'un acte de parole à travailler et de l'objectif grammatical qui pourrait y être associé, puis ils déroulent devant la classe leur «leçon» de grammaire pour un public donné, en fonction d'un temps donné. Les étudiants de FLE en France, pour la plupart encore assez novices dans la «fabrique de l'action enseignante» (Carlo, Muller, 2015) sont le plus souvent amenés à inscrire le «point langue» d'un cours de FLE dans l'approche communicative et la perspective actionnelle. La centration sur l'apprenant et l'importance accordée aux stratégies d'apprentissage encouragent aujourd'hui l'approche inductive et explicite de la grammaire au détriment, le plus souvent dans la

formation, d'une approche déductive explicite (Fougerousse, 2001). Les étudiants de Master FLE semblent avoir bien intégré cette démarche. En cohérence avec le cours de méthodologie du FLE/S, celui de construction de séquence didactique, ils inscrivent leur « point langue » dans la construction d'une unité didactique qui part de la compréhension pour arriver à la tâche finale, en passant par ce « travail sur la langue » (Laurens, 2012, 2013, Robert, Rosen, Reinhart, 2011) : ils partent d'un document authentique ou semi-authentique écrit ou oral, en extraient un corpus et conduisent progressivement les apprenants de FLE, à repérer les éléments nouveaux puis à conceptualiser le système, à l'aide de questions sur la forme et le sens. S'ensuit l'étape suivante de systématisation. Elle permet à l'apprenant d'intérioriser progressivement les règles grâce à des exercices variés, le plus souvent sur la structure de la langue et dont de nombreux didacticiens ont proposé une typologie (Besse, Porquier, 1984 ; Cuq, 2004 ; Vigner, 2004).

2. Une phase de systématisation-production souvent centrée sur l'écrit ou sur l'oral

Nous avons pu collecter une dizaine de « points langue » d'étudiants et nous avons observé leur mise en œuvre. Focalisons-nous sur la phase de systématisation, puis sur celle de production.

Dans la phase de systématisation, pour encourager la mémorisation des structures, la majorité des points langue proposés (à l'exception de 2 d'entre eux) s'articulent autour de différents types d'exercices structuraux centrés sur la forme, alternant entre des exercices de répétition, des exercices à trous, des exercices structurels, des exercices de reformulation (Besse, Porquier, 1984). Ces exercices sont le plus souvent écrits, très rarement proposés à l'oral et sont également souvent décontextualisés. On remarque aussi pour certains points langue la proposition d'activités de production orale en interaction qui réinvestissent le thème et l'acte de parole travaillé mais dans lequel l'objectif grammatical n'est qu'un moyen et pas l'objet de l'activité elle-même. On remarque enfin, dans la quasi-totalité des points langue, une activité ludique orale qui réinvestit la règle de grammaire en s'amusant mais qui, somme toute, déconnecte encore l'objectif grammatical d'une incarnation dans une situation « authentique » relevant du vécu du locuteur.

Voici un premier exemple d'exercices de systématisation réalisés par un tandem d'étudiants de Master FLE pour travailler un premier point langue, la localisation et la direction, avec des niveaux A1, exercices qui restent très centrés sur l'écrit.

Les premiers exercices demandent aux apprenants de compléter les phrases avec un déterminant et de savoir faire le bon choix.

Exercice 1 : les articles définis et indéfinis

Complétez avec un article indéfini (une, une, des) et un article défini (le, la, les)

1. Voici ... quartier historique. C'est...quartier Saint-Pierre.
2. Voici place. C'est ... place Saint Pierre.
3. Voici ... théâtre. C'est ... Grand théâtre.

Etc.

Exercice 2 : les articles définis et indéfinis (suite)

Complétez par la, le ou un, une

Ex : Le quartier Saint-Pierre est un quartier historique.

1. ...cathédrale (f.) Notre-Dame est...cathédrale qui se trouve à Paris.
2. Je veux aller voir... Tour Eiffel (f.)
3. ...musée Granet est ... musée très connu à Aix-en-Provence.

Etc.

L'activité qui suivra est un jeu de rapidité pour trouver sa direction dans la classe mais n'a aucun lien avec le vécu du locuteur. D'autres points langue sont très similaires à celui-ci.

Il semblerait donc que la grammaire, dans la phase de systématisation, telle qu'elle est pratiquée par un grand nombre d'étudiants en formation initiale, soit encore un objet difficile à intégrer dans une approche sémantique cohérente et incarnée qui donne un sens réel aux propos du locuteur pour lui permettre d'intégrer la pratique de la grammaire à la description de ses expériences personnelles. Comme on « fait semblant d'avoir à communiquer » (Cicurel, 1985 : np), il semble difficile de redonner de l'authenticité aux exercices/activités de grammaire.

Il apparaît également que ne sont que très rarement proposés par les futurs enseignants de FLE des exercices/activités de grammaire qui associent l'écrit et l'oral, que ce soit dans le cadre d'exercices de répétition phonétique ou dans une prise de parole personnelle en interaction, centrée sur le point langue comme en propose justement *la GrPT* (A1/A2,2 : 204). Voici un exemple extrait de la rubrique « échanges » de cet ouvrage qui permet d'illustrer notre propos, et qui avait été montré aux étudiants de Master 1 pour les orienter dans cette voie.

243. Lisez les questions puis échangez entre vous.

Quand vous étiez enfant

Vous aviez un animal ?

Vous suciez votre pouce ?

- Vous pleuriez facilement ?*
Vous jouiez dans les rues ?
Vous achetiez des bonbons ?
Aller à l'école vous plaisait ?
Vous mangiez de bon appétit ?
Vous faisiez des cauchemars ?
Vous aviez beaucoup d'amis ?
On vous racontait des histoires le soir ?
Vous vous inventiez des amis imaginaires ?
On vous donnait des surnoms ? des diminutifs ?
Vous aviez une télévision dans votre chambre ?
Vous y alliez à pied ? à vélo ? Vous preniez un bus ?
Vous aimiez lire ? vous déguiser ? grimper aux arbres ?
Vous vouliez devenir adulte ? célèbre ? pilote d'avion ?
Vous étiez sensible ? affectueux ? calme ? rêveur ? autoritaire ?
Vous aviez un caractère facile ou difficile ? Vous faisiez des caprices ?
Vous aviez peur du noir ? du loup ? des fantômes ? des gendarmes ? de vos parents ?

Dans notre recueil de données, un deuxième point langue se démarque aussi des autres car il met l'oral au centre de la phase de systématisation. Il fait découvrir ou consolide avec des apprenants A2/A2+ le passé composé pour raconter un événement. La phase de systématisation est essentiellement, à l'inverse de la précédente, centrée sur l'oral, il n'y a pas d'exercices écrits. Dans la première activité, la future enseignante distribue aux apprenants FLE des petits papiers (par exemple « rater » mon train) et leur demande de formuler la phrase à la forme négative ou affirmative au regard de leur vécu. Chacun formule sa phrase à tour de rôle. Mais personne n'est encouragé à expliquer son propos au regard de son expérience personnelle.

Systématisation/ Jeu du « j'ai déjà/ je n'ai jamais » (exemple de cartes)

(mentir) à ma mère	(prendre l'avion)
(essayer) de fumer	(courir) pendant 3 heures
(monter en montgolfière)	(voler) dans un magasin
Etc...	

L'activité suivante est une production orale improvisée qui nécessite l'utilisation du passé composé dans le récit d'une situation imaginaire, sans que l'apprenant s'exprime sur une histoire réellement vécue, sans qu'il puisse aussi se focaliser plus longuement sur la forme des verbes au passé composé, peut-être plus soucieux de trouver des idées originales.

Production / «Morning routine : tout se passait bien lorsque...»

Racontez votre routine matinale en intégrant l'événement contraignant stressant qui vous sera distribué sur un papier. Racontez à vos camarades comment vous avez survécu à ce stress sans vous mettre en colère. Utilisez le passé composé.

Ainsi on a pu constater les deux extrêmes : ou bien une systématisation centrée sur l'écrit, ou bien une systématisation centrée sur l'oral, toutes deux intégrant aussi des activités ludiques. Le premier point langue a été présenté au début du semestre, le deuxième à la fin du semestre.

Nous faisons deux hypothèses pour essayer, entre autres, de comprendre cette évolution radicale, même si nous avons bien conscience que la personnalité des étudiants est également un facteur à prendre en compte : tout d'abord il se peut que les étudiants aient retenu nos remarques faites à leurs camarades qui s'étaient présentés au début, leur indiquant de ne pas oublier de proposer, dans la systématisation, des exercices de grammaire contextualisés et oraux, permettant d'inscrire le point langue dans l'approche communicative. Ensuite, nous avons fait venir une des auteures de la *GrPT* au milieu du semestre afin qu'elle explique la logique de l'ouvrage. Cette rencontre, nous l'espérons, a fait évoluer les points langue des étudiants. A été abordée l'importance de la phonologie dans la morphologie verbale avec des exemples d'exercice de discrimination auditive comme celui-ci (*GrPT* A1A2 : 179) : dans la partie a, l'apprenant doit écouter, comparer et répéter les deux phrases de chaque ligne. Il y a ensuite une partie b qui lui demande : *Écoutez et soulignez la seule phrase de l'exercice 212a que vous entendez*. Il se rend compte s'il entend bien la différence entre le présent et le passé composé. Le [e] et le [œ] sont inaccentués avec des phrases courtes (2 ou 3 syllabes) dans le 1 puis plus longues dans le 2 (4 ou 5 syllabes). Dans le 3, il s'agit des verbes pronominaux. Les exercices de discrimination auditive font partie de la conceptualisation car comment bâtir une règle à partir de phonèmes que l'on ne distingue pas ? Les linguistes parlent de morphophonologie.

212a Écoutez, comparez et répétez

Présent	Passé composé
1. Je joue Je mange J'accepte Je paye Je réfléchis Je finis Je rougis Je grandis	1. J'ai joué J'ai mangé J'ai accepté J'ai payé J'ai réfléchi J'ai fini J'ai rougi J'ai grandi

Présent	Passé composé
<p>2. <i>Je pense à vous</i> <i>J'aime ce film</i> <i>Je travaille ici</i> <i>Je commande deux cafés</i> <i>Je finis de manger</i> <i>J'écris une carte</i> <i>Je remplis le chèque</i></p>	<p>2. <i>J'ai pensé à vous</i> <i>J'ai aimé ce film</i> <i>J'ai travaillé ici</i> <i>J'ai commandé deux cafés</i> <i>J'ai fini de manger</i> <i>J'ai écrit une carte</i> <i>J'ai rempli le chèque</i></p>
<p>3. <i>Il s'habille</i> <i>Elle se lève</i> <i>Il se plaint</i> <i>Elle se fâche</i> <i>Tu te reposes ?</i> <i>Tu te réveilles tôt ?</i> <i>Tu te laves ?</i> <i>Tu te recouches</i></p>	<p>3. <i>Il s'est habillé</i> <i>Elle s'est levée</i> <i>Il s'est plaint</i> <i>Elle s'est fâchée</i> <i>Tu t'es reposé(e) ?</i> <i>Tu t'es réveillé(e) tôt ?</i> <i>Tu t'es lavé(e) ?</i> <i>Tu t'es recouché(e)</i></p>

3. La formation continue en didactique de la grammaire en FLE

Les enseignants de FLE/S, français ou étrangers, en formation continue, même s'ils ont été formés avec une analyse grammaticale classique, doivent faire le lien entre les deux systèmes si l'on veut que les apprenants comprennent la richesse de la langue, et qu'on n'aboutisse pas à ce qu'ils écrivent comme ils parlent ou qu'ils n'écrivent plus ayant trop peur de l'écrit. Si l'oral n'est pas l'écrit, la langue est cependant dans la tête de tout locuteur du français un « système unique à deux manifestations ». Même si les distinctions ne sont pas négligeables, « la grosse majorité des phénomènes grammaticaux est commune aux deux plans [...], les formes divergentes ne sont pas en nombre suffisant pour conduire à poser deux systèmes. » (Gadet, 1997 : 37). La morphologie entre l'écrit et l'oral a des règles différentes en raison de l'évolution phonétique du français. Il y a beaucoup d'homophones qui ne sont pas homographes. Quand j'entends [paRle] comment l'écrire : parler, parlé, parlez ? Le contexte est essentiel pour choisir la forme écrite.

Prenons à titre d'exemple, la classification traditionnelle des verbes du français qui manque complètement de logique pour un apprenant de FLE et pour un Français aussi. En effet, le 3^e groupe regroupe des verbes qui se conjuguent de manière très différente et la liste des verbes irréguliers s'allonge, même s'ils ont le même suffixe (partir/venir) ; et la mémorisation devient difficile. Le linguiste structuraliste Jean Dubois (1965) a apporté une réponse tout à fait originale à ce sujet.

4. S'approprier une nouvelle classification verbale et un adjectif au féminin

Nous avons élaboré avec Marie-Laure Chalaron² une classification à partir de celle de Dubois selon la variation orale du radical du verbe. Sa classification en 7 groupes avec tous les temps n'a aucune exception. Cette classification est intéressante mais un peu lourde pour des débutants. Nous avons repris cette classification en ne gardant que le présent et nous avons eu la surprise d'obtenir 3 groupes : des verbes à une, deux ou trois bases. Nous n'avons gardé que 4 exceptions « avoir, être, faire et aller » car ces quatre verbes étaient les seuls verbes au présent à avoir une terminaison en « ont » au lieu de « ent ». C'est mémorisable.

Pour présenter cette classification aux enseignants, pour qu'ils se l'approprient personnellement, nous faisons une activité d'échanges. Nous partons d'une activité grammaticale et lexicale pour les débutants de *La GrPT A1/A2* (1996 : 12) mais qui peut se faire à tous les niveaux.

Ce type d'activité permet l'échange dans le groupe qui compare les activités quotidiennes cochées. Ils peuvent mentir bien sûr ! Ils peuvent rajouter d'autres verbes. L'objectif grammatical est centré sur l'infinitif et les différents suffixes (-er le plus fréquent, -ir, re, oir).

2. Cochez ce que vous faites chaque jour.

Activités quotidiennes	
<i>Acheter du pain</i>	<i>Ouvrir sa boîte aux lettres</i>
<i>Aller travailler</i>	<i>Parler</i>
<i>Aller à la piscine</i>	<i>Payer</i>
<i>Apprendre le français</i>	<i>Peindre</i>
<i>Attendre</i>	<i>Perdre quelque chose</i>
<i>Balayer</i>	<i>Pleurer</i>
<i>Boire de l'eau</i>	<i>Poser des questions</i>
<i>Boire du vin</i>	<i>Prendre une douche</i>
<i>Chercher ses clefs</i>	<i>Prendre le bus</i>
<i>Conduire</i>	<i>Ranger</i>
<i>Courir</i>	<i>Recevoir des amis</i>
<i>Crier</i>	<i>Réfléchir</i>
<i>Dire au revoir</i>	<i>Regarder</i>
<i>Dire bonjour</i>	<i>Regarder la télévision</i>
<i>Dire merci</i>	<i>Remplir des papiers</i>
<i>Dormir</i>	<i>Rencontrer des gens</i>
<i>Ecouter la radio</i>	<i>Répondre au téléphone</i>
<i>Ecrire des lettres</i>	<i>Rire</i>
<i>Envoyer des SMS</i>	<i>S'ennuyer</i>
<i>Etudier</i>	<i>S'habiller, se déshabiller</i>
<i>Etre en retard</i>	<i>Se laver les mains, les dents</i>

Activités quotidiennes	
<i>Faire des courses</i>	<i>Se lever</i>
<i>Faire du sport</i>	<i>Se maquiller</i>
<i>Fumer</i>	<i>Se peigner</i>
<i>Jouer</i>	<i>Se promener</i>
<i>Lire</i>	<i>Se réveiller</i>
<i>Lire son courrier</i>	<i>Se souvenir</i>
<i>Manger</i>	<i>Sortir</i>
<i>Marcher</i>	<i>Téléphoner</i>
<i>Mettre des lunettes</i>	<i>Tenir la porte</i>
<i>Nettoyer</i>	<i>Travailler</i>

Dans la formation, l'objectif se prolonge en leur demandant de classer les verbes dans un tableau selon la variation du radical au présent. Le radical est-il le même ou change-t-il ? Un exemple est donné :

Lire : je, tu, il/elle/on lis, lit [li], nous, vous, ils/elles lisons, lisez, lisent [liz] donc deux radicaux. Les enseignants se mettent en petits groupes et classent les verbes. Ils échangent entre eux énormément : « Sans attention, sans effort, sans profondeur de la réflexion, la leçon s'évanouit sans laisser de traces dans le cerveau. » (Dehaene, 2018 : 244). Une synthèse est faite au tableau, elle aboutit au classement suivant.

Un radical : la majorité des verbes en –er. Exemple : écouter <i>je, tu, il/elle/on, nous, vous, ils/elles</i> [ekut]	Chercher, crier, écouter, étudier, fumer, jouer, manger, marcher, parler, pleurer, poser, ranger, regarder, rencontrer, s'habiller, se peigner, se maquiller, se réveiller, téléphoner, travailler, courir, ouvrir, rire
2 radicaux alternance singulier /pluriel avec ajout d'un son consonantique, exemple : lire <i>je, tu, il/elle/on</i> [li] <i>nous, vous, ils/elles</i> [liz]	Attendre, conduire, dire, dormir, écrire, lire, mettre, peindre, perdre, réfléchir, remplir, répondre, sortir
2 radicaux : alternance (semi)vocalique, exemple : nettoyer : 1. <i>je, tu, il/elle/on, ils/elles</i> [netwa] 2. <i>nous, vous</i> [netwaj]	Acheter, balayer, envoyer, nettoyer, payer, s'ennuyer, se lever, se promener,
3 radicaux : Variation consonantique et vocalique, exemple : boire 1. <i>je, tu, il/elle, on</i> [bwa] 2. <i>nous, nous</i> [byv] 3. <i>ils/elles</i> [bwav] Il faut rajouter à ce groupe : tenir, vouloir et pouvoir.	Apprendre, boire, prendre, recevoir, se souvenir,
Quatre exceptions : être avoir, faire, aller	

Ils ont découvert par eux-mêmes la nouvelle classification et comprennent qu'elle est plus régulière et donc plus facile à mémoriser pour les apprenants que la classification traditionnelle. Ils se rendent compte que la première partie de cette activité, la partie « échanges d'opinions » peut être faite avec toutes les classes de niveaux homogènes ou hétérogènes pour créer le groupe. Ils découvrent aussi qu'une révision du présent peut être faite avec les apprenants, même s'ils ont appris avec la classification traditionnelle et que cela leur permet de bien vérifier la prononciation de certains verbes comme « se lever » qui ont deux bases [lèv] et [lœv]. La morphologie s'appuie sur la phonologie pour bâtir ses structures.

Par ailleurs, les travaux de recherche de Dubois permettent aussi de modifier la présentation de l'adjectif qui donne toujours le masculin comme forme de base (cf le dictionnaire). La forme de base que les apprenants doivent retenir, dans leur lexique intériorisé, est la forme du féminin. Avec [gRBd] grande, je peux construire d'autres formes à l'aide de certains suffixes : grandir, grandement, grandeur, grandiose, agrandir, agrandissement, le « d » fait partie de la racine du mot, avec [gRB], je ne peux faire aucun autre mot dérivé. La règle est découverte par les apprenants : « Pour certains adjectifs du français, il faut enlever la consonne finale du féminin pour obtenir le masculin. » Pour les autres adjectifs, beaucoup sont des formes identiques à l'oral et à l'écrit (russe, belge, rouge, ...) et pour d'autres l'oral est identique mais l'écrit est différent (noir(e), naturel(le), national(e), espagnol(e). Soit l'activité suivante : Lisez, écoutez et prononcez la phrase³ au féminin puis transformez la phrase au masculin. Les apprenants peuvent la transformer au masculin même s'ils ne connaissent pas certains adjectifs. On peut leur faire transcrire en API et/ou leur faire barrer la lettre qui ne se prononce pas.

Ma petite grand-mère est une femme intelligente, gentille, gourmande et légèrement sourde.

[pœtit] | CtelijBt | jBtij | guRmBd | suRd
Mon [pœti] grand-père est un homme | CtelijB | jBti | guRmB | suR

Si je pars du masculin, je ne peux pas faire la forme féminine si je ne connais pas le mot car je ne sais pas quelle consonne rajouter. Parler une langue, c'est être capable de faire des hypothèses et de produire des phrases nouvelles, jamais entendues.

5. Des activités interactives systématiquement à chaque point grammatical étudié

À côté des exercices de discrimination auditive où l'apprenant apprend à distinguer les phonèmes inconnus dans sa langue et qui servent à distinguer des

structures grammaticales (tels que ci-dessus le/les, et présent/passé composé), des exercices à trous, de transformation, de substitution, de reformulation, des activités de communication, des échanges entre les apprenants sont indispensables car ils s'approchent de la communication « authentique », l'apprenant exprimant ses goûts et son opinion.

Cette formation en grammaire de l'oral et de l'écrit met en avant la nécessité d'étudier chaque point de langue à travers les quatre capacités langagières (lire, écouter, parler et écrire). La formation souligne le rôle actif, voire interactif, de l'apprenant dans le groupe. Une première activité (*La GrPT A1A2: 65*) a été proposée pour poursuivre la réflexion. J'ai demandé aux enseignants de dire ce qui était vrai pour eux et d'échanger. Ensuite, ils ont dû trouver quel était le point de grammaire traité et à quel moment de l'enseignement-apprentissage il se situait.

57. Cochez ce qui est vrai pour vous. Comparez vos réponses.

Projets

- J'ai deux ou trois projets en tête
- J'ai des projets d'avenir, beaucoup de projets.
- J'ai quelques idées sur mon avenir.
- J'ai un objectif, un seul.
- J'ai plusieurs possibilités de travail.
- Je n'ai aucun but dans la vie.

Logement

- Je n'ai pas de logement.
- Je loue une chambre d'étudiant.
- Mon logement a de nombreuses fenêtres.
- Je vis dans un appartement de plusieurs pièces.
- J'ai de la chance, je ne paye pas de loyer.
- C'est tout petit chez moi, je n'ai beaucoup de place

Animaux

- J'ai des oiseaux dans une cage.
- Je n'aime pas les animaux domestiques, je ne veux pas d'animal chez moi.
- J'aime les chats mais je n'ai pas de chat.
- Je voudrais avoir beaucoup de chevaux. J'adore les chevaux
- J'ai quelques poissons rouges dans un aquarium
- J'ai un chien que je dois promener chaque jour

Les enseignants ont eu du mal à trouver l'objectif des partitifs et des déterminants définis et indéfinis. Ils ont par contre trouvé qu'on pouvait faire cette

activité au début pour découvrir les différentes formulations de la quantité en contexte, qu'on pouvait la faire aussi un peu plus tard pour renforcer par un autre corpus après un exercice où les apprenants auraient fait des erreurs. Enfin, ils ont proposé d'enlever les déterminants et partitifs et d'en faire un exercice d'évaluation formative.

Il est important avec ces corpus d'échanges, de varier les démarches pour surprendre et motiver les apprenants par la nouveauté. Après cette **première démarche** qui avait été testée avec ce qui était vrai pour eux, d'autres démarches sont testées.

Deuxième démarche

Une question est donnée à chaque apprenant qui doit l'adapter en fonction de son interlocuteur (tu / vous). Le professeur participe aussi. Chacun se déplace dans la classe et pose sa question à tour de rôle auprès des autres. Chaque apprenant note les réponses qu'il obtient, puis présente les résultats au groupe classe. Cette présentation des résultats leur demande de faire une synthèse avec les introducteurs « la majorité/la moitié des personnes, une, deux, trois, ... 40%, 50%, tout le monde, personne ne ... ».

Le corpus de l'activité est projeté ensuite pour permettre au groupe de comprendre les objectifs de l'activité. Les apprenants remarquent que tous les verbes (pronominaux et non pronominaux) sont à deux radicaux et que l'activité permet aux apprenants de s'approprier le radical long du verbe avec la consonne qui se rajoute au pluriel (*La GrPT A1/A2* : 39).

27a. Entraînez-vous à poser ces questions avec « tu » ou « vous » et à y répondre.

1. *Tu dors la fenêtre ouverte ?*
2. *Tu vis seul ? en couple ? en colocation ?*
3. *Tu suis des cours de français ?*
4. *Tu écris beaucoup de textos ?*
5. *Tu grandis encore ?*
6. *Tu rougis facilement ?*
7. *Tu réfléchis beaucoup ?*
8. *Tu ralentis quand tu vois un policier ?*
9. *Tu te nourris d'aliments Bio ?*
10. *Tu connais la géographie de ton pays ?*
11. *Tu te mets facilement en colère ?*
12. *Tu mens souvent ?*
13. *Tu conduis ? Tu conduis vite ?*
14. *Tu lis beaucoup ? Qu'est-ce que tu lis ?*
15. *Tu connais combien de langues étrangères ?*

Cette activité peut se faire avec une classe ayant un niveau homogène mais aussi avec un niveau hétérogène. Les apprenants plus forts devront s'adapter au niveau des apprenants plus faibles. Cette activité se fera avec un groupe déjà constitué et qui se connaît.

Nous avons travaillé d'autres démarches avec le même corpus les démarches 3, 4 et 5. Puis ensemble, nous en avons cherché d'autres. Nous avons trouvé trois autres démarches : les 6, 7 et 8.

Démarche 3 : un apprenant donne une réponse : les apprenants doivent retrouver la question.

Démarche 4 : enquête seulement avec l'enseignant : (tu → vous) : l'enseignant a, dans ce cas, préparé un certain corpus lexical qu'il veut introduire avec les apprenants

Démarche 5 : 2/3 apprenants prennent une identité fictive et répondent aux questions de l'enquête que leur posent les autres apprenants de la classe

Démarche 6 : questions en chaîne : un apprenant pose une question à un autre apprenant qui répond à son tour.

→ à les échanges sont menés par l'enseignant ou par 1/2 apprenants

Démarche 7 : échanges en petits groupes de 2/3 à une synthèse des propos sont rapportés à la classe

Démarche 8 : Les apprenants répondent par écrit à toutes ou à certaines questions de l'enquête et lisent en classe leur texte après correction de l'enseignant ou elles sont mises sur le blog de la classe

Nous avons aussi montré aux enseignants l'importance de la répétition car le lexique d'un exercice ne pouvait pas être assimilé en une heure et qu'il était nécessaire de reprendre l'exercice sous une autre forme. En groupe ils ont cherché comment refaire ou poursuivre un exercice autrement.

Voici des suggestions de variantes qui ont été proposées.

- La semaine suivante, leur demander de quelle phrase de l'exercice ils se souviennent.
- Leur faire dire les phrases de l'exercice avec une intonation différente
- Leur faire dire avec un temps différent
- Leur faire rajouter un mot dans chaque phrase de l'exercice...
- Leur faire ajouter une ou deux nouvelles phrases

Nous voudrions terminer cet article en parlant de l'évaluation grammaticale. Depuis les approches communicatives, un grand pas a été fait avec les exercices

autocorrectifs qu'*Archipel 1 et 2* (1982) de Janine Courtillon et Sabine Raillard ont proposés. La réflexion sur l'évaluation s'est poursuivie et a beaucoup évolué.

Avec l'approche actionnelle, l'apprenant prend en charge de plus en plus l'évaluation formative tout au long de l'apprentissage. Nous travaillons avec les enseignants comment responsabiliser les apprenants. Plusieurs démarches sont possibles :

Les corrigés sont fournis aux apprenants qui peuvent les regarder avant de faire l'exercice. Puis ils ferment le corrigé et font l'exercice.

Les apprenants sont mis en binôme. L'enseignant donne le corrigé à un des apprenants qui guide son camarade qui fait l'exercice. Ils peuvent échanger au milieu de l'exercice si les apprenants sont de niveau de compétence en langue similaire. Mais avec des classes multi-niveaux, c'est l'apprenant au niveau plus avancé qui tutorise l'apprenant de niveau plus faible.

Un nouveau type de consigne apparaît « Complétez puis écoutez pour vérifier ». L'apprenant a le corrigé écrit de l'exercice à la fin du livre mais il a aussi un enregistrement qui lui permet de vérifier sa prononciation et la différence entre l'écrit et l'oral si nette en français au niveau des marqueurs morphologiques : par exemple le « s » ou « x » du pluriel ne s'entend pas sauf en cas de liaison. La marque du pluriel est très redondante à l'écrit et pas à l'oral. Le corrigé oral et écrit est un vrai outil d'autonomie.

Voici un exemple de ce type d'exercice (*La GrPT, A 1/A2, ex 55 : 62*). Il a pour objectif le choix du déterminant défini ou indéfini. Les apprenants font l'exercice, s'autocorrigent en écoutant le corrigé oral et en lisant le corrigé écrit. Puis ils jouent le dialogue deux fois en intervertissant les personnages. Ils devront proposer de légères modifications au début du dialogue pour l'adapter s'ils sont un homme ou une femme. En faisant cette performance orale, on complète l'évaluation de la compétence grammaticale écrite si fréquente en testant sa maîtrise phonologique et prosodique.

55. Complétez puis écoutez pour vérifier.

À L'HÔTEL

La cliente : - Bonjour, j'ai réservé une chambre.

L'employé : - Vous êtes Mademoiselle... ?

La cliente : - Mademoiselle Delcour, D-E-L-C-O-U-R.

L'employé : - chambre pour personne ?

La cliente : - Non, personnes.

L'employé : - Pour nuit ?

La cliente : - Non, nuits.

L'employé : - Ah oui, excusez-moi. C'est chambre 323 ; voici clé.

La cliente : - Il y a restaurant dans hôtel ?

L'employé : - Oui, mais restaurant est fermé aujourd'hui.

La cliente : - Il y a bar ?

L'employé : - Oui et bar est ouvert.

La cliente : - Il y a station de métro près d'ici ?

L'employé : - Oui, station de la République.

La cliente : - Et cinémas ?

L'employé : - Oui, il y a cinéma dans rue de hôtel, cinéma Royal.

La cliente : - Est-ce qu'il y a poste dans quartier ?

L'employé : - Oui, à 500 mètres, poste centrale.

La cliente : - Je vous remercie. »

Pour conclure, ces deux exemples de formation initiale et continue essaient de montrer comment on peut faire assimiler une nouvelle description grammaticale et de nouvelles démarches. Les réactions des étudiants de Master FLE ainsi que celles des enseignants déjà formés ont, semble-t-il, montré qu'ils se sont approprié ou du moins ont compris cette démarche toujours soucieuse de lier l'oral et l'écrit pour aborder un point langue, toujours soucieuse de trouver une règle plus simple du fonctionnement de la langue, toujours soucieuse de l'incarner dans l'expérience personnelle des apprenants. En ce qui concerne la formation initiale en didactique de la grammaire, cela permet de montrer aussi aux étudiants que les UE enseignées dans le cadre de leur Master sont interdépendantes et que le cours de didactique de l'oral, centré à la fois sur la phonétique et sur la pédagogie des interactions en contexte, doit nourrir en retour celui de didactique de la grammaire. Enfin, *La Grammaire des premiers temps* utilisée en formation initiale et continue permet de redynamiser l'approche de la grammaire en cours de FLE, considérée encore trop souvent comme une discipline traditionnelle, classique et parfois ennuyeuse par les enseignants et les apprenants eux-mêmes (peu d'étudiants de Master FLE au début de l'année universitaire avaient dit «aimer la grammaire» lors de notre premier échange). Le dynamisme et la créativité des personnes en formation témoignent d'un réel intérêt qu'ils ont porté à être acteurs de leurs savoirs et savoir-faire.

Bibliographie

Abry, D., Chalaron, M.-L. 2014. *La grammaire des premiers temps A1A2*. Presses universitaires de Grenoble, avec CD (1^{ère} édition 1996).

- Abry, D., Chalaron, M.-L. 2015. *La grammaire des premiers temps B1B2*. Presses universitaires de Grenoble, avec CD, (1^{ère} édition 1999).
- Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Éditions Hatier.
- Carlo, C., Muller, C. 2015. « La fabrique de l'action enseignante », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2, mis en ligne le 20 novembre 2015, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/609> [consulté le 26 décembre 2019].
- Cuq, J-P. 2004. *Introduction à la didactique de la grammaire*. Paris: Éditions Hatier.
- Courtilon, J., Raillard, S. 1982. *Archipel 1, Archipel 2*. Paris : Éditions Didier.
- Dehaene, S. 2018. *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- De Salins, G.-D. 1996. *Grammaire pour l'enseignement-apprentissage du FLE*. Paris : Éditions Didier.
- Dubois, J. 1967. *Grammaire structurale du français : le verbe*. Paris : Éditions Larousse.
- Fougerouse, M-C. 2001. « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *Études de linguistique appliquée*, n° 122(2), p.165-178.
- Gadet, F. 1997. *Le français ordinaire*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Halliday, M.A.K. 1985. *An introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Laurens, V. 2012. « Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique ». *Le français aujourd'hui*, 176 (1), p.59-75.
- Laurens, V. 2013. *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant*. Thèse de Doctorat, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Riegel, M., Pellat, J.-Ch., Rioul, R. 2008. *Grammaire méthodique du français*. PUF (1^{ère} édition 1994).
- Robert, J.-P., Rosen, E., Reinhart, C. 2011. *Faire classe en FLE*. Paris : Éditions Hachette.
- Vigner, G. 2004. *La grammaire en FLE*. coll. F, Paris : Éditions Hachette.

Notes

1. Que nous traduisons « Traditionnellement, la grammaire a toujours été une grammaire du langage écrit: une distinction processus / produit est une distinction pertinente pour les linguistes, car elle correspond à celle entre notre expérience de la parole et notre expérience de l'écriture : l'écriture est produite alors que la parole se produit ».
2. Une toute première version a été publiée en 1980 à l'université Stendhal de Grenoble sous le titre *Présent passé futur* par D. Abry, M.L. Chalaron et J. Van Eibergen.
3. Adaptée de *La GrPT A1A2*.