

# Les stratégies d'enseignement de la grammaire explicite à un public A1/A2 uniquement en langue cible

Madeleine Guimard

Mémoire de master

Programme de master : Français langue étrangère : approche discursive, Département de français

Institut de langues et de traduction

Faculté des Lettres

Université de Turku

Mai 2025

UNIVERSITÉ DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

GUIMARD Madeleine : Les stratégies d'enseignement de la grammaire explicite à un public A1/A2 uniquement en langue cible

Mémoire de master, 64 p. (8 p. d'annexes)

Département de français

Programme de master : Français langue étrangère : approche discursive (double diplôme),

Département de français

Mai 2025

-----

Ce mémoire explore les stratégies d'enseignement de la grammaire explicite en français langue étrangère (FLE) à un public débutant (niveaux A1/A2), dans un contexte où seule la langue cible est utilisée en classe. L'objectif principal de cette recherche est d'identifier et d'analyser quelles pratiques pédagogiques sont utilisées par les enseignants de FLE pour permettre aux apprenants de comprendre et d'intégrer des notions grammaticales. L'étude passe en revue les théories pédagogiques sur la grammaire explicite et l'usage exclusif de la langue cible. Elle souligne l'influence persistante de la grammaire traditionnelle dans l'enseignement du FLE, malgré l'émergence d'approches alternatives telles que l'approche fonctionnelle-notionnelle et la grammaire de conceptualisation. Notre étude se penche aussi les difficultés liées au métalangage ainsi qu'à la grammaticalisation (plus précisément quelle influence ont les connaissances antérieures des élèves sur leur compréhension des points grammaticaux exposés en classe de FLE). Nous présentons aussi des méthodes alternatives à la grammaire traditionnelle, notamment la *Total Physical Response* d'Asher qui met en lumière les avantages d'un apprentissage par le mouvement et l'action. Nous nous intéressons aussi à l'enseignement par le traitement de l'input de VanPatten ainsi qu'à l'enseignement communicatif de Swain et Lapkin qui mettent en valeur, respectivement, l'utilité d'une manipulation de l'input et de l'output.

Ce mémoire propose aussi une collecte de données qui permet de révéler les stratégies effectivement utilisées par les enseignants interrogés dans leurs cours de FLE.

Neuf enseignants ont été interrogés via un questionnaire. Nous observons une forte présence d'outils visuels (images, couleurs, flèches, mimes) afin d'éviter un métalangage complexe, et une forte importance accordée au contexte, d'après lequel les élèves découvrent eux-mêmes les règles. Les résultats clefs de l'enquête sont les suivants :

- Tous les enseignants interrogés introduisent la grammaire en contexte et la majorité demandent aux apprenants de formuler la règle eux-mêmes.
- Une confusion persiste entre grammaire explicite et grammaire traditionnelle.
- Les enseignants font preuve de créativité et adaptent leurs méthodes aux besoins des élèves, souvent en créant leur propre matériel.
- L'usage de jeux et de quiz en ligne est répandu pour l'apprentissage grammatical.

L'étude semble confirmer l'avènement d'une « nouvelle ère éclectique » dans l'enseignement du FLE (Puren, 1997), marquée par la diversité des méthodes et l'importance accordée au sens et à la participation active des apprenants.

Mots-clés : grammaire explicite, FLE, métalangage, cod, coi, grammaticalisation, grammaire notionnelle-fonctionnelle, grammaire de conceptualisation, langue cible, stratégie d'enseignement

## Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Cadre théorique 4</b>	
1.1. Quelle grammaire enseigner en classe de FLE ? .....	4
1.1.1. Place de la grammaire en classe de langue au cours des siècles.....	4
1.1.2. Historique de la grammaire en classe de FLE.....	9
1.1.3. Grammaire explicite ou grammaire implicite : quelle pertinence dans l'enseignement du FLE ? .....	10
1.1.4. Les théories déjà formulées dans ce domaine.....	11
1.1.4.1. La grammaire traditionnelle .....	11
1.1.4.2. La grammaire fonctionnelle-notionnelle.....	13
1.1.4.3. La grammaire de conceptualisation.....	15
1.2. Difficultés et avantages de l'enseignement de la grammaire explicite en langue cible	17
1.2.1. L'impact de la grammaticalisation des apprenants sur l'enseignement de la grammaire explicite.....	17
1.2.2. Le métalangage.....	19
1.2.3. Les difficultés et les avantages d'enseigner dans la langue ciblée .....	21
1.3. Stratégies mises en place pour enseigner la grammaire.....	22
1.3.1. Confrontation des théories.....	22
1.3.2. Les stratégies déjà mises en place.....	23
<b>2. Cadre pratique.....</b>	<b>30</b>
2.1. Présentation du corpus.....	30
2.1.1. Le questionnaire.....	30
2.1.2. Les enseignants interrogés.....	32
2.1.2.1. Situations d'enseignement.....	32
2.1.2.2. Pertinence pour la recherche.....	33
2.2. Méthode d'analyse.....	33
<b>3. Analyse.....</b>	<b>35</b>
3.1. Tendances générales .....	35
3.1.1. Métalangage.....	41
3.1.2. L'influence de la grammaticalisation des apprenants.....	42
3.2. Oppositions ou nuances .....	43
3.3. Critiques et remarques des enseignants sur la grammaire explicite .....	44
3.4. Positionnement des enseignants par rapport à l'objet grammaire.....	45
3.5. Limites de l'étude.....	46
<b>Conclusion.....</b>	<b>48</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>50</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>1</b>
Annexe 1. Questionnaire.....	1
Annexe 2. Formulaire de consentement.....	5
Annexe 3. Résumé en anglais.....	6

## Liste des figures

Figure 1 : Graphique de la ZPD dans l'enseignement des langues .....	7
Figure 2 : Frise chronologique de la grammaire en classe de langue .....	8
Figure 3 : Chronologie de la grammaire de conceptualisation en classe .....	16
Figure 4 : Activité à input modifié (tiré de VanPatten, 1993) .....	27
Figure 5 : Activité à input modifié sur les pronoms (tiré de VanPatten, 1993) .....	27
Figure 6 : Processus de modification de l'output (tiré de Swain et Lapkin, 1995 : 388) .....	28
Figure 7 : Schéma récapitulatif des stratégies mentionnées dans les réponses de l'enquête et de leur fréquence d'apparition dans celle-ci .....	37
Figure 8 : Schéma récapitulatif des outils d'enseignement utilisés par les enseignants interrogés .....	38

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Principes de la grammaire traditionnelle selon C. Simard et ses collaborateurs .....	12
Tableau 2 : Points centraux de la grammaire fonctionnelle-notionnelle .....	13
Tableau 3 : différents effets de sens produits par le pronom "on" selon P. Charaudeau (2010) .....	14
Tableau 4 : Métalangage utilisé en fonction des langues étudiées .....	20
Tableau 5 : Démarches suivies par des enseignants pour enseigner un point grammatical (tiré de Fougereuse, 2001) .....	24
Tableau 6 : Enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête .....	32
Tableau 7 : Types d'exercices mentionnés dans les réponses de l'enquête et de leur fréquence d'apparition dans cette dernière .....	38
Tableau 8 : Étapes suivies par les enseignants interrogés lors d'un cours portant sur un point de grammaire .....	40

## Introduction

Les enseignants de français langue étrangère (dorénavant FLE) sont bien souvent obligés de dispenser leurs cours en français car ils ne connaissent pas forcément la langue des apprenants. La crise de migration des dix dernières années a aussi créé des classes dans lesquelles les élèves parlent tous des langues différentes. Quelle langue utiliser alors pour enseigner le FLE ? Les enseignants n'ont souvent pas d'autre choix que de faire cours en français. Cela pose cependant problème puisque, comme le disait G. Capelle lors de journées d'études tenues, du 21 au 23 décembre 1961, au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres concernant l'enseignement du français dans les anciennes colonies françaises, « si nous possédions quelques renseignements, même schématiques, sur les traits communs à des groupes de langues, nous pourrions améliorer sensiblement les instruments de travail [...] pour l'apprentissage du français. » (cité dans Coste, 1998 : 88) En effet, dans les recherches universitaires sur l'enseignement du FLE -malgré certaines oppositions- il semble aller de soi que connaître et pouvoir s'appuyer sur la langue maternelle des apprenants en classe de FLE peut se montrer avantageux, si ce n'est nécessaire. Cependant, comme nous l'avons expliqué, ce luxe n'est pas offert à tous les enseignants de FLE.

De plus, les récents travaux universitaires concernant le FLE montrent que la grammaire a récupéré une place centrale dans l'enseignement de la langue. Nous verrons dans la suite de ce travail que de nombreux universitaires parlent d'un "retour de la grammaire", remise au centre de l'enseignement du FLE. En effet, les apprenants sont très demandeurs de règles grammaticales -selon les publics et les cultures éducatives- et les enseignants se reposent souvent dessus car c'est ce qu'ils connaissent le mieux (De Salins, 2001 : 36). Il ne s'agit pas ici de discuter de la pertinence de l'enseignement de la grammaire, ni de l'enseignement en langue cible, mais bien de savoir comment procéder à cet enseignement. Si la grammaire a cette importance, il s'agit de l'enseigner efficacement. Cependant, un paradoxe est observable, en effet, la grammaire traditionnelle semble faire son grand retour en classe de langue (David, 2011) mais nous assistons conséquemment à une « nouvelle ère grammaticale. » (Puren, 1997 : 12). Cette opposition suppose que, si la grammaire traditionnelle est revenue, c'est sous une autre forme, peut-être plus moderne, plus appropriée pour les apprenants de nos jours et plus appuyée sur des apports linguistiques.

Dans l'histoire des théories de l'enseignement du FLE, les articles et théories linguistiques qui théorisent l'enseignement de la grammaire en classe de FLE se trouvent

souvent trop éloignés de la réalité de la classe de FLE et peuvent rarement être concrètement appliqués. Le béhaviorisme a été par exemple critiqué pour ces raisons. Certains considèrent notamment qu'il ne permet pas de « rendre compte de manière adéquate de la capacité d'acquérir le langage, du développement du langage lui-même, de la nature abstraite du langage » (Brown, 2000 : 23). Plusieurs linguistes et didacticiens considèrent que « nous manquons [...] de travaux dans le domaine des conduites langagières mises en œuvre dans les classes à propos du traitement des notions grammaticales » (David, 2011). En effet, des recherches antérieures ont traité de la pertinence de l'enseignement en langue cible, de l'enseignement de la grammaire explicite (Besse et Roquier, 1984) ou encore des débats dans l'enseignement des langues à propos du contenu à enseigner ou bien du métalangage à utiliser (David, 2011).

Les recherches montrent que la problématique de l'enseignement de la grammaire ne réside plus tant dans la nécessité ou pas de l'enseigner, mais plutôt dans la manière de l'enseigner et le choix de la grammaire à privilégier en fonction des contextes et des langues étudiées. Comment enseigner la grammaire -si importante dans l'enseignement du FLE aujourd'hui- si l'on ne peut pas utiliser d'autres langues que le français ? Quels concepts mobiliser ? Comment enseigner un concept grammatical que l'apprenant ne connaît pas dans sa langue maternelle ? Est-ce même pertinent ? Ce sont ces questions et une interrogation autour de la réalité de la classe -en opposition aux théories didactiques- qui motivent ce travail de recherche.

### **Comment les enseignants de FLE enseignent-ils la grammaire française à un public d'apprenants étrangers sans passer par l'utilisation d'autres langues ?**

Ce qui nous intéresse donc dans cette recherche est de savoir quelles difficultés sont rencontrées par les enseignants de FLE dans le cadre de l'enseignement de la grammaire majoritairement explicite en langue cible et quelles stratégies d'enseignement sont mises en place pour procéder à cet enseignement. Nous nous concentrerons sur des pistes de réflexion pour l'enseignement de la grammaire en classe de FLE, et plus particulièrement sur le cas du COD et du COI, afin d'avoir des données comparables. Comment sont-ils introduits, conceptualisés, expliqués ? À travers quels types de documents, quel métalangage ? Selon quelle(s) méthodologie(s) ? Cela permet de fournir des pistes sur le métalangage qui devrait être utilisé par les enseignants pour de futurs cours de FLE. Nous entendons ici les cours de FLE dans les lycées et/ou universités, dont l'objectif principal est l'enseignement de la langue

française, sans se concentrer sur une spécialisation particulière, contrairement au FOS ou au FOU, par exemple.

La question de l'enseignement en langue cible est, selon nous, intrinsèquement liée à ce problème car s'il nous faut enseigner la grammaire explicite à des apprenants avec lesquels on ne partage pas de langue, quelles stratégies mettre en place ? Ce qui nous intéresse particulièrement dans ce travail de recherche est de voir la différence entre les théories et la réalité de la pratique enseignante ou encore d'étudier comment les théories nous permettent de mieux comprendre les pratiques enseignantes. En FLE, et comme souvent dans les classes de langue, il existe un écart important entre la théorie et la pratique, la réalité de la classe de FLE, bien que cette dernière soit nécessairement adossée à des apports théoriques. Nous cherchons donc à savoir quelles stratégies sont mises en place et lesquelles sont les plus récurrentes, les plus efficaces et quelles sont leurs limites. Pour ce faire nous partirons d'une démarche de terrain en nous appuyant singulièrement sur les manières de procéder telles qu'elles sont décrites par les enseignants eux-mêmes mais aussi telles qu'elles seront observées en classe. C'est pourquoi la collecte de données est particulièrement importante pour mener à bien notre réflexion. Elle permettra de questionner les enseignants sur leurs stratégies. Nous tenterons d'abord de savoir quelle grammaire enseigner en classe de FLE à la lumière de l'histoire de la grammaire en classe de langue et de FLE mais aussi des théories déjà formulées sur le sujet. Nous nous pencherons ensuite sur les difficultés et les avantages de l'enseignement de la grammaire explicite en langue cible. Nous nous intéresserons ensuite aux stratégies déjà mises en place par notre population pour dispenser cet enseignement. Nous présenterons ensuite le corpus collecté et nous l'analyserons afin de connaître les stratégies mises en place par les enseignants interrogés et de questionner leur efficacité. Nous interrogerons des enseignants de FLE pratiquant dans des pays différents et avec plus ou moins d'années d'expérience. Nous avons souhaité choisir ce terrain car il nous semble pertinent de ne pas laisser l'âge ou la culture influencer trop les résultats. Nous souhaitons en effet dégager les tendances générales dans l'enseignement du FLE. Cependant, il peut être intéressant de relever aussi l'influence des années d'expérience professionnelle et de la culture éducative du pays de pratique professionnelle. Nous tenterons également d'identifier de quelle grammaire parlent les formateurs et comment ils construisent cet objet dans leur discours, en analysant le positionnement subjectif des enseignants par rapport à l'objet grammaire.

## **1. Cadre théorique**

Dans ce cadre théorique nous souhaitons nous pencher sur les débats dans l'enseignement des langues, notamment au sujet de l'enseignement grammaire. En effet, les didacticiens s'accordent peu au sujet de la grammaire qu'il faudrait enseigner en classe de FLE.

### **1.1. Quelle grammaire enseigner en classe de FLE ?**

La grammaire renvoie à « l'étude objective et systématique des éléments [...] et des procédés [...] qui constituent et caractérisent le système d'une langue naturelle » (CNRTL). La grammaire explicite renvoie donc à l'enseignement des règles du système d'une langue, en consacrant à celui-ci un espace dédié.

Afin de savoir comment les enseignants de FLE enseignent la grammaire explicite sans utiliser les langues connues des apprenants, il nous faut savoir quelle grammaire est enseignée en classe de FLE. De plus, l'enseignement de la grammaire en classe de langue à notre époque ne peut être séparé d'une part de l'histoire de la place de la grammaire en classe de langue au cours des siècles et de la place du FLE dans cette histoire, d'autre part des recherches scientifiques relatives à la grammaire, ses définitions, ses approches et ses liens avec la compétence de communication.

#### **1.1.1. Place de la grammaire en classe de langue au cours des siècles**

Afin de savoir quelle grammaire enseigner en classe de FLE, il nous faut d'abord retracer l'histoire de l'enseignement de la grammaire en classe de langue. En effet, l'enseignement de la grammaire en classe de FLE a plus ou moins suivi les différentes théories didactiques et linguistiques qui ont influencé l'enseignement de la grammaire en classe de langue.

Le français se distingue du latin au Moyen-Âge mais n'est uniformisé et décrété comme langue administrative qu'en 1539 avec le traité de Villers-Cotterêts. À cette époque, le français peut s'écrire de plusieurs manières. Aux XVIIe et XVIIIe siècles, le français s'impose dans la société et des grammaires et des dictionnaires du français apparaissent. La normalisation du français se fait aussi par la création de l'Académie Française en 1634. À cette époque, l'écriture est réservée aux érudits, la grammaire n'est donc que très peu enseignée en dehors de cercles fermés. Ce sont les Jansénistes de Port-Royal qui commencent à enseigner la grammaire de la langue française. C'est donc à ce moment que la grammaire française apparaît dans les classes. Cependant, entre le XVIIIe et le XIXe siècle, il est difficile de connaître les pédagogies

d'enseignement de la grammaire, en effet, une partie de l'apprentissage se fait à travers des professeurs particuliers (Vial, 2009).

Aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles apparaît ce qu'on appellera plus tard la pédagogie traditionnelle. Celle-ci se définit selon quatre axes. Tout d'abord une insistance sur la fonction référentielle du langage, une démarche magistrale et transmissive, un programme centré sur les éléments de la langue, une attitude normative et enfin une hégémonie de l'écrit et du littéraire (C. Simard *et al*, 2010). La grammaire de la belle langue a donc une place importante dans cet enseignement, les apprenants récitent des listes de mots, de règles et de conjugaisons, il existe des exercices de grammaire et les enseignants utilisent aussi la dictée et des analyses logiques et grammaticales. La grammaire se concentre autour de l'application de règles d'accord, de nature et de fonctions des mots. À cette époque, les textes authentiques et les textes de paralittérature n'ont pas leur place dans la classe de langue. Cette pédagogie s'explique notamment par le désir d'uniformisation et de normalisation de la langue française du Moyen-Âge. En effet, il n'est pas possible d'étudier l'enseignement de la grammaire française en ignorant que c'est une langue très formalisée et régulée sur et par l'écrit et peut-être plus encore par l'écrit littéraire. Cet aspect historique explique les différents courants pédagogiques de l'enseignement de la grammaire en classe de FLE.

Au XX<sup>e</sup> siècle et au début du XXI<sup>e</sup> siècle, on observe des courants de rénovation. En effet, la société est bouleversée par des événements politiques, économiques et culturels qui induisent un effort de renouveau dans l'éducation (Simard *et al*, 2010). Alors que jusque dans les années 1960 c'était la pédagogie traditionnelle qui avait la mainmise sur l'enseignement de la grammaire en classe de langue, cette pédagogie n'est, entre autres, plus appropriée aux élèves des années 1970, et se trouve peu à peu questionnée par la recherche et les pratiques didactiques. On voit alors de nouveaux courants apparaître. Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Debanc citent notamment dans leur *Historique et grands courants de l'enseignement du français langue première* l'exemple de Freinet qui « pense que l'enseignement explicite des formes et des règles de la langue n'aide pas l'élève à la maîtriser. » (C. Simard *et al*, 2010). Cette époque est donc marquée par un questionnement sur l'utilité même de la grammaire. Freinet se concentre sur l'expression langagière et utilise du tâtonnement expérimental qui permet à l'apprenant de faire des essais et des erreurs dans l'élaboration de sa compétence grammaticale.

Dans les années 1970, la pédagogie traditionnelle, héritage de la grammaire traditionnelle, est jugée trop archaïque par ses réfractaires, car elle se concentrerait sur des classes grammaticales fabriquées et inadaptées à la réalité du langage, voire contradictoires.

On se tourne alors vers la linguistique afin de moderniser l'enseignement de la grammaire. L'enseignement de la grammaire se fait alors avec la grammaire structurale -ou grammaire nouvelle- qui s'intéresse à l'écart entre le français écrit et oral mais introduit aussi la notion de fréquence afin de faire étudier aux apprenants les structures les plus courantes (C. Simard et al, 2010). Contrairement à la grammaire traditionnelle, la grammaire structurale étudie du tout à la partie et s'intéresse donc plus à une analyse syntaxique et moins à la nature des mots -ce qui provoque aussi des changements dans le métalangage. Elle repose en outre sur des procédures de découverte qui peuvent entraîner un réaménagement des catégories grammaticales et une réflexion sur les critères d'analyse grammaticale. C'est aussi à cette période qu'une opposition claire entre grammaire implicite et grammaire explicite naît. Cependant, même si cette approche de la grammaire semble moderne et moins abstraite, les enseignants ne parviennent pas à éviter de faire de la grammaire pour faire de la grammaire. La grammaire est encore perçue comme une fin en soi et non comme un moyen au service de l'expression (C. Simard *et al*, 2010). La grammaire structurale des années 1970 ne prend pas en compte l'acquisition et l'appropriation de la grammaire par l'apprenant. Comme le notifient Claude Simard et ses collaborateurs, son manque d'application dans les classes de langues sur le long terme « montre que l'application directe des savoirs savants des disciplines de référence, ici la linguistique, ne saurait constituer une transposition didactique satisfaisante » (C. Simard *et al*, 2010).

C'est dans les années 1980 qu'une nouvelle pédagogie apparaît, la pédagogie de communication -aussi appelée pédagogie fonctionnelle. Elle naît du désir de rendre les classes plus actives et de faire participer l'apprenant à son apprentissage. L'interaction est au centre de cette pédagogie, qui s'appuie sur des situations de communication, notion qui s'impose progressivement avec les théories de l'énonciation et la pragmatique. Comme son nom l'indique, la pédagogie de communication se concentre sur l'interaction au sein de la classe et sur l'oral, notamment les récurrences ou les structures courantes du français parlé, délaissant ainsi la grammaire de manière générale, et donc, par conséquent, la grammaire explicite.

De nouvelles approches surgissent cependant dans les années 1990. En effet, la didactique des langues a de meilleures connaissances sur les structures générales des textes et les aborde donc de différentes manières en classe, et plus particulièrement dans l'enseignement grammatical. (C. Simard *et al*, 2010) Cette période est marquée par l'influence de théories psychologiques cognitives dans l'enseignement. On peut notamment citer le socioconstructivisme de Vygotski qui apporte aux enseignants la notion de zone proximale de développement (ZPD). Celle-ci permet de définir ce que l'apprenant peut acquérir par lui-même, ce qu'il ne peut acquérir qu'avec l'aide de l'enseignant et enfin ce qu'il ne peut pas

acquérir, même avec l'aide de l'enseignant, selon un stade de développement atteint. Ci-dessous, nous présentons un graphique représentant la notion de ZPD. La ZPD permet de mettre en lumière l'importance de l'enseignant dans l'apprentissage d'une LE, mais elle permet aussi de révéler les aspects langagiers que l'apprenant peut capter seul :



**Figure 1 : Graphique de la ZPD dans l'enseignement des langues**

Dans les années 2000, l'approche par compétences fait son apparition dans l'enseignement des langues. L'enseignement est alors séparé entre savoirs, savoir-faire et savoir-être. Cela existait déjà dans les années 1990, en particulier avec la compétence de communication. Cette approche ne propose cependant pas de pédagogie de la grammaire. L'apprenant doit acquérir des compétences qui sont évaluées selon certains critères. Cependant, aucune méthode ne semble être proposée. Cela explique notamment pourquoi la grammaire traditionnelle reste très enseignée en classe de langue. En effet, malgré les différentes approches au cours des siècles et, parfois, le désintéressement pour la grammaire, la grammaire traditionnelle reste la plus enseignée en classe de langue. L'une des explications de ce passéisme pourrait être -en plus du manque de formation des enseignants en linguistique notamment- que dans l'enseignement des langues « les courants pédagogiques ont tendance à se chevaucher plutôt qu'à s'exclure » (C. Simard *et al*, 2010). Cela semble cohérent lorsqu'on observe l'enseignement de la grammaire en classe de langue. En effet, les nouveaux courants se sont souvent construits en opposition aux courants précédents mais la grammaire

traditionnelle a gardé une place principale sur le long terme, malgré une faiblesse au début de l'approche communicative. Nous étudierons dans la suite de cette recherche l'utilisation contemporaine de cette pédagogie, mais aussi son évolution ou modernisation didactique.

Nous proposons ci-dessous une frise à valeur récapitulative de cette partie sur l'historique de l'enseignement de la grammaire en classe de langue. Il nous faut noter que cette frise représente majoritairement l'évolution de la grammaire en classe de langue première ; cependant -et nous le verrons dans la partie suivante- le FLE a relativement suivi cette progression.

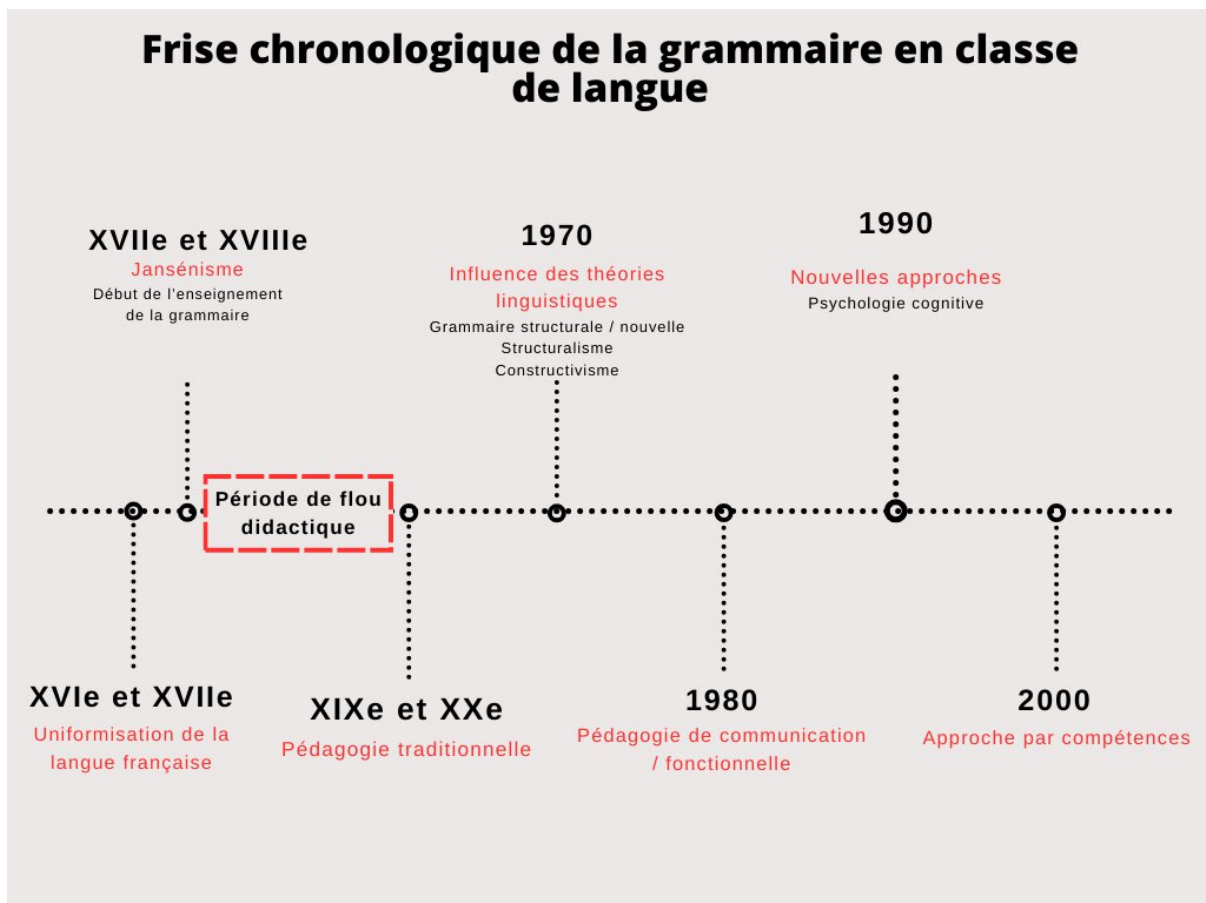


Figure 2 : Frise chronologique de la grammaire en classe de langue

### **1.1.2. Historique de la grammaire en classe de FLE**

Nous ne pouvons pas parler de l'histoire du FLE sans parler des colonies françaises. Les prémices du FLE naissent en effet dans le contexte post-colonial des années soixante (Burrows, 2020). Cela peut expliquer pourquoi le FLE a souvent été enseigné d'après la pédagogie traditionnelle. En effet, les enjeux politiques étant majeurs, cette pédagogie a été préférée car elle se voulait représentative de la politique éducative en francophonie (Burrows, 2020).

Si nous devons présenter l'histoire de la grammaire en classe de langue c'est parce que la classe de FLE a suivi ces évolutions didactiques. Il est aujourd'hui très compliqué de retracer une histoire du FLE en général, et de la grammaire en classe de FLE plus particulièrement, car toute histoire du FLE sous-entend forcément des enjeux politico-culturels. Comme le souligne Valérie Spaëth (2020), l'enseignement du français langue étrangère et seconde ne peut être appréhendé sans prendre en compte les régimes d'historicité multiples qui le traversent, souvent désynchronisés et marqués par des contextes de colonisation, de décolonisation et de redéploiement géopolitique (Spaëth, 2020 : 15). Elle insiste sur le fait que l'histoire de la didactique du FLE est indissociable des enjeux idéologiques, politiques et culturels qui ont façonné la diffusion de la langue française à l'étranger. Ce que nous savons des évolutions didactiques en classes de FLE c'est qu'elles ont grossièrement suivi les évolutions didactiques des classes de langue. Les principes pédagogiques d'une époque ont influencé la pédagogie du FLE à cette même époque et cela a joué un rôle important dans la conception de l'enseignement du FLE de manière générale. Le FLE devait être témoin des politiques éducatives de la France, et soutenir ainsi sa position politique, sociale et culturelle à l'étranger. Nous pouvons aussi faire l'hypothèse que le FLE est un domaine qui révèle les conceptions des Français par rapport à leur langue et leur culture. Le FLE se fait forcément en confrontation à une ou d'autre cultures, ce qui provoque une réflexion sur la culture française. Nous ne pouvons ignorer que l'enseignement des langues étrangères est aussi un outil politique -comme le prouve la naissance du FLE dans un contexte post-colonial. Cela peut donc expliquer que le FLE ait suivi les évolutions didactiques du FLM, friand de correspondre à une certaine image de la France à l'étranger, à la fois d'un point de vue culturel, mais aussi en ce qui concerne les politiques d'enseignement.

À l'instar de la grammaire en classe de langue, la grammaire en classe de FLE a d'abord été enseignée selon la pédagogie traditionnelle, avant d'être influencée par des théories linguistiques telles que le Constructivisme et le Structuralisme qui l'ont poussée vers une

grammaire nouvelle. Une pédagogie de communication est ensuite intervenue, avant d'être remplacée par des nouvelles approches inspirées de la psychologie cognitive. La création du CECRL en 2001 a ensuite favorisé l'arrivée de l'approche par compétences en classe de FLE.

### **1.1.3. Grammaire explicite ou grammaire implicite : quelle pertinence dans l'enseignement du FLE ?**

Quelle grammaire enseigner en classe de FLE ? Cette question est toujours débattue entre les didacticiens et les linguistes aujourd'hui. Nombreux sont ceux qui considèrent que la grammaire implicite serait plus appropriée à la classe de FLE, qu'il vaudrait mieux savoir utiliser le système grammatical avant de pouvoir en nommer les catégories. De nombreux universitaires considèrent en effet que la grammaire implicite éviterait la confrontation des grammaires (entre la grammaire de la langue source et celle de la langue cible). Par exemple, enseigner la différence entre articles définis et indéfinis de manière explicite pourrait induire les apprenants à tenter de comparer avec leur langue maternelle alors que celle-ci peut ne pas faire cette distinction, ce qui n'est pas pertinent. De plus, les langues des apprenants et la langue française ne comprennent souvent pas le même métalangage, même au sein des langues européennes, comme nous l'avons vu précédemment. On peut donc douter de la pertinence d'enseigner la grammaire explicite à des apprenants de FLE. De plus, certains considèrent que l'enseignement de la grammaire explicite est inutile car la compréhension des apprenants dépend fortement de leur grammaticalisation antérieure dans leur langue maternelle. En effet, comme l'a écrit T. Jeanneret, « pour être capable de repérer et de prélever des données grammaticales en contexte et en faire ainsi des ressources grammaticales, un apprenant doit avoir une certaine formation à l'analyse grammaticale » (Bronckart, *et al.* 2005). L'enseignement grammatical ne pourrait donc être efficace que si l'apprenant a déjà construit certaines sensibilités linguistiques à travers son expérience langagière antérieure.

Cependant, un autre courant de pensée s'oppose à cette position. Certains considèrent que la grammaire explicite est indispensable puisqu'elle est nécessaire à la communication (Besse et Porquier, 1984 : 96). En outre, l'enseignement de la grammaire implicite serait trop lent et la classe de FLE est souvent conditionnée par un souci de rapidité. Certains universitaires considèrent que le métalangage utilisé en classe de FLE peut être adapté aux apprenants et ne doit pas nécessairement se calquer sur celui utilisé en FLM. Les réfractaires à la grammaire implicite défendent l'idée que les règles sont un facteur de sécurisation pour les apprenants. De

nouveau, cette position est fortement débattue car certains considèrent qu'elles sont, au contraire, facteur d'insécurité (J. David, 2011 : 130). Une étude de M.-CH. Fougerouse (2001) démontre que les apprenants sont fortement demandeurs de règles de grammaire, ce qui nous pousse à penser qu'elles peuvent rassurer les apprenants. Elles peuvent, en effet, leur donner la sensation de maîtriser une partie du langage. Il est cependant nécessaire de prendre des précautions à ce sujet car cet intérêt qui semble commun à de nombreux apprenants de FLE doit être nuancé par l'âge des apprenants ainsi que par leur nationalité. Dans un article de 2001, l'auteure montre que les apprenants japonais sont très demandeurs de grammaire explicite (E. Suzuki, 2001 : 147) car ils y sont habitués dans l'enseignement des langues, il en est de même pour les ukrainiens d'après notre expérience et pour les slaves en général selon les témoignages de plusieurs professeurs russes avec lesquels nous avons pu nous entretenir.

Si la grammaire implicite est souvent encouragée dans les travaux théoriques de l'enseignement grammatical en classe de FLE et l'efficacité de la grammaire explicite débattue -et ce pour des raisons cohérentes telles que la grammaticalisation des apprenants- on remarque que celle-ci reste souvent théorique et n'est pas tant utilisée en classe de FLE, à cause de l'intérêt des apprenants et des circonstances temporelles de l'enseignement.

#### **1.1.4. Les théories déjà formulées dans ce domaine**

##### **1.1.4.1. La grammaire traditionnelle**

Nous avons déjà mentionné la grammaire traditionnelle dans notre historique de l'enseignement de la grammaire en classe de langue. Nous proposons ici de nous intéresser à l'utilisation de la grammaire traditionnelle à notre époque. En effet, si celle-ci a fait son apparition au XIXe siècle, nous ne pouvons ignorer qu'elle a évolué au cours du temps ; car si « il apparaît bien illusoire de croire que les solutions aux problèmes de l'enseignement [des langues] se trouvent dans les méthodes d'autrefois » (C. Simard *et al*, 2010), la présence de la grammaire traditionnelle dans les classes de FLE d'aujourd'hui suppose bien une certaine modernisation de cette pédagogie.

Ce que nous entendons par grammaire traditionnelle aujourd'hui est un enseignement centré autour des règles de grammaire enseignées de but en blanc, sans contextualisation. La grammaire traditionnelle propose par exemple des exercices dans lesquels les apprenants doivent conjuguer des verbes ou encore accorder des noms et des adjectifs. Les activités servent à utiliser les règles expliquées précédemment par l'enseignant, souvent en complétant des énoncés fabriqués ou détachés de leur contexte. Cette grammaire classe les mots selon leur

nature grammaticale et leur notion. Elle s'intéresse à la syntaxe à travers le prisme des propositions classées sur des critères formels (relatives, conjonctives,...) ou notionnels (temporelles, consécutives, concessives,...) (C. Puren, 2020 : 1).

Nous pouvons ici revenir aux principes de la grammaire traditionnelle énoncés par Claude Simard que nous avons cités en première partie de cette étude.

**Tableau 1 : Principes de la grammaire traditionnelle selon C. Simard et ses collaborateurs**

Principes de la grammaire traditionnelle selon C. Simard et ses collaborateurs.	Explications
Insistance sur la fonction référentielle du langage	La langue servirait à représenter la réalité, elle ne sert qu'à référer aux choses du monde.
Démarche magistrale et transmissive	La transmission du savoir se fait à l'oral par l'enseignant qui propose ensuite des exercices aux apprenants pour intérioriser et répéter les règles énoncées.
Programme centré sur les éléments de la langue	Analyse de la langue de la partie au tout, la langue est étudiée en tant qu'objet et non comme moyen de communication.
Attitude normative	N'est étudiée que la langue correcte, valorisée socialement, les patois, l'argot ou toute autre forme du français qui n'est pas considérée comme socialement acceptable n'est pas enseignée.
Hégémonie de l'écrit et du littéraire	L'oral n'est pas pris en compte, la grammaire traditionnelle se concentre sur l'écrit car elle considère que si la production écrite est bonne, la production orale le sera aussi.

Ce qui est reproché à la grammaire traditionnelle est son aspect trop théorique, son manque d'oral et de communication, ainsi que son attitude normative. Il faut aussi noter que son lien avec la communication est particulièrement questionné lorsqu'apparaissent les théories énonciatives et pragmatiques. De plus, ses opposants considèrent que ses analyses sont trop arbitraires : « la description qu'elle offre des structures de la langue s'avère peu fondée et souvent contradictoire ; l'exemple le plus frappant concerne ses définitions des catégories grammaticales, où celle du nom peut s'appliquer autant au verbe qu'à l'adjectif. » (C. Simard *et al*, 2010).

### 1.1.4.2. La grammaire fonctionnelle-notionnelle

La grammaire fonctionnelle-notionnelle s'intéresse à la manière dont la langue est utilisée « à la fois pour exprimer du sens (les notions de temps, de prix, d'identité, de cause,...) et pour agir sur l'interlocuteur (saluer, remercier, s'excuser, se présenter... et autres « fonctions langagières » ou « actes de parole ») » (Puren, 2020 : 2).

Cette grammaire est nommée fonctionnelle car son point central est la fonction communicative du point grammatical. La fréquence d'apparition de ce dernier est donc très importante, on cherche à savoir comment ce fait linguistique forme du sens et non pas à l'étudier d'un point de vue purement syntaxique (Fiuza Bento de Faria, 2012).

On parle de grammaire notionnelle lorsque celle-ci s'intéresse à des notions nommées universelles. On entend par là que « tout homme utilisant une langue naturelle pour transmettre de l'information fait référence à des notions qui ont une certaine universalité » (Courtyllon, 1985 : 34). On peut citer par exemple les concepts temporels (avant, après), de la personne (unique, multiple), ou encore de l'espace (devant, derrière) qui sont communs à toutes les langues naturelles.

La grammaire fonctionnelle-notionnelle se concentre sur les situations de la vie courante. Loin de la littérature et des exercices décontextualisés, cette approche de la grammaire s'appuie sur des documents authentiques qui ne sont pas seulement écrits mais peuvent être aussi audios et vidéos. Cette approche se penche sur le contexte d'énonciation et ne cherche donc pas à étudier un fait linguistique en théorie mais en pratique, en fonction de son contexte d'apparition. C'est une grammaire qui n'est pas tournée vers la grammaire mais vers la communication, les interactions verbales. Les interlocuteurs et leurs intentions sont aussi étudiés afin de connaître pleinement le contexte d'énonciation.

**Tableau 2 : Points centraux de la grammaire fonctionnelle-notionnelle**

Points centraux d'une approche didactique	Dans le cas de la grammaire fonctionnelle-notionnelle
Insistance	La communication est au centre de l'enseignement et, par conséquent, le contexte d'énonciation. L'aspect sémantique est central.
Programme	Centré sur des faits linguistiques fréquents.
Démarche	Place importante de l'apprenant et de la

	conceptualisation
Répartition oral/écrit	Place égale de l'écrit et de l'oral
Limites	Le concept de notion peut être trop théorique pour beaucoup d'apprenants. L'intérêt porté à l'aspect communicationnel du langage est positif dans l'apprentissage mais peut être déroutant pour beaucoup d'apprenants. Ne répond pas à l'impératif de règles grammaticales émis par les apprenants et/ou les institutions scolaires.

Dans *La Grammaire du sens et de l'expression* (1992), Patrick Charaudeau propose une approche selon laquelle la langue est considérée comme un système de construction de sens. Il s'inscrit dans une perspective de linguistique de communication, et cherche à dépasser la vision traditionnelle de la grammaire (tournée vers la norme et la structure) pour en faire un outil de compréhension du sens, en lien avec l'énonciation et les actes de langage. Charaudeau propose une grammaire fonctionnelle, où la forme linguistique est toujours mise en relation avec sa fonction discursive, et où le sens est vu comme un processus dynamique, dépendant du contexte d'énonciation. Selon lui, la grammaire n'est pas qu'une affaire de règles, mais un outil pour produire et interpréter du sens. Ce dernier résulte de l'interaction entre forme, intention du locuteur, et situation d'énonciation. Le sens naît donc de l'interaction entre les formes linguistiques (syntaxe, lexique) et le contexte de communication. Dans un article de 2010 Charaudeau donne pour exemple le pronom *on* qui peut produire des effets de sens différents (Charaudeau, 2010). Nous proposons ici un tableau récapitulatif de ces derniers.

**Tableau 3 : différents effets de sens produits par le pronom "on" selon P. Charaudeau (2010)**

Effet de sens produit	Exemple
distanciation	Je vois qu' <b>on</b> ne m'aime pas beaucoup.
affection	Alors, <b>on</b> travaille dur, mon petit ?
déresponsabilisation	- Salut, ça va ? – Bof, <b>on</b> fait aller.
mépris / ironie	<b>On</b> ne pense pas beaucoup, ici, à ce que je vois !

### 1.1.4.3. La grammaire de conceptualisation

L'idée fondamentale derrière la grammaire de conceptualisation était de « susciter chez les élèves une réflexion personnelle et collective sur les structures langagières (*patterns*) et le lexique qu'ils s'étaient déjà appropriés de manière inconsciente » (Besse, 1974 cité dans Fouillet et al. 2017).

La grammaire de conceptualisation provient de l'idée selon laquelle la grammaire est à la fois la connaissance intériorisée d'un système de règles et la production d'hypothèses sur ce système (Fouillet *et al*, 2017). Les élèves sont donc incités à proposer des descriptions et explications des phénomènes grammaticaux. Cela peut être rectifié ou peut évoluer par la suite par l'enseignant ou les apprenants eux-mêmes après avoir découvert d'autres contextes d'apparition d'un phénomène grammatical par exemple. En somme, la grammaire de conceptualisation vise à aider l'apprenant à construire et transformer sa grammaire mentale « en l'aidant à élaborer ses propres règles et ses propres représentations » (Portine, 2018 : 1).

Fouillet, Audras et Coltier évoquent dans leur dossier *La conceptualisation grammaticale en FLE et FLS : histoire, pratiques et évolutions* certains principes généraux de la grammaire de conceptualisation énoncés par Besse (1974) que nous citons ici :

- Les productions aléatoires des élèves servent de matière à la réflexion grammaticale
- Les exercices de conceptualisation mènent à des formulations imprécises et maladroitement des règles
- Les exercices de conceptualisation dégagent des règles de fonctionnement s'appliquant à des « micro-systèmes » de la langue, observables et valides sur un temps d'apprentissage donné.

Nous proposons ci-dessous un schéma représentant l'utilisation de la grammaire de conceptualisation en classe de langue.

## CHRONOLOGIE DE LA GRAMMAIRE DE CONCEPTUALISATION EN CLASSE

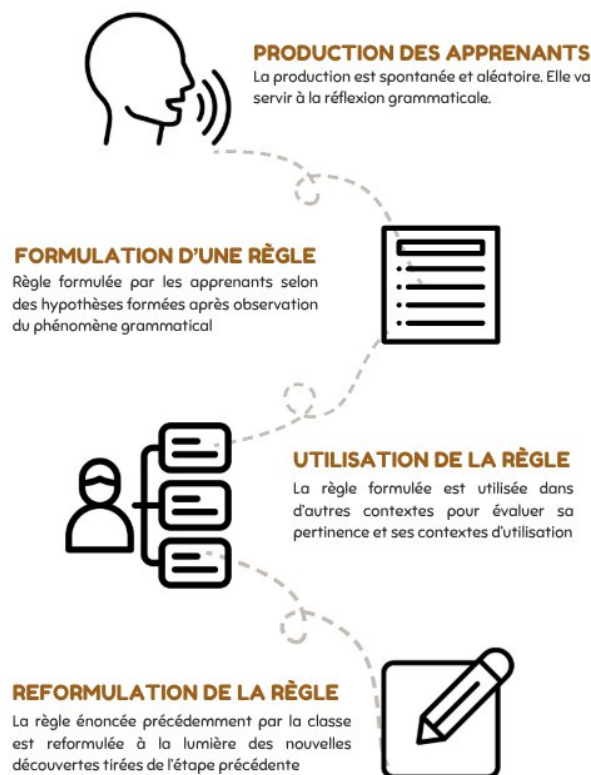


Figure 3 : Chronologie de la grammaire de conceptualisation en classe

Dans la grammaire de conceptualisation, l'insistance est mise sur la participation active de l'apprenant. Celui-ci doit faire des hypothèses sur les règles qui régissent le système de la langue étudiée et vérifier leurs applications. La grammaire de conceptualisation vise à utiliser la grammaire, à savoir la faire opérer.

Cependant, on reproche souvent à cette grammaire sa difficulté à la mettre en place. En effet, comme nous avons pu le voir à travers le schéma ci-dessus, cette grammaire nécessite des retours en arrière, des approximations et des hypothèses. Cela demande donc beaucoup de temps, souplesse que les professeurs de FLE possèdent peu. Des futurs enseignants de FLE considèrent justement que « c'est impossible à mettre en place dans notre pays » (Fouillet, 2017). Si la grammaire de conceptualisation a ses atouts, elle ne semble pas permettre de répondre à toutes les difficultés institutionnelles liées au contexte d'enseignement du FLE.

## **1.2. Difficultés et avantages de l'enseignement de la grammaire explicite en langue cible**

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, l'enseignement de la grammaire explicite en langue cible pose problème. En effet, le degré de grammaticalisation des apprenants ainsi que le métalangage utilisé sont des difficultés qui entravent l'enseignement de la grammaire explicite en langue cible dans les classes de FLE.

### **1.2.1. L'impact de la grammaticalisation des apprenants sur l'enseignement de la grammaire explicite**

La grammaticalisation renvoie à la capacité d'un individu à « raisonner grammaticalement » (Besse, 2001, cité dans David, 2011). Cela renvoie à la faculté de comprendre le fonctionnement des règles grammaticales, de les appliquer, et de conscientiser la langue comme un système de règles. Nous entendons par grammaticalisation la sensibilité grammaticale qu'un apprenant a développée dans sa langue maternelle ou dans d'autres langues apprises. Il s'agit de sa capacité à reconnaître les structures grammaticales (temps, mode, aspect, etc.), comprendre leur fonction dans le discours et les mobiliser consciemment pour produire du sens. Un élève avec un haut degré de grammaticalisation reconnaîtra donc plus vite les catégories grammaticales d'une nouvelle langue et comprendra plus facilement les subtilités liées à l'aspect, la modalité, ou encore les temps verbaux. Un haut degré de grammaticalisation facilite donc l'apprentissage et l'appropriation des structures. Il faut cependant noter que cela n'implique pas systématiquement le développement de la compétence de communication.

Le degré de grammaticalisation des apprenants peut avoir un impact très important sur l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, certains chercheurs considèrent qu'on « ne peut pas inculquer à un débutant en langue étrangère une représentation grammaticale savante de cette langue-cible sinon en pure perte » (Besse, 2001, cité dans David, 2011). La grammaticalisation des apprenants aurait donc un impact important sur leur acquisition des règles grammaticales d'une autre langue. Pour ces auteurs, enseigner la grammaire explicite n'aurait donc pas d'utilité pour les apprenants qui ne connaissent pas les règles de grammaire de leur langue maternelle ou d'autres langues étrangères. De plus, même si les apprenants possèdent un niveau de grammaticalisation important, cela peut se révéler peu utile si leur LM

et la langue cible ont des systèmes grammaticaux très différents. On peut citer par exemple le cas des langues flexionnelles telles que l'ukrainien, le finnois ou l'allemand.

Quelles conséquences peut donc avoir un faible degré de grammaticalisation sur l'apprentissage de la grammaire explicite ? Tout d'abord, l'apprenant qui ne possède pas de conscience grammaticale ne peut pas la réinvestir, ce qui augmente son temps de compréhension et d'acquisition d'une règle grammaticale. De plus, l'absence de conscience grammaticale peut accentuer, selon nous, la difficulté des apprenants à appréhender la langue si l'enseignant persiste à vouloir enseigner les règles grammaticales. En effet, le cours de langue étrangère est déjà une situation stressante et inconfortable (C. Kramsch, 1991), et y enseigner la grammaire explicite, en langue cible, à des apprenants à faible degré de grammaticalisation peut participer à une distanciation de l'apprenant par rapport à la langue étudiée. On peut aussi considérer que les apprenants n'ont pas besoin d'être des grammairiens et qu'il n'est donc pas utile de s'adonner à l'enseignement de la grammaire explicite complexe à des apprenants qui ne possèdent pas un degré de grammaticalisation suffisant dans leur langue maternelle ou dans d'autres langues étrangères.

Si le degré de grammaticalisation des apprenants a un impact très important sur l'acquisition d'une langue étrangère, cela ne signifie pas pour autant que la grammaire explicite ne devrait pas être enseignée en raison de cette difficulté. L'absence de conscience grammaticale, bien que loin d'être systématique, n'induit pas une absence de conscience logique, de raisonnement chez l'apprenant. En effet, rien ne dit que l'apprenant ne peut pas conscientiser un système, en comprendre les règles et apprendre à les appliquer. De plus, ne serait-il pas intéressant d'éveiller la conscience grammaticale chez les apprenants ? L'impact de la grammaticalisation de l'apprenant sur son acquisition grammaticale n'est pas négligeable (Ellis, 2006) mais cela ne doit pas forcément dire qu'il n'est pas possible ou utile d'enseigner la grammaire explicite ; il s'agirait plutôt de savoir laquelle et comment. Ellis considère que, « pour être efficace, la grammaire devait être enseignée d'une manière compatible avec le processus naturel d'acquisition » (Ellis, 2006 : 85). Cela signifie qu'il faudrait se baser sur les connaissances préalables des apprenants pour pouvoir leur enseigner un point grammatical, et sur le stade acquisitionnel atteint par l'apprenant. La théorie de l'input compréhensible de Krashen et Terrell (1983) défend d'ailleurs cela. Ils considèrent que l'enseignement doit se faire selon une perspective d'évolution. Cela se fait en suivant le concept de  $i+1$ , où  $i$  est le stade de compétence de l'apprenant et  $+1$  est le prochain stade d'acquisition. Dans l'enseignement des langues, il faudrait donc toujours chercher à amener l'apprenant au stade  $i+1$ .

### 1.2.2. Le métalangage

Dans le cadre de l'enseignement de la grammaire explicite en langue cible, on ne peut ignorer le problème que pose le métalangage à utiliser. En effet, ce dernier est « constitutif du savoir » (De Pietro, 1995), pour parler de la langue, il faut des termes destinés à le faire. Cependant il s'agit de savoir lequel et dans quelles situations.

Les termes du métalangage sont trop souvent dénués de sens. Ils renvoient à des concepts trop scientifiques, théoriques et sont trop éloignés de la pratique et de l'usage du langage. Nous voulons dire par là que le terme COD (complément d'objet direct) ne signifie rien de concret, pourquoi porte-t-il un nom différent des autres compléments ? Nous pouvons aussi citer en guise d'exemple le terme article. Un article sert à déterminer, c'est un « mot qui précède le nom et le détermine de manière plus ou moins précise, tout en indiquant son genre et son nombre » (Larousse). Dans ce cas, pourquoi le différencier des autres déterminants, et pourquoi lui affubler la terminologie d'article ? La terminologie choisie pour le métalangage - en particulier dans la grammaire traditionnelle- semble souvent dénuée de sens et ne semble donc pas cohérente pour les apprenants. Même lorsqu'elle a un sens clair, comme dans les théories linguistiques, celui-ci peut ne pas être suffisamment expliqué par l'enseignant ou expliqué selon une modalité que comprend l'apprenant. Pour l'apprenant, des faits linguistiques et grammaticaux portent donc des noms qui semblent incohérents et arbitraires. Cela nous invite donc à nous demander s'il faudrait expliquer le métalangage, quel métalangage, et quelle pertinence cela aurait dans l'enseignement de la grammaire en classe de FLE ?

De plus, le métalangage est différent selon les langues. Comme nous venons de le voir, la terminologie du métalangage dans la grammaire traditionnelle semble parfois dénuée de sens ; or cela semble être confirmé par l'absence d'unification du métalangage au sein même des langues européennes. En titre d'exemple : « [l']*attribut* dans la tradition grammaticale germanique serait notre épithète et notre attribut serait appelé *prédicatif* » (David, 2011). Afin de vérifier cette affirmation, nous avons décidé de comparer le métalangage pour les faits linguistiques de COD et COI au sein de cinq langues européennes. Nous nous sommes intéressée au français, ainsi qu'au latin car c'est la langue étymologique de plusieurs langues européennes, nous nous sommes aussi penchée sur la langue allemande car elle est germanique. De plus, nous avons étudié la terminologie utilisée dans la langue finnoise ainsi que dans la langue norvégienne car nous avons pu les rencontrer personnellement dans notre vie professionnelle.

**Tableau 4 : Métalangage utilisé en fonction des langues étudiées**

Langue	Français	Allemand	Latin	Norvégien	Finois
Métalangage utilisé	COD	Accusatif	Accusatif	1er argument	Partitif Accusatif
	COI	Datif	Ablatif	2e argument	Allatif Ablatif

Nous remarquons ici que le métalangage est différent selon les langues, et qu'aucun terme n'est utilisé par plus de trois langues. Nous pouvons donc questionner la pertinence du métalangage dans l'enseignement des langues étrangères, et notamment en classe de FLE. En effet, puisque les terminologies ne se recouvrent pas entre les langues, il ne nous semble pas pertinent d'utiliser le métalangage d'une autre langue que la langue cible. Bien que l'enseignement en langue cible soit souvent provoqué par des contraintes extérieures, il peut être un choix théorique et didactique ; il semble ici pertinent. Le métalangage utilisé en classe de FLE devrait servir à faciliter l'acquisition des règles grammaticales pour l'apprenant. L'apport de l'utilisation de la langue maternelle dans ce contexte pourrait donc être discutable en raison des différences entre les terminologies en fonction des langues et de la pertinence de la terminologie de manière générale.

À la lumière de cette réflexion sur l'utilisation du métalangage, il est essentiel de prendre en compte l'évolution linguistique propre à chaque apprenant. En effet, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant développe un système intermédiaire, un entre-deux, qui se situe entre sa langue maternelle et la langue cible : l'interlangue. Ce concept a été introduit par Larry Selinker (1972) pour désigner le système linguistique propre aux apprenants d'une langue étrangère, qui se situe entre leur langue maternelle et la langue cible. Selon lui, l'interlangue est un système autonome, avec ses propres règles, parfois influencées par la L1 mais également par des généralisations, des stratégies de communication ou des approximations. Elle évolue au fil du temps, de manière non linéaire, et peut être sujette à des phénomènes de fossilisation. Lorsque l'enseignant prend conscience de ce système propre à chaque apprenant, il devient alors possible de mieux cibler l'enseignement grammatical en l'adaptant au niveau de développement réel de l'apprenant. Cela peut impliquer, entre autres, une adaptation du métalangage utilisé en classe, afin de le rendre plus accessible ou plus pertinent selon le degré

de conscience linguistique de l'apprenant. L'enseignant peut/doit essayer d'évaluer cette interlangue et d'articuler alors son enseignement à celle-ci, notamment en adaptant le métalangage utilisé.

### **1.2.3. Les difficultés et les avantages d'enseigner dans la langue ciblée**

Nombreux sont les chercheurs en didactique des langues et les linguistes qui considèrent que l'enseignement des langues peut être facilité par la langue maternelle des apprenants, voire, qu'elle est nécessaire à un apprentissage efficace d'une nouvelle langue (J. David, 2011 : 136). C'est ce que défend notamment C. Kramersch, qui soutient que la langue maternelle peut remplir une fonction communicative, régulatrice et même métalinguistique, elle sert selon elle à limiter le sentiment « d'infériorité linguistique et d'impuissance discursive » que les apprenants peuvent ressentir en classe de FLE (C. Kramersch, 1991 : 74). Cependant, dans de nombreuses situations, l'utilisation de la langue maternelle est tout simplement impossible. Soit parce que l'enseignant ne parle pas la langue maternelle de ses apprenants, soit parce que les apprenants parlent tous des langues différentes. C'est justement cette situation -dans laquelle l'anglais ne peut en outre remplir le rôle de médiation- qui nous intéresse dans ce travail de recherche. On remarque plusieurs avantages à enseigner le FLE dans la langue cible. Tout d'abord, si la langue source des apprenants peut être proche du français et donc aider les apprenants, elle peut aussi être trop éloignée du français, ce qui peut ralentir l'apprentissage. De plus, l'enseignement de la grammaire en langue cible est fortement utile car cela peut se trouver efficace afin de permettre une dénaturalisation par rapport à la langue maternelle et éviter une traduction mécanique fautive et des erreurs d'interlangue.

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, l'un des problèmes principaux de l'enseignement du FLE en langue cible est que, comme le disait H. Besse et P. Roquier « toute communication implique qu'il y ait quelque chose de commun » (cité dans J.-L. Chiss, J. Filliolet, 1986 : 93), comment donc enseigner si l'on ne peut pas communiquer verbalement ? E. Suzuki explique dans son article que la “méthode directe intégrale”, autrement dit l'enseignement uniquement en langue cible en classe de FLE, n'est pas satisfaisante (2001 : 150). De plus, ce type d'enseignement prend plus de temps, or la question du temps imparti pose problème en classe de langue de manière générale et en classe de FLE de manière particulière. En effet, les apprenants veulent des réponses “toutes faites”, surtout lorsqu'ils ont payé pour ces cours (G.-D. de Salins, 2001 : 35). Ils sont demandeurs de réponses rapides et

déjà construites car ils ont ainsi la sensation d'apprendre ; même si cela peut, au contraire, ralentir leur apprentissage de la compétence de communication. Évidemment, c'est à l'enseignant formé de définir ce qui est le plus approprié pour ses apprenants. Cependant, on ne peut ignorer que l'enseignant doit composer avec les émotions des élèves, notamment afin de maintenir leur motivation, dont l'impact sur l'apprentissage n'est plus à prouver. Effectivement, Lambert et Gardner relevaient déjà son impact en 1972, dans leur étude *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning* (Gardner et Lambert, 1972).

De plus, certains enseignants de FLE ont une connaissance de la grammaire traditionnelle du français et sont donc plus à l'aise avec cette manière d'enseigner (G.-D. de Salins, 2001 : 36). Or la grammaire traditionnelle semble ne pas être appropriée à tous les types d'apprenants et à tous les contextes. En effet, c'est ce décalage qui a motivé plusieurs des approches éducatives que nous verrons *infra*. Cependant, même s'ils voulaient en changer, les enseignants ont souvent des manuels traditionnels à leur disposition et éprouvent donc des difficultés à trouver des alternatives à cette pratique d'enseignement (B. VanPatten, 1993). Une autre difficulté rencontrée par les enseignants de FLE est la pratique de l'oral. Au-delà du problème de temps qu'ils peuvent accorder à la production orale, E. Suzuki explique que de nombreux apprenants développent une forme de mutisme car ils n'ont pas assez de points de repères entre leur langue maternelle et le français (2001 : 146). Le fait que l'enseignement soit dispensé uniquement en langue cible et qu'il n'y ait donc pas de communication fluide avec l'enseignant ne facilite pas cela puisque ça peut augmenter le sentiment d'insécurité déjà ressenti par les apprenants dans un cours de FLE. En effet, comme nous l'avons mentionné *supra*, Claire J. Kramsch explique dans *Interaction et discours dans la classe de langue* (1991) que la classe de langue peut être un environnement angoissant pour l'élève qui peut s'y sentir impuissant de par son incapacité à communiquer. L'utilisation exclusive de la langue cible peut fortifier ce sentiment et pousser d'autant plus les élèves au mutisme.

### **1.3. Stratégies mises en place pour enseigner la grammaire**

#### **1.3.1. Confrontation des théories**

De notre présentation des théories didactiques de la grammaire, nous pouvons comprendre que la grammaire traditionnelle repose trop sur de la théorie et sur l'étude de la langue socialement valorisée. La grammaire notionnelle-fonctionnelle ne permet pas d'énoncer

des règles grammaticales claires et l'aspect de notion peut être trop théorique pour les apprenants. Pour ce qui est de la grammaire de conceptualisation, elle peut être déroutante pour les apprenants car ils pensent percevoir une règle mais celle-ci est continuellement revue, ils apprennent donc et désapprennent continuellement jusqu'à ce que la règle soit acceptable. De plus, la grammaire de conceptualisation demande du temps que les enseignants de FLE possèdent rarement. Est-ce néanmoins une raison suffisante pour la sacrifier ? N'est-il pas possible de l'intégrer dans l'enseignement du FLE, et si oui, comment ?

Cependant, la grammaire de conceptualisation propose une réflexion grammaticale qui permet aux apprenants de retenir plus facilement les règles grammaticales et de s'appropriier la langue qu'ils peuvent utiliser. La grammaire traditionnelle propose beaucoup d'exercices et favorise l'écrit, parfois délaissé en classe de FLE, tandis que la grammaire notionnelle-fonctionnelle repose sur le sens et donne une place égale à l'écrit et l'oral.

De ces comparaisons et des remarques qui sont faites sur ces différentes théories didactiques de la grammaire nous ressortons qu'il faudrait une théorie didactique qui favoriserait une réflexion grammaticale des apprenants sans procéder à trop de retours en arrière. Les règles devraient être claires. Cette théorie devrait être portée sur le sens et la communication avec des exercices d'application qui permettraient aux apprenants d'intérioriser les règles étudiées. Il faudrait aussi que l'écrit et l'oral aient une place relativement égale dans cet enseignement. Des désavantages des théories didactiques précédentes nous tirons donc une hypothèse pour un enseignement grammatical optimal, qui devrait -en plus de répondre à toutes ces exigences- répondre à l'impératif temporel qui est incombé aux classes de FLE tout en palliant les difficultés imposées par l'enseignement de la grammaire explicite en langue cible. Il est évident qu'un enseignement de ce type est utopique mais il est intéressant de se pencher sur ce qui est mis en place dans les classes de FLE pour se rapprocher de cet enseignement.

### **1.3.2. Les stratégies déjà mises en place**

Nous pouvons donc nous demander si cet enseignement optimal existe déjà en classe de FLE. C'est pourquoi nous souhaitons savoir quelles stratégies sont déjà mises en place en classe de FLE selon les travaux académiques précédents notre recherche.

De plus en plus d'enseignants utilisent des exercices de conceptualisation grammaticale, permettant ainsi de faire participer les apprenants à la conception de la règle, puis à sa manipulation, formalisée ensuite par l'enseignant dans la plupart des cas. Ces exercices

peuvent permettre de ne pas passer par la langue maternelle des apprenants car ils étudient la langue française en elle-même, sans traduction et sans transposition. Marie-Christine Fougerouse (2001) présente, dans son article sur *L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère*, un tableau récapitulatif d'une collecte de données qu'elle a effectuée auprès de plusieurs enseignants de FLE. Celui-ci nous semble très intéressant puisqu'il présente les différentes démarches des enseignants observés pour introduire un point grammatical. Ce tableau semble correspondre aux théories didactiques de la grammaire étudiées précédemment. Ce qui nous intéressera dans la suite de ce travail est de savoir si les enseignants interrogés utilisent une ou plusieurs de ces démarches dans leurs cours.

**Tableau 5 : Démarches suivies par des enseignants pour enseigner un point grammatical (tiré de Fougerouse, 2001)**

<p><b>1. Document (oral ou écrit)</b></p> <p>↓</p> <p>Corpus</p> <p>↓</p> <p>Réflexion collective</p> <p>↓</p> <p>Règle</p> <p>↓</p> <p>[Exercices d'application] <sup>6</sup></p> <p>↓</p> <p>[Production (orale/écrite)]</p>	<p><b>2. Document (oral ou écrit)</b></p> <p>↓</p> <p>Point de grammaire</p> <p>↓</p> <p>Règle</p> <p>↓</p> <p>[Exercices d'application]</p> <p>↓</p> <p>[Production (orale/écrite)]</p>	<p><b>3. Énoncé de la règle</b></p> <p>↓</p> <p>Explication</p> <p>↓</p> <p>[Exercices d'application]</p> <p>↓</p> <p>[Production (écrite/orale)]</p>
--	--	---

De plus, Denis Girard conseillait déjà dans les années 90 d'enseigner une « grammaire visuelle » (D. Girard, 1991 : 55) car celle-ci faciliterait la compréhension et donc l'apprentissage de la langue cible. On peut par exemple imaginer utiliser des couleurs ou des schémas pour différencier les fonctions des mots, ou bien leur genre grammatical. De nombreux enseignants utilisent d'ailleurs des doubles supports pour introduire, dégager des points grammaticaux. C'est le cas par exemple des enseignants de FLE en ZEP, ils utilisent ceci afin d'expliquer ce que les apprenants « ne connaissent pas dans leur culture d'origine ou ne savent pas nommer en français » (F. Davin-Chnane, D. Faïta, 2003 : 99). Les supports iconiques et audiovisuels peuvent donc se montrer utiles dans ce genre de situation, s'ils ne mènent pas à une surcharge cognitive. Ce que nous observons ici c'est que, comme le disait H. Besse et P. Roquier, il faut bien quelque chose de commun pour communiquer, cependant, cela n'a pas nécessairement à être la langue. Les enseignants passent en effet par d'autres formes de langage

pour communiquer la grammaire, que ce soit les mimes, les symboles, les images ou encore les sons.

Nous pouvons aussi citer la *Total Physical Response* d'Asher (dorénavant TPR). Cette théorie cherche à rapprocher l'apprentissage d'une langue étrangère de l'acquisition infantile d'une langue première (JJ. Asher, 1969 : 4). Selon Asher, le mouvement aiderait l'élève à retenir les informations de la langue cible. Il part du principe que si l'enfant apprend, en immersion, plus facilement une langue étrangère que l'adulte c'est parce qu'il l'apprend en lien avec la kinesthésie (JJ. Asher, 1969). La TPR suit un schéma selon lequel l'élève doit écouter une consigne en langue étrangère et en effectuer l'action. Par exemple, un élève francophone entendrait en langue cible anglaise *run, jump, ou sit* et devrait respectivement courir, sauter ou s'asseoir. Il existe cependant plusieurs variantes de la TPR ; la *TPR Body* qui suppose une action ou attitude corporelle, la *TPR Objects* qui associe un verbe avec un objet, la *TPR Pictures* qui utilise les images, et enfin la *TPR Stories* qui consiste en jeux de rôle. Après l'utilisation d'un mot unique, l'enseignant peut donc utiliser des phrases comprenant des actions, des lieux et des objets. On peut citer par exemple « *Run to the table, put down the paper, and sit on the chair.* » (JJ. Asher, 1969 : 5). Cette approche laisse penser qu'il est possible d'inculquer la grammaire intuitivement, sans passer par la production langagière des apprenants. Si Asher considère que l'enseignement d'une LE devrait se concentrer sur une seule compétence (JJ. Asher, 1969 : 16) cela semble incompatible avec les exigences des institutions scolaires. C'est probablement pourquoi la TPR est souvent utilisée avec d'autres approches.

De surcroît, l'approche *Processing Instruction* (dorénavant PI) ou Enseignement par le traitement de l'input (ETI) de VanPatten a été motivée par des questionnements similaires à ceux qui guident notre recherche. En effet, VanPatten remarque que la grammaire traditionnelle reste trop présente, notamment dans les manuels et outils pour enseignants, alors que ces derniers sont encouragés à suivre une approche communicative et à prioriser l'interaction (B. VanPatten, 1993 : 435). Il considère alors qu'il faut modifier l'input afin d'attirer l'attention des apprenants sur des points grammaticaux en particulier. La PI suit six lignes directrices principales (B. VanPatten, 1993 : 438-439). Tout d'abord, il ne faudrait enseigner qu'un fait grammatical à la fois. Il cite pour exemple le verbe espagnol « *estar* » qui devrait être enseigné en relation avec la localisation avant de mentionner son utilisation dans d'autres contextes. De plus, il faut donner la primauté au sens ; la compréhension passe avant la production afin d'internaliser la structure étudiée avant de l'utiliser. Les apprenants doivent aussi utiliser effectivement l'input, en répondant par exemple à des QCM afin d'être « impliqués dans le

traitement de l'input » (*ibid*). Il est aussi important d'utiliser de l'input oral et écrit, ainsi que d'aller de la phrase vers le discours afin d'éviter des interférences qui ralentiraient le traitement de l'input. Enfin, VanPatten met en garde contre les stratégies de traitement par défaut des apprenants. En effet, ces derniers auront par exemple tendance à penser que le premier mot est le sujet si leur langue suit un ordre SVO, inclination qu'il faut donc garder en tête lorsque l'enseignant leur présente de l'input. Selon la PI, une séquence devrait commencer par une activité référentielle qui permet de vérifier que l'attention des apprenants se porte sur le bon fait linguistique, et être suivie d'activités centrées sur l'apprenant. VanPatten cite par exemple des questions portées sur les élèves et auxquelles ils doivent répondre vrai ou faux, ainsi que des activités grâce auxquelles ils doivent donner leur opinion ou justifier leurs choix.

Dans la figure *infra*, VanPatten propose une activité qui permet à l'apprenant d'être impliqué dans le traitement de l'input.

**Sample of a Structured Input Activity for Object Pronouns  
(Referentially Oriented) from *¿Sabías que...?* (21)**

**\*Actividad K** *¿Qué pasa (is happening) en estos dibujos? Select the picture that best corresponds to the sentence.*



a



b



a



b

1. *Sus padres lo llaman por teléfono.*

2. *Las invita Manuel al cine.*



a



b



a



b

3. *La abuela lo escucha.*

4. *Lo saluda la niña.*



a



b

5. *El chico la busca.*

**Figure 4 : Activité à input modifié (tiré de VanPatten, 1993)**

Cette activité encourage le traitement de l'information en contexte. L'accent est ici mis sur la compréhension du contenu plutôt que sur la production immédiate correcte de structures grammaticales. Il n'est pas ici demandé aux apprenants de produire la structure grammaticale étudiée mais de choisir à quelles significations -représentées par les dessins- elle correspond. Comme voulu par VanPatten, dans cette activité, l'input est compréhensible et significatif afin que les apprenants puissent en tirer du sens. L'activité favorise la compréhension puisqu'elle n'est réalisable que si le sens du fait grammatical -ici les pronoms objets- est saisi.

Dans l'activité suivante, les apprenants sont encouragés à utiliser l'input de manière personnelle.

**Sample of a Structured Input Activity for Object Pronouns  
(Affective Oriented) from *¿Sabías que...?* (21)**

**Actividad M** *Mis parientes* Select a female relative of yours (**madre, hermana, tía, abuela, prima,** and so on) and write her name below. Which of the statements describes how you feel about her?

*Nombre del pariente:* \_\_\_\_\_ *Relación:* \_\_\_\_\_

- La admiro.*
- La respeto.*
- La quiero mucho.*
- Trato de imitarla.*
- La detesto.*
- La* \_\_\_\_\_ .

Now select a male relative and do the same!

*Nombre del pariente:* \_\_\_\_\_ *Relación:* \_\_\_\_\_

- Lo admiro.*
- Lo respeto.*
- Lo quiero mucho.*
- Trato de imitarlo.*
- Lo detesto.*
- Lo* \_\_\_\_\_ .

**Figure 5 : Activité à input modifié sur les pronoms (tiré de VanPatten, 1993)**

Cette activité est centrée sur l'apprenant, elle lui permet d'être impliqué personnellement dans le traitement de l'input. L'élève doit avoir compris le sens et doit pouvoir appliquer l'objet grammatical enseigné à sa situation personnelle.

Il nous faut donc aussi mentionner l'Enseignement Communicatif par l'Output (dorénavant ECO). Cette approche cherche à manipuler la production de l'apprenant. Swain considère que la production permet à l'apprenant de prendre conscience des outils langagiers nécessaires à l'expression du sens en langue étudiée (Swain et Lapkin, 1995). Elle présente en 1995, une étude cherchant à déterminer si l'output serait bien déclencheur d'une prise de conscience, ou *noticing*. Le postulat de Swain et Lapkin est que « en produisant la langue cible, les apprenants peuvent rencontrer un problème qui les pousse à reconnaître qu'ils ne savent pas ou ne savent que partiellement. » (Swain et Lapkin, 1995 : 373). Elles mentionnent aussi l'importance du *feedback*, dissocié en deux types : d'une part le *feedback* externe, qui concerne les retours de l'interlocuteur, et d'autre part le *feedback* interne qui renvoie aux modifications apportées par l'apprenant s'il réalise qu'il ne parvient pas à exprimer ce qu'il souhaiterait. Elles mettent en lumière l'importance des explications données par l'interlocuteur sur l'output afin de permettre à l'apprenant de réparer ses erreurs et de communiquer efficacement. D'après leur étude, le besoin de communiquer induit un output qui permet à l'apprenant de prendre conscience de lacunes dans sa production. Cela provoque un *feedback* interne ou externe qui permet un second output, modifié, de l'apprenant. Nous proposons *infra* un schéma publié dans ce même article, qui représente le processus de modification de l'output.

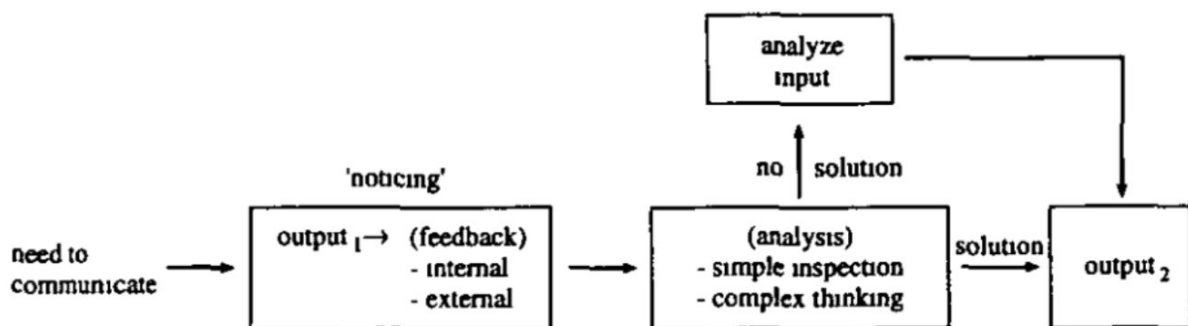


Figure 1 Output and second language learning

Figure 6 : Processus de modification de l'output (tiré de Swain et Lapkin, 1995 : 388)

Il est également pertinent de revenir brièvement sur la conception transpositionniste, tant elle a influencé certaines représentations de l'apprentissage des langues. En 1953,

Weinreich expose une théorie selon laquelle les difficultés en LE correspondraient aux différences entre la LE et la LM des apprenants. En 1957, Lado énonce une hypothèse contrastive selon laquelle l'étude des différences et similitudes entre les langues permettrait de prévoir toutes les erreurs des apprenants. Cependant, Besse et Porquier contredisent ces hypothèses en justifiant que des apprenants de langue maternelle différentes peuvent faire les mêmes erreurs. Les erreurs ne seraient donc pas toutes ou pas seulement dues à l'influence de la LM. Le processus acquisitionnel est donc multidéterminé et si la LM y joue un rôle, d'autres facteurs entrent aussi en compte. Cette hypothèse n'étant cependant pas le cadre conceptuel que nous adoptons, nous ne ferons que la mentionner ici. En effet, nous souhaitons passer au-delà de la différence des systèmes par une enquête internationale.

Nous souhaitons conclure cette partie sur une phrase de Christian Puren qui disait que « l'entrée dans une nouvelle ère éclectique ouverte à la diversité maximale des procédés, techniques et méthodes, constitu[e] une chance pour les enseignants expérimentés qui y trouvent l'occasion de donner libre cours à leur créativité didactique. » (Puren, 1997 : 12 cité dans Fougereuse, 2001) En effet, cette « nouvelle ère grammaticale » que nous mentionnions précédemment offre aux enseignants la possibilité de combiner plusieurs théories didactiques afin de trouver celle qui leur semble la plus efficace et qui s'adapte le mieux à leurs apprenants et au contexte d'enseignement.

## 2. Cadre pratique

### 2.1. Présentation du corpus

Afin de répondre à notre problématique de recherche, nous avons opté pour un recueil de données basé sur un questionnaire à questions semi-fermés sur lequel nous allons ci-dessous nous pencher. Ce recueil a été complété d'observations de classe auxquelles cependant nous choisissons de ne faire que très ponctuellement référence lors de l'analyse des résultats.

#### 2.1.1. Le questionnaire

Le corpus de la présente recherche est composé d'un questionnaire à l'intention d'enseignants de FLE (voir annexe 1). Ce questionnaire est constitué de dix questions, présentées ci-dessous. Ce questionnaire ne demande pas aux enseignants interrogés leurs âges ou leur genre, ces éléments d'information ne nous semblant pas déterminer des variables potentielles dans l'étude. Cependant, il est demandé à ces derniers leurs années d'expérience en tant que professeurs de FLE et la situation d'enseignement dans laquelle ils se trouvent.

Nombre d'années d'enseignement :	Situation d'enseignement (quel niveau, dans quelle structure...) :
----------------------------------	--

1. Savez-vous ce qu'est la grammaire explicite ?
2. Utilisez-vous un enseignement explicite de la grammaire dans vos cours ?
3. À travers quelle(s) stratégie(s) d'enseignement / médium introduisez-vous un point de grammaire en classe ? Quelles étapes suivez-vous ensuite (production écrite, orale, exercices) ? Quand vous devez aborder un point grammatical, quelle(s) stratégie(s) adoptez-vous ?
4. Quel type d'exercice donnez-vous à vos élèves sur les points de grammaire ?
5. Les manuels de langue et les cahiers d'exercices exceptés, quel(s) autre(s) outil(s) utilisez-vous pour l'enseignement de la grammaire en classe de FLE ?
6. Etes-vous d'accord avec l'enseignement de la grammaire explicite ? Dans quelles situations ?

7. Pensez-vous que tous les points grammaticaux doivent être enseignés par la grammaire explicite ? Donnez des exemples.
8. Comment conceptualisez-vous les compléments COD et COI avec vos apprenants ?
9. Quel métalangage utilisez-vous pour travailler le COD et COI en classe de FLE ? Pourquoi ?
10. Si vous en donnez, quelles règles grammaticales donnez-vous concernant l'enseignement du COD/COI en classe de FLE ?

Ce questionnaire a été élaboré afin de faciliter le traitement statistique des réponses. il est structuré de la manière suivante :

- Contexte : années d'expérience, contexte d'enseignement.
- Conceptions de la grammaire explicite : perception de son utilité, rôle dans l'apprentissage, fréquence d'utilisation.
- Pratiques pédagogiques : techniques utilisées (exercices, métalangage), déroulement d'une séquence, supports mobilisés.
- Opinions sur la mise en œuvre de ces stratégies.

Les questions ont été choisies afin de révéler les stratégies mises en place par les enseignants de FLE interrogés lors de l'enseignement d'un phénomène grammatical. Les questions sont particulièrement orientées sur les ressources (outils, exercices, métalangage) ainsi que les stratégies utilisées dans ce contexte (introduction du point grammatical, conceptualisation, étapes suivies). Il nous semble que la troisième question est particulièrement guidée, mais cela nous semblait nécessaire afin qu'elle soit claire. Nous souhaitons qu'elle nous permette d'obtenir des éléments de comparaison entre les réponses. La question six est aussi relativement guidée puisqu'elle demande aux enseignants de spécifier dans quelles situations ils justifient leurs recours à la grammaire explicite. Il est donc probable que les enseignants interrogés nuancent leurs réponses. A distance de l'administration du questionnaire, il nous semble aussi que la question cinq prend le risque de biaiser les réponses, ou, du moins, occulte une partie des réponses possibles. En effet, il aurait été intéressant de voir si les enseignants suivent un manuel en particulier, lequel et à quelle fréquence.

Le questionnaire a été diffusé par mail aux enseignants concernés, avec un formulaire de consentement (voir annexe 2) qui explique les objectifs de l'étude, la confidentialité des réponses, et le droit de retrait.

### 2.1.2. Les enseignants interrogés

Ce questionnaire a été envoyé à neuf enseignants, tous dans des situations d'enseignement différentes. Les enseignants interrogés exercent le FLE dans sept pays différents.

#### 2.1.2.1. Situations d'enseignement

La population ciblée est constituée d'enseignants de FLE, exerçant dans différents contextes (instituts de langues, universités, écoles privées, associations, cours particuliers), et avec une formation en FLE. Les enseignants interrogés devaient répondre à trois critères : enseigner le FLE à un public A1 ou A2, enseigner la grammaire explicite, et enseigner uniquement en français.

**Tableau 6 : Enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête**

<b>Enseignant</b>	<b>Années d'expérience</b>	<b>Institution</b>	<b>Pays</b>
1	5	ABL	Belgique
2	30	Université	Finlande
3	5	ABL	Belgique
4	3	ABL	Belgique
5	9	France Terre Asile	France
6	12	Cours particuliers	Espagne et Écosse
7	1	École de langue & Université	Cambodge et Indonésie
8	1	Université	Espagne
9	4	Université	Espagne

Quatre des enseignants interrogés exercent dans une association avec des apprenants migrants, de nationalités différentes. Quatre enseignants enseignent à l'université et un seul enseignant donne des cours particuliers hors institution. Ces informations ont été obtenues à travers l'encadré initial du questionnaire.

#### **2.1.2.2. Pertinence pour la recherche**

Ce terrain a été choisi car le problème que nous traitons y est illustré. En effet, tous les enseignants interrogés donnent des cours de grammaire en français à des niveaux A1-A2. Il nous a semblé important d'avoir des profils différents pour limiter le biais de l'enquête. C'est pour cela que les enseignants exercent dans des pays et milieux différents -à l'exception de trois d'entre eux- et ont plus ou moins d'expérience. Tous les enseignants interrogés usent de différentes stratégies pour enseigner la grammaire explicite et nous souhaitons observer dans quelle mesure ces stratégies se ressemblent ou s'opposent et si elles correspondent aux modèles exposés en première partie de cette recherche.

### **2.2. Méthode d'analyse**

L'objectif principal de cette enquête est d'identifier et d'analyser les stratégies pédagogiques effectivement utilisées par les enseignants de FLE pour enseigner la grammaire explicite à leurs apprenants A1/A2 uniquement en français. L'analyse quantitative se limite à une analyse statistique descriptive, elle permet de recueillir des données objectives et comparables afin de dégager des tendances générales dans les pratiques enseignantes. Cependant, n'ayant obtenu que peu de réponses, l'étude suivante risque de s'exposer à un biais de généralisation. Nous limitons donc la portée de nos résultats à l'étude de cas menée.

Les données recueillies sont analysées à l'aide de méthodes statistiques descriptives : fréquences et pourcentages pour décrire les réponses ainsi que croisements de variables (par exemple : type de stratégie utilisée en fonction des apprenants) afin d'identifier des corrélations éventuelles.

Ces choix méthodologiques ont cependant trois inconvénients principaux. Le premier est que les réponses des enseignants peuvent être conditionnées par un biais de désirabilité sociale et/ou professionnelle. Il est donc possible que les réponses des enseignants ne soient pas parfaitement sincères, chose qu'il est difficile de percevoir lors de l'analyse des réponses et qui reste inhérente à toute analyse, surtout lorsqu'elle est administrée à distance. De plus,

l'échantillon d'enseignants interrogés étant basé sur le volontariat, et non aléatoire, il est possible que l'étude soit victime d'un biais de sélection. Par exemple, un seul des enseignants interrogés a plus de 12 ans d'expérience et la moitié des répondants exerce dans un milieu associatif. De plus, tous les enseignants interrogés exercent en Europe, à l'exception d'un professeur qui enseigne en Asie.

### **3. Analyse**

#### **3.1. Tendances générales**

Nous relevons plusieurs tendances générales dans les réponses obtenues.

Tout d'abord, plusieurs enseignants s'accordent à dire que l'important est l'utilisation et non la compréhension des concepts. Nous voulons dire par cela que l'apprenant doit pouvoir utiliser la langue, comprendre et être compris ; la compréhension du fonctionnement des mécanismes langagiers passe au second plan. Quatre enseignants ont effectivement verbalisé que, selon eux, « le but premier, c'est que la grammaire serve la communication ». Les réponses au questionnaire révèlent donc que de nombreux enseignants s'inscrivent dans une approche notionnelle-fonctionnelle, telle que nous l'avions présentée en première partie. En effet, tous disent partir de situations de communication ou mettre la communication au centre de leur enseignement de la grammaire -même si certains ne le font pas systématiquement. Un enseignant note d'ailleurs ne pas mentionner les cas particuliers s'ils ne sont pas courants dans la communication, celui-ci semble gouverné par un critère fréquentiel. Comme le veut la grammaire notionnelle-fonctionnelle, les enseignants interrogés étudient un fait linguistique en contexte, en mettant l'accent sur comment celui-ci permet de traduire un sens.

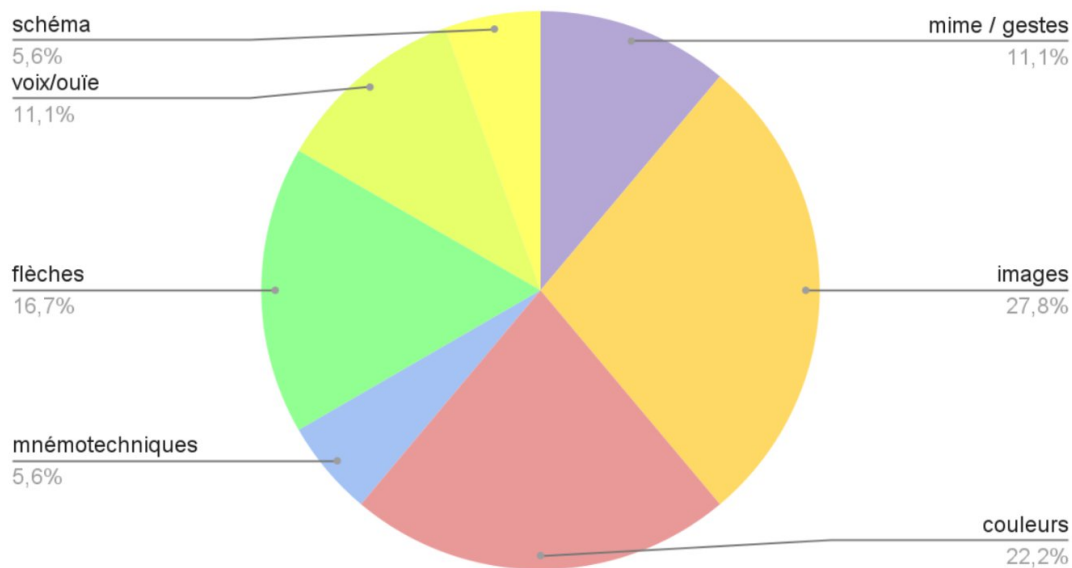
Nous observons aussi que, selon les enseignants interrogés, les apprenants doivent au maximum trouver la règle par eux-mêmes, cela les rendrait plus investis et leur permettrait de mieux comprendre. Tous les enseignants interrogés invitent leurs apprenants à repérer des formes grammaticales en contexte. Cependant deux des enseignants disent ne pas le faire systématiquement et préférer que les apprenants découvrent d'abord la règle. Huit des enseignants déclarent faire déduire ou formuler une règle à la suite de cette exposition à un phénomène grammatical. La règle de grammaire semble donc être moins une cible qu'un moyen pour parvenir à des objectifs communicationnels. En outre la procédure de découverte nous permet d'inférer que la formulation de la règle incombe à l'apprenant et s'exprime donc dans ses propres termes et non dans ceux qu'il trouve dans une grammaire de référence ou même une grammaire d'enseignement.

La question qu'on peut poser alors est de déterminer si la règle, lorsqu'elle est comprise, ne permet pas de mieux comprendre certains objectifs communicationnels, notamment dans la réalisation d'un acte qui sert un objectif communicationnel. Un des répondants explique présenter les règles grammaticales lorsque leur compréhension permet de débloquer la communication. Il cite par exemple l'ordre des mots. La syntaxe française suit l'ordre SVO, et

cela influence le sens de la phrase. Prenons par exemple “Camille frappe Sarah”. Ici le sujet “Camille” agit en “frapp[ant]” l’objet “Sarah”. Cependant, si l’objet et le sujet sont inversés dans la phrase, le sens est modifié : “Sarah frappe Camille”, “Sarah” est ici le sujet actant. De plus, “\*Sarah Camille frappe” ou “\*frappe Camille Sarah” sont des formulations qui ne permettent pas de communiquer le sens désiré. L’explication de la règle syntaxique permettrait à l’apprenant de mieux comprendre l’objectif communicationnel (ici de la syntaxe) et donc de réaliser l’acte communicationnel souhaité.

Les enseignants utilisent beaucoup de ressources visuelles pour faire comprendre les concepts. Nous avons relevé les stratégies utilisées par les enseignants et les avons regroupées dans le schéma ci-dessous. Nous y présentons les ressources appliquées ainsi que leur pourcentage d’occurrences dans les questionnaires. Chaque stratégie n’a été notée qu’une fois par questionnaire, même si elle est mentionnée à plusieurs reprises. Il est aussi important de noter que si une stratégie n’a été mentionnée qu’un nombre  $x$  de fois, cela ne signifie pas qu’elle n’est pas utilisée par les autres enseignants. Ils peuvent ne pas avoir pensé à la mentionner ou bien ne pas réaliser l’utiliser. Nous pensons notamment aux gestes et à la voix -entendez ici l’intonation- qui sont souvent instinctivement utilisés pour se faire comprendre. Ayant observé, complémentairement à notre dispositif méthodologique, le cours d’un des enseignants interrogés, nous savons par exemple que celui-ci se sert de couleurs, de gestes et de flèches, mais ce dernier ne l’a pas mentionné dans son questionnaire. Les enseignants adoptent ces stratégies afin “[d’]accrocher [l’]attention [des apprenants sur] autre chose que les mots écrits au tableau”.

## Stratégies



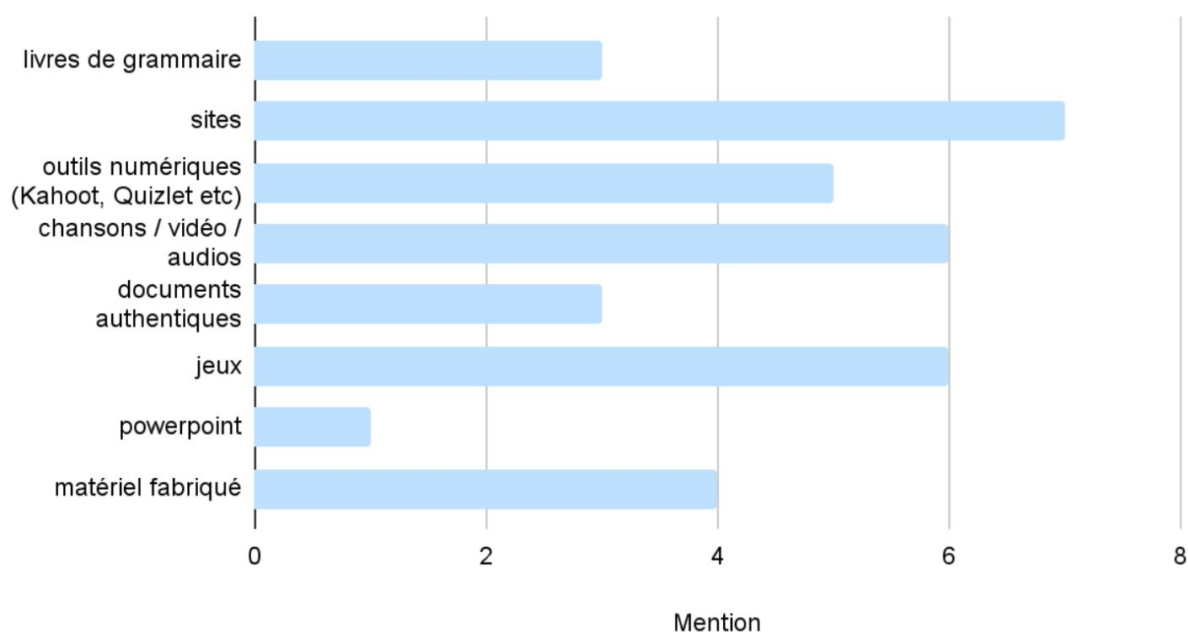
**Figure 7 : Schéma récapitulatif des stratégies mentionnées dans les réponses de l'enquête et de leur fréquence d'apparition dans celle-ci**

Nous remarquons que les enseignants interrogés semblent suivre la conception de Denis Girard vue dans la première partie de ce travail. En effet, si ce dernier notait l'utilité d'une "grammaire visuelle", les répondants semblent l'utiliser effectivement en classe de FLE. Les supports iconographiques, les flèches et les couleurs sont certainement les plus mentionnés dans les réponses du questionnaire. Il aurait cependant été intéressant d'avoir plus d'informations concernant les images afin de mieux analyser comment elles remplissent l'objectif grammatical, surtout du fait du caractère polysémique de l'image. Nous relevons aussi une forte présence des gestes, ce qui suivrait la TPR d'Asher qui considérait que le mouvement aide l'élève à retenir des informations en langue étrangère. Nous pouvons notamment citer deux enseignants, l'un fait mimer ses élèves afin de les aider à conceptualiser des points grammaticaux, et l'autre dit utiliser son bras pour aider les apprenants à visualiser les compléments. Il explique : « le haut du bras c'est le sujet, le coude c'est le verbe et l'avant-bras c'est le complément. » Ces points de repères spatio-corporels permettent également de contourner l'usage du métalangage grammatical (voir *infra*).

Les questionnaires révèlent aussi que certains enseignants se servent de jeux ou de quizz pour engager l'attention des apprenants et rendre la grammaire moins « frontale. » Nous avons regroupé les réponses données à la question "Les manuels de langue et les cahiers d'exercices

exceptés, quel(s) autre(s) outil(s) utilisez-vous pour l'enseignement de la grammaire en classe de FLE ?” dans le schéma ci-dessous, d’après la même méthodologie que le schéma précédent.

## Outils



**Figure 8 : Schéma récapitulatif des outils d’enseignement utilisés par les enseignants interrogés**

De ces réponses ressort une prévalence de l’utilisation des sites pour préparer les cours, et des outils numériques pour la compréhension des phénomènes grammaticaux. Nous observons aussi une forte utilisation de documents audiovisuels. Ce qui nous semble intéressant est de noter que les enseignants font preuve de créativité quant aux outils utilisés. Quatre des enseignants interrogés ont clairement spécifié fabriquer leur propre matériel, à l’aide des sites ou des outils numériques, ancrant ainsi leurs pratiques dans les habiletés contemporaines des apprenants familiers à l’usage du numérique.

Les réponses au questionnaire diffèrent aussi quant aux types d’exercices donnés aux élèves. Ces dernières sont regroupées ci-dessous.

**Tableau 7 : Types d’exercices mentionnés dans les réponses de l’enquête et de leur fréquence d’apparition dans cette dernière**

Type d’exercice	Mention
-----------------	---------

<b>Exercices d'application / drill</b>	9
texte à trous	5
phrases à remettre dans l'ordre	2
textes à corriger avec erreurs volontaires	2
ajouter la bonne terminaison	2
exercices de repérage	1
exercices d'association	3
choix multiples	2
exercices de classement	1
exercices en ligne (corrigés immédiatement)	1
exercices à difficulté progressive	2
activités physiques (découpage)	1
<b>Jeux/quizz</b>	4
<b>Productions</b>	1
exercices de PE	4
exercices de PO (dialogues, scènes)	7
<b>Devoirs maison</b>	1

Les deux éléments les plus saillants de ce tableau sont l'utilisation des exercices d'application et des exercices de production, surtout orale. Nous avons décidé de regrouper certains types d'exercices comme faisant partie de la catégorie des "exercices d'applications". En effet, il nous semble que ce terme renvoie aux différents types d'exercices qui le suivent dans le tableau. Ces derniers ne sont que rarement partagés entre plusieurs enseignants. Nous supposons donc que les enseignants n'ont pas pensé à les mentionner ou bien qu'ils utilisent différents types d'exercices en fonction des situations et du point de grammaire abordé puisque, comme ne le verrons, les réponses des enseignants interrogés démontrent une grande

adaptabilité des professeurs. L'importance accordée aux productions orales révèle de nouveau que la communication est centrale dans l'enseignement grammatical des répondants.

De plus, les étapes suivies pour aborder un point de grammaire varient selon les enseignants. Les réponses concernant ces étapes sont regroupées ci-dessous.

**Tableau 8 : Étapes suivies par les enseignants interrogés lors d'un cours portant sur un point de grammaire**

Étapes	Mention
observation → reformulation de la règle → exercices écrits guidés → production libre ou semi-guidée	4
contexte → explication grammaticale → activités contextualisées → tâche finale orale ou écrite	1
présentation du point de grammaire en contexte avec CE/CO → mise en lumière des points de la règle les plus importants → reformulation par un apprenant qui dit avoir compris la règle → exercices de manipulation et d'application progressifs → PO/PE qui utilise cette règle	1
sensibilisation → déduction de la règle → exercices	1
classe inversée = étudiants lisent manuel avant cours → présentation du phénomène grammatical en classe → discussion → exercices individuels ou en pairs	1
situation de communication → présentation d'un point de grammaire → production	1

Nous pouvons relever que tous les enseignants -à une exception- introduisent le point de grammaire en contexte et procèdent d'abord à une sensibilisation ou observation qui retarde l'entrée en production. Tous ces enseignants expliquent ensuite la règle, soit d'eux-mêmes, soit la formulent avec les apprenants. Ces mêmes enseignants proposent ensuite des exercices et/ou une production. Deux enseignants semblent cependant dévier de cette tendance. L'un ne dit pas clairement faire des exercices mais parle de « productions, » et l'autre applique le principe de la classe inversée. Nous remarquons donc une prévalence de la grammaire de conceptualisation -exposée dans la première partie de cette recherche. En effet, tous les répondants ont dit inciter les apprenants à deviner la règle, bien que deux ne le fassent pas systématiquement. Si différentes étapes sont observables dans les réponses données, il n'en reste pas moins clair que les enseignants cherchent à « susciter chez les élèves une réflexion personnelle et collective sur les structures langagières » (Besse, 1974 cité dans Fouillet *et al.* 2017). De plus, si dans notre

première partie, nous avons relevé que la grammaire de conceptualisation demandait trop de temps aux professeurs de FLE, les enseignants interrogés semblent avoir trouvé un moyen de contourner cette difficulté. En effet, contrairement à l'approche de conceptualisation comme nous l'avions présentée, les répondants ne font pas reformuler la règle à plusieurs reprises à leurs apprenants. Nous avons vu que la grammaire de conceptualisation permettait aux apprenants de déduire une règle, puis de l'appliquer et de la modifier en fonction des résultats de l'application, et ce jusqu'à ce que la règle soit correcte. Les enseignants interrogés requièrent bien à leurs apprenants de déduire la règle mais ils ne semblent pas leur demander de la tester tant que la règle formulée n'est pas correcte. Nous notons aussi que les différentes étapes adoptées par les enseignants interrogés suivent les démarches présentées par Marie-Christine Fougerouse en 2001 (voir première partie).

De plus, comme les documents présentés par les enseignants au début d'une séance visent à inciter les élèves à repérer une règle grammaticale, nous pouvons supposer que les répondants utilisent une approche semblable à la PI de VanPatten, présentée dans la première partie de cette recherche. En effet, la PI a pour objectif de modifier l'input pour attirer l'attention des élèves sur un phénomène grammatical spécifique. Cependant, comme aucun enseignant n'a clairement mentionné cette approche, nous ne formulons ici qu'une hypothèse.

### **3.1.1. Métalangage**

Nous remarquons aussi que les enseignants éprouvent des difficultés face au métalangage. Un enseignant n'en voit « pas [l']intérêt » et un autre le trouve trop abstrait, ou trop compliqué. Trois enseignants déclarent sentir leurs apprenants « se crispe[r] » lorsque du métalangage est introduit. Nous avons d'ailleurs constaté que trois enseignants disent utiliser le vocabulaire le plus simple possible. Selon eux, il est trop difficile pour les apprenants de « comprendre le vocabulaire utilisé et le point de grammaire en même temps ». À l'exception d'un enseignant, nous remarquons que tous les enseignants font preuve d'appréhension quant au métalangage à utiliser. Ils décident soit de ne pas en utiliser, soit de le simplifier au maximum.

Nous remarquons que six des enseignants interrogés utilisent les termes COD et COI pendant leurs cours, bien que pas forcément dès le début, seuls trois des enseignants disent les présenter comme des “compléments” sans apporter plus de précisions. Parmi les enseignants qui déclarent utiliser les termes COD et COI, cinq expliquent qu'ils les conceptualisent comme

des termes qui répondent, respectivement, aux questions *quoi/qui* et *à/de qui, à/de quoi* qui permettent de relier la forme au sens. Nous remarquons cependant que tous les enseignants interrogés attirent l'attention des apprenants sur la préposition dans le cas du COI. Un enseignant conceptualise le COD et COI en expliquant qu'ils sont des compléments d'un verbe transitif, qui nécessite donc un objet. Certains enseignants attirent aussi l'attention des apprenants sur les pronoms objets afin de conceptualiser les COD/COI, afin d'inciter les apprenants à remarquer quels mots ont été remplacés par un pronom et à quelle question ces mots répondent (voir *supra*).

### **3.1.2. L'influence de la grammaticalisation des apprenants**

Les réponses au questionnaire révèlent aussi que, comme nous l'avons théorisé en première partie, le niveau de grammaticalisation des apprenants influence l'enseignement. En effet, tous les enseignants interrogés ont déclaré s'adapter aux « différents profils » des apprenants. Huit des enseignants interrogés ont clairement exprimé une différence d'enseignement en fonction du niveau de grammaticalisation des apprenants, bien que cette terminologie n'a été mentionnée dans aucun des questionnaires reçus. Certains enseignants parlent de « bases » ou de « règles centrales » déjà acquises, tandis que d'autres le verbalisent en expliquant que c'est le niveau de scolarisation qui les influence le plus. Nous avons relevé trois phrases d'enseignants interrogés qui nous semblent relater cette problématique :

- « [si] je vois qu'ils ont vraiment un esprit très scolaire, je peux introduire un peu plus de grammaire »
- « plus les apprenants [...] ont été scolarisés ou ont l'habitude de suivre des cours, plus je me permets de faire de la grammaire très classique, très explicite »
- « certains arrivent dans nos cours avec un bagage linguistique très fourni et demandent que la grammaire soit explicite, [...]. Tandis que d'autres sont très peu scolarisés, et la grammaire explicite n'est pas une bonne approche pour eux. »

Si les enseignants n'utilisent pas le terme « grammaticalisation », il est tout de même clair dans leurs réponses que celle-ci influence grandement leur enseignement de la grammaire. Nous souhaitons aussi relever qu'un enseignant explique que, s'il est difficile de faire de la grammaire explicite avec des apprenants A0 c'est parce que, s'ils n'ont pas été fortement scolarisés précédemment. Leur enseigner les règles écrites serait « tout un programme. » On peut déduire de cette observation que la grammaire ne se conçoit ici que comme grammaire de l'écrit, évacuant ainsi l'usage d'autres types de grammaire qu'une grammaire standardisée et

probablement plus formelle que notionnelle. Cet enseignant relève aussi la problématique du temps accordé aux cours de FLE.

Ce qui nous semble aussi intéressant est de relever qu'aucune mention de la grammaticalisation ou des différents profils d'apprenants n'était présente dans les questions posées dans l'étude. Plusieurs enseignants l'ont mentionné dans leur réponse à la question six, alors que d'autres l'ont évoqué dans les questions sept, huit, trois ou deux. Il nous semble donc évident que la grammaticalisation préalable des apprenants a une forte influence et importance dans l'enseignement de la grammaire explicite à des niveaux A1-A2.

### **3.2. Oppositions ou nuances**

Certains enseignants interrogés considèrent que la grammaire explicite est utile mais la majorité nuance son utilisation. Sept enseignants ont répondu que la grammaire explicite devait être utilisée mais que cela dépend des apprenants, et notamment de leurs niveaux : un considère qu'elle n'est pas bénéfique aux débutants et un autre pense qu'elle leur est justement appropriée. Cinq enseignants s'accordent aussi à dire que la grammaire explicite devrait parfois être utilisée, mais pas dans tous les cas, et que la variété est bénéfique. La question qui se pose alors est de déterminer pour quels aspects cette grammaire sera-elle nécessaire. S'agit-il de prendre en compte un aspect fréquentiel, de complexité, d'efficacité ou encore d'ordonnance dans le processus acquisitionnel des apprenants ? Nous aborderons ce point *infra*, en observant pour quels points grammaticaux les enseignants interrogés la considèrent plus appropriée. Un seul enseignant considère que la grammaire explicite est essentielle et « toujours » utile pour les apprenants afin de comprendre les règles et de pouvoir les expliquer à leur tour. Il faut cependant relever que l'enseignant en question note que cela est important car certains de ses apprenants deviennent enseignants et c'est pourquoi ils doivent pouvoir être en capacité d'expliquer les règles de grammaire. Cela nous paraît être la trace d'une fonctionnalité très limitée accordée à la grammaire, mais nous rappelle aussi que l'usage fait de la grammaire est également en lien avec les objectifs visés par la formation et les apprenants.

Questionnés sur leur utilisation ou non de la grammaire explicite dans leurs cours, deux enseignants disent l'utiliser, deux enseignants disent l'utiliser mais pas uniquement, et cinq enseignants l'utilisent mais la font précéder d'une grammaire implicite -notamment avec des documents de contextualisation. Elle semble donc nécessaire pour tous, mais il n'existe pas de consensus sur la manière de l'utiliser ni sur la raison de son utilisation.

### 3.3. Critiques et remarques des enseignants sur la grammaire explicite

Nous souhaitons aussi relever différentes critiques et remarques des enseignants concernant la grammaire explicite. Comme vu précédemment, plusieurs enseignants interrogés considèrent que la grammaire explicite ne convient pas à tous les apprenants. Cependant, tandis que certains préfèrent l'utiliser pour les niveaux débutants, d'autres pensent qu'elle ne leur est justement pas appropriée.

Tout d'abord, certains des enseignants pensent que « si un point grammatical est costaud, il vaut mieux passer par des voies moins “frontales” ». Trois de ces derniers ont dit ne pas voir l'utilité de la grammaire explicite, trouver qu'elle “fait peur”, “crispe” les apprenants, ou encore qu'elle est “sèc[he]” et “barbant[e]”. Nous remarquons donc que certains enseignants ont une appréhension quant à la grammaire explicite, lui préférant la répétition, l'usage ou encore la pratique. Les enseignants interrogés considèrent que dans le cas des liaisons, des formules de politesse comme « est-ce que je peux, je voudrais », ou encore des partitifs, la grammaire explicite n'est pas nécessaire et qu'il est possible d'aborder ces points de manière implicite. Un enseignant donne aussi l'exemple de formules telles que « je viens d'Espagne / du Canada / de France / je vais au marché / à la mer » pour lesquelles la grammaire explicite ne serait pas indispensable.

Cependant, aucun des enseignants interrogés ne considère que la grammaire explicite ne devrait jamais être utilisée. Un enseignant la défend en disant qu'elle est « très importante » et que la grammaire implicite est réalisable, mais trop chronophage. Deux autres enseignants s'accordent aussi à dire que la grammaire explicite peut être utile ; l'un observe que la grammaire explicite peut « rassurer » les apprenants, et l'autre trouve qu'elle « permet de clarifier et de stabiliser les connaissances ». Il était demandé aux enseignants si tous les points grammaticaux devaient être enseignés par la grammaire explicite et de donner des exemples. Un enseignant a cité en guise d'exemple l'accord du participe passé avec l'auxiliaire être pour qui, selon lui, la grammaire explicite est plus appropriée. En effet, si l'accord du participe passé ne s'entend pas toujours, il est visible à l'écrit. Il peut donc être utile de l'expliquer pour les instances où la prononciation diffère. Par exemple, il n'y a pas de distinction phonétique sur le participe passé entre “elle est partie” et “il est parti” mais il y en a une entre “elle est prise” et “il est pris”. L'enseignant interrogé considère que cet accord n'est « pas intuitif pour les apprenants non francophones » et préfère donc passer par la grammaire explicite. D'autres exemples donnés sont les « points grammaticaux courts et simple comme les prépositions de lieu, » les pronoms relatifs, les pronoms démonstratifs, les pronoms relatifs composés, et les «

pronoms relatifs neutres dans la mise en relief “ce qui, ce que,” » ainsi que l’ordre des mots, les articles ou les « conjugaisons de base. » Un enseignant relève qu’une « petite explication claire, en français simple, peut vraiment aider », notamment afin de débloquer une difficulté de communication. Un autre répondant considère que la grammaire implicite et explicite sont « complémentaires » mais que cette dernière ne devrait être « utilisée que comme une aide ». Ce qu’il est intéressant de relever est que les enseignants interrogés semblent surtout utiliser la grammaire explicite lorsqu’un point grammatical est « difficile à faire comprendre » autrement. Nous remarquons que les phénomènes grammaticaux cités par les répondants renvoient à des morphèmes grammaticaux qui contribuent au sens mais qui seuls ne font pas sens. Ceci démontre une conception de la grammaire comme un système de phénomènes qui produisent du sens, dépendamment les uns des autres. Si certains peuvent être enseignés de manière implicite, par l’usage ou la répétition par exemple, les enseignants interrogés considèrent qu’il faut parfois user de grammaire explicite afin de faciliter la communication de sens.

### **3.4. Positionnement des enseignants par rapport à l’objet grammaire**

Nous souhaitons aussi nous pencher sur la grammaire dont parlent les formateurs et comment ils construisent cet objet dans leur discours, en analysant le positionnement subjectif des enseignants par rapport à l’objet grammaire. Ce que nous remarquons est que les enseignants interrogés font souvent un amalgame entre grammaire explicite et grammaire traditionnelle. Ils limitent leur appréhension de la grammaire explicite à la grammaire formelle, semblant ignorer les grammaires sémantiques ou notionnelles fonctionnelles. Ce qui est d’autant plus surprenant que, comme vu *supra*, sept enseignants sur neuf s’inscrivent, au moins en partie, dans une perspective d’enseignement proche de la grammaire notionnelle-fonctionnelle. Dans leurs discours, ils dissocient cependant la grammaire explicite de la communication. Les répondants ont paraphrasé le terme de “grammaire explicite” en « manière directe, » comme des « cours de grammaire pure [...] école 1900 » ou encore comme une « explic[ation] de but en blanc. » Nous ressortons de cela qu’ils considèrent que s’il y a grammaire explicite alors il n’y a pas de phase de sensibilisation ou d’observation en contexte préalablement à l’énonciation de la règle. Questionné sur la pertinence de l’enseignement de la grammaire explicite, l’un des enseignants a répondu « je ne mets jamais la grammaire en premier, il y a toujours une situation de communication et le point de grammaire qui la sous-tend et on travaille sur ça » en justifiant que, en opposition, la grammaire explicite est « très barbant[e] pour le prof[esseur] et

l'étudiant ». Cependant, la situation d'enseignement présentée comme antonymique à la grammaire explicite (à savoir partir d'une situation de communication pour étudier un point de grammaire) correspond bien à de la grammaire explicite puisqu'il y a explication d'une règle grammaticale.

Tous les enseignants interrogés font de la grammaire explicite mais de manière inductive pour la plupart. Dans une réponse à la question 7 sur la pertinence du recours à la grammaire explicite et dans quelles situations, un enseignant a répondu qu'elle n'était pas toujours nécessaire et qu'il était par exemple possible d'utiliser une méthode inductive afin que les apprenants trouvent la règle. Cependant, il nous semble que si une règle est énoncée -même si c'est dans un premier lieu par les apprenants avant la reformulation de l'enseignant si nécessaire- alors la grammaire explicite est utilisée. La conception de la grammaire est donc restreinte chez les enseignants interrogés.

### 3.5. Limites de l'étude

Nous constatons que l'étude menée ne possède pas assez de participants pour tirer des généralités de ses résultats. Cela signifie aussi qu'elle ne fait pas suffisamment état de différentes situations d'enseignement, nous pensons notamment à une plus grande diversité dans les profils des apprenants, mais aussi des institutions et des pays dans lesquels exercent les répondants. L'étude pourrait selon nous bénéficier d'un échantillon d'enseignants interrogés plus élargi.

De surcroît, des précisions sur les réponses données par les enseignants interrogés pourraient être favorables ; notamment concernant les types d'exercices d'application, afin de savoir si certains sont plus utilisés pour un phénomène grammatical en particulier. Les répondants ont aussi évoqué utiliser des jeux et des quizz, sans préciser sous quelles formes. Plusieurs ont, par exemple, mentionné Kahoot<sup>1</sup>, et il serait intéressant de savoir pour quel usage spécifique : pour travailler sur quels points grammaticaux ? pour faire réfléchir sur la forme étudiée ou pour l'appliquer ? Nous pensons aussi aux images dont l'utilisation devrait être davantage détaillée, comme mentionné *supra*. L'étude bénéficierait aussi de précisions sur les gestes, les intonations et les couleurs utilisées pour expliquer un point grammatical : lesquels et quand, pour signifier quoi ?

---

<sup>1</sup> <https://kahoot.com/>

Il serait aussi intéressant de demander aux enseignants s'ils considèrent que certaines stratégies sont plus appropriées à certains points de grammaire qu'à d'autres et pourquoi. En effet, si les répondants ont spécifié les techniques utilisées ils ne les ont pas liées à des faits grammaticaux en particulier -à l'exception de l'enseignant qui a expliqué visualiser la phrase à travers son bras (voir *supra*). Il serait intéressant d'étendre cela aux autres enseignants afin de savoir s'ils adaptent, eux-aussi, leurs techniques à l'objet grammatical étudié.

De plus, il serait bénéfique d'interroger les enseignants sur leur conception de la grammaire explicite. Nous avons effectivement observé une appréhension par rapport à celle-ci et un amalgame entre grammaire traditionnelle et grammaire explicite. Il serait pertinent d'étudier plus en profondeur cette confusion car nous remarquons une différence entre la définition donnée par les enseignants de la grammaire explicite et le discours choisi pour en parler dans les réponses du questionnaire.

Nous souhaiterions aussi nous pencher sur les types de support utilisés par les enseignants de FLE dans la présentation des points grammaticaux. Les réponses du questionnaire révèlent une grande utilisation des sites mais sans spécifier quels types de supports en sont extraits. En outre, il serait intéressant de savoir si les enseignants qui se servent de sites utilisent aussi des manuels et/ou des livres de grammaire en parallèle et lesquels.

## Conclusion

Ce qui nous a tout d'abord interpellé dans cette étude c'est l'adéquation entre l'une de nos hypothèses de première partie et les réponses des enseignants. Nous avons théorisé en première partie qu'il "faudrait une théorie didactique qui favoriserait une réflexion grammaticale des apprenants sans procéder à trop de retours en arrière. Les règles devraient être claires. Cette théorie devrait être portée sur le sens et la communication avec des exercices d'application qui permettraient aux apprenants d'intérioriser les règles étudiées. Il faudrait aussi que l'écrit et l'oral aient une place relativement égale dans cet enseignement". Or, les réponses des enseignants interrogés semblent aller dans ce sens. En effet, tous les répondants cherchent à favoriser une réflexion grammaticale des apprenants, même si deux d'entre eux ne le font systématiquement. De plus, comme nous l'avons vu, les enseignants interrogés parviennent à contourner les difficultés de la grammaire de conceptualisation en ne faisant pas ou peu de retours en arrière et en invitant les apprenants à déduire la règle sans la leur faire appliquer tant qu'elle n'est pas correcte. La règle est toujours énoncée clairement à un moment de la séance. Les enseignants proposent aussi des exercices d'application, afin de fortifier les connaissances des apprenants. Nous notons aussi que l'oral et l'écrit ont une place sensiblement égale dans l'enseignement proposé par les répondants. En effet, si les productions orales sont légèrement majoritaires, les productions écrites sont aussi fortement présentes, notamment à travers les exercices d'application (voir figure 11).

Nous relevons aussi une forte adaptabilité et créativité des enseignants interrogés. En effet, comme nous l'avons vu dans la figure 10, les enseignants font preuve de créativité quant aux outils utilisés dans leurs cours de grammaire. Les supports varient grandement pour un même enseignant et entre les enseignants. Les résultats de notre recherche semblent aller dans le sens de la phrase de Puren, qui considérait que « l'entrée dans une nouvelle ère éclectique ouverte à la diversité maximale des procédés, techniques et méthodes, constitu[e] une chance pour les enseignants expérimentés qui y trouvent l'occasion de donner libre cours à leur créativité didactique » (Puren, 1997 : 12 cité dans Fougerouse, 2001). Cependant, notre recherche semble révéler que ce ne sont pas uniquement les enseignants les plus expérimentés qui sont les plus créatifs didactiquement. En effet, pour la majorité de notre échantillon, les professeurs n'ont pas plus de douze ans d'expérience, à une exception près. Or, l'enseignant ayant une trentaine d'années d'expérience n'a pas dit utiliser d'outils autre que des livres de grammaire. Cependant, notre échantillon étant trop restreint, nous ne pouvons bien sûr pas en

tirer une généralité ; nous pouvons cependant observer que, dans les enseignants interrogés, même les répondants ayant peu ou très peu d'expérience font preuve de créativité didactique.

## Bibliographie

- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17. <https://doi.org/10.2307/322091>
- Audras, I. Coltier, D. & Fouillet, R. (2017). La conceptualisation grammaticale en FLE et FLS : histoire, pratiques et évolutions, *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l’Acedle*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2646>
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactiques des langues*, Paris : Hatier.
- Bronckart, J., Bulea, E. & Pouliot, M. (2005). *Repenser l’enseignement des langues*. Villeneuve d’Ascq : Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14806>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4e éd.). Pearson.
- Burrows, A. & Cros, I. (2020). Histoire du/en FLE : une patrimonialisation au service de quels enjeux ? *Langue française*, 208, 49-62. <https://doi.org/10.3917/lf.208.0049>
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l’expression*. Hachette.
- Charaudeau, P. (2010). *Les Fondements d’une grammaire du sens Retour à mes premières amours*. [https://www.patrick-charaudeau.com/IMG/pdf/Grammaire\\_Mats\\_Fondement\\_GSE\\_.pdf](https://www.patrick-charaudeau.com/IMG/pdf/Grammaire_Mats_Fondement_GSE_.pdf) (Consulté le 24 avril 2025)
- CNRTL. (2012). GRAMMAIRE : *Définition de GRAMMAIRE*. Définition de GRAMMAIRE. <https://www.cnrtl.fr/definition/grammaire>
- Coste D. (1998). Recherche universitaire et enseignement du français langue étrangère. A propos d'une rencontre de 1961. *Langue française*, 117, 82-98. <https://doi.org/10.3406/lfr.1998.6243>
- Courtilon, J. (1985). Pour une grammaire notionnelle. *Langue française*, 68, 32-47. <https://doi.org/10.3406/lfr.1985.6353>
- David, J. (2011). Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, HS01, 129-138. <https://doi.org/10.3917/lfa.hs01.0129>
- Davin-Chnane F., Faïta D., Amigues R. & Kherroubi M. (2003). Enseigner en français et enseigner le français en ZEP. *Recherche & Formation*, 44, 93-110. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1871>
- De Salins G.-D. (2001). Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère. *Langue française*, 131, 23-37. <https://doi.org/10.3406/lfr.2001.1034>

- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83–107. <https://doi.org/10.2307/40264512>
- Fiuza Bento de Faria, M. (2012). Pause grammaire : une réflexion sur l'enseignement. *Synergies Canada*, 5, 1–5. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1707>
- Fougerouse, M.-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 122(2), 165-178. <https://doi.org/10.3917/ela.122.0165>
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning* [The Internet Archive]. Newbury House Publishers. <https://archive.org/details/attitudesmotivat0000gard/page/n5/mode/2up>
- Girard, D. (1991). Pourquoi et comment j'ai écrit une grammaire raisonnée de l'anglais. *Cahiers de l'APLIUT*, 10(4), 50-58. <https://doi.org/10.3406/apliu.1991.2187>
- Kramersch, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Hatier/didier.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1988). *The natural approach: Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall Europe.
- Larousse, É. (n.d.). *Dictionnaire de Français Larousse*. Définitions : article. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/article/5556>
- Pietro, J.-F. de (1995). Métalangage et apprentissage de la langue. In: *La Lettre de la DFLM*, n°17, 11-15. <https://doi.org/10.3406/airdf.1995.1184>
- Portine, J. (2018). La conceptualisation grammaticale : entre grammaire artificielle et grammaire mentale, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(1), 1-13. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2662>
- Puren, C. (2020). *Modèle des différents types de grammaire disponibles en didactique des langues-cultures*, [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/)
- Selinker, L. (1972). Interlanguage, *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*.
- Simard, C., Dufays, J., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). Chapitre 2. Historique et grands courants de l'enseignement du français langue première. Dans : C. Simard, J. Dufays, J. Dolz & C. Garcia-Debanc (dir), *Didactique du français langue première* (pp. 41-80). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.simar.2010.01.0041>
- Spaëth, V. (2020). Présentation. Didactique du français langue étrangère et seconde : histoire et historicités. *Langue française*, 208(4), 7–20. <https://doi.org/10.3917/lf.208.0007>

- Suzuki, É. (2001). La grammaire dans l'enseignement/ apprentissage universitaire du français langue étrangère au Japon. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 122, 143-151. <https://doi.org/10.3917/ela.122.0143>
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. In *Applied Linguistics*, 16(3), 371–391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>

## Annexes

### Annexe 1. Questionnaire

QUESTIONNAIRE POUR UN MÉMOIRE DE MASTER FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE)
--

*Le présent questionnaire a pour objectif de déceler les stratégies d'enseignement mises en place par des professeurs de FLE pour enseigner la grammaire explicite uniquement en français à des apprenants de niveaux A1-A2. Ce questionnaire servira à une collecte de données faite pour mon mémoire de Master FLE.*

*Je vous remercie de prendre le temps de répondre à ces dix questions et n'hésitez pas à me contacter si vous avez des interrogations.*

Madeleine Guimard  
madeleine.guimard@etu.univ-nantes.fr  
M2 FLE Nantes Université - University of Turku

Nombre d'années d'enseignement :	Situation d'enseignement (quel niveau, dans quelle structure...) :
----------------------------------	--

**1. Savez-vous ce qu'est la grammaire explicite ?**



6. Etes-vous d'accord avec l'enseignement de la grammaire explicite ? Dans quelles situations ?

7. Pensez-vous que tous les points grammaticaux doivent être enseignés par la grammaire explicite ? Donnez des exemples.

8. Comment conceptualisez-vous les compléments COD et COI avec vos apprenants ?

9. Quel métalangage utilisez-vous pour travailler le COD et COI en classe de FLE ? Pourquoi ?

10. Si vous en donnez, quelles règles grammaticales donnez-vous concernant l'enseignement du COD/COI en classe de FLE ?

## Annexe 2. Formulaire de consentement

<b>FORMULAIRE DE CONSENTEMENT</b>
-----------------------------------

**Titre du projet :** Mémoire de recherche sur les stratégies d'enseignement de la grammaire explicite à un public A1/A2 uniquement en langue cible.

**Responsable du projet :** Madeleine Guimard (Master 2 FLE), sous la direction de Mme N. Garric.

**Promoteur :** Université de Nantes, Chemin de la Censive du Tertre, 44312 Nantes, France.

**Présentation du projet :** L'objectif de ce projet est d'observer, grâce aux données recueillies par le biais de ce questionnaire, quelles stratégies d'enseignement sont effectivement mises en place par les enseignants de FLE pour enseigner la grammaire explicite à des apprenants de niveaux A1/A2 uniquement en langue cible. Nous souhaitons par ailleurs examiner les stratégies mises en place pour la conceptualisation du COD/COI en classe de FLE, afin de relever les tendances pédagogiques. La durée approximative de remplissage du questionnaire est d'une trentaine de minutes.

**Confidentialité :** Toutes les informations recueillies dans ce questionnaire sont anonymes et resteront confidentielles. Le traitement des informations recueillies n'est pas nominatif, le promoteur et l'investigateur principal s'engagent à préserver absolument la confidentialité pour toutes les informations concernant le participant.

**Information du participant :** Le participant a la possibilité d'obtenir des informations supplémentaires concernant cette étude auprès de l'investigateur principal.

**Liberté du participant :** le consentement pour poursuivre la recherche peut être retiré à tout moment sans donner de raison et sans encourir aucune responsabilité ni conséquence. Les réponses aux questions ont un caractère facultatif et le défaut de réponse n'aura aucune conséquence pour le sujet. La participation à cette étude est entièrement volontaire.

**Consentement à la participation :** Vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements ci-dessus et que l'on vous a informé que vous étiez libre d'annuler votre consentement ou de vous retirer de cette recherche en tout temps, sans préjudice.

J'ai lu et compris les renseignements ci-dessus et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.

Fait à

le

Signature

### **Annexe 3. Résumé en anglais**

This study aims to identify the strategies used by teachers of French as a foreign language (FFL) to teach explicit grammar to A1-A2 students. Explicit grammar is when the rules of a language are presented and explained in class. However, teaching explicit grammar in the target language poses several challenges. Indeed, how can FFL teachers explain linguistic rules without using the students' native languages? Therefore, we wondered:

**How do FFL professionals teach French grammar to A1-A2 students, without using other languages than the target language?**

Firstly, we listed the theories and debates surrounding explicit grammar and teaching foreign language only in the target language. We explained that grammar in FFL classroom is influenced by traditional grammar. Pedagogic theories from the last two centuries either oppose or aim to nuance traditional grammar. We presented the functional-notional approach whose goal is to teach grammar as a conveyor for meaning, rather than a set of rules independent of communication. Moreover, conceptual grammar has been introduced. This approach aims to invite the students to find a rule after been exposed to a linguistic phenomenon. The teacher, then, asks them to use the rule in context and to observe if it works. This process can be reiterated as many times as necessary, until the correct rule is found.

We also mentioned the several difficulties a teacher may face while teaching explicit grammar in the target language. Firstly, we observed the impact of grammaticalization on grammar teaching in FFL classroom. Indeed, a student's previous knowledge will influence their understanding of a grammatical concept. Moreover, it raises the question of metalinguistic terminology: if one studies a language, one needs words to talk about it, but which ones? We saw that metalinguistic terminology changes between the studied languages, making it that much more difficult to be understandable to students. Furthermore, we studied the implications that teaching only in the target language may have in a FFL classroom. If teaching in the students' first language can be beneficial and help with linguistic anxiety, it can also lead to mistakes created by an automatic translation between the target language and the students' mother tongue.

In our study, we also focused on the solutions already presented in this context. We presented four main approaches that aim to facilitate foreign language teaching.

### **Girard's «visual grammar»**

In 1991, Denis Girard explains that grammar can be taught through visual elements such as colors and pictures. They may be used to differentiate words' functions or grammatical classes.

### **Asher's «Total Physical Response»**

With Asher's TPR, the emphasis is put on kinesthesia. He believes that children learn languages more easily than adults because they are put in situations where they learn words through movements. Therefore, he suggests an approach that aims to link a word with an action. For example, the teacher may say “*sautez*” and the students would have to jump. However, TPR is not only used for individual words, it can also be used for sentences. In his study, he showed that sentences such as “*prenez le stylo et posez-le sur la chaise*” are understood by students, who respond accordingly. His technique can be divided in four categories: TPR Body, TPR Objects, TPR Pictures and TPR Stories.

### **VanPatten's «Processing Instruction»**

VanPatten theorizes his PI after realizing that traditional grammar is still too present in FL classroom and manuals. He highlights the contradiction between the pedagogical discourse advocating communicative approaches and the reality of FL manuals, which remain largely traditional. He believes that modifying the input to attract the students' attention will lead to a better understanding of said input.

### **Swain and Lapkin's «Communicative Language Teaching»**

In Swain and Lapkin's CLT, the output is considered a *noticing trigger*. They believe that, through production (output), the students will improve. In CLT, feedback is the main *noticing* factor. They divide feedback in two categories: internal and external. Internal feedback occurs when students produce in the target language and realize either that they made an error, or that they do not have the skills to communicate the desired meaning. The teacher can also correct the student's production, creating external feedback.

From this first part, we observed that a teaching strategy focused on meaning, where the student is active and rules are being clearly enunciated would be the most appropriate.

In order to gather teachers' experience, we carried out a qualitative survey. Nine teachers answered a questionnaire, in which we focused on the strategies used to introduce a grammatical phenomenon, to apply it, the metalinguistic terminology and the tools used in this context.

### **Tools used in grammar teaching**

Our research showed a great use of visual tools (pictures, colors, arrows, mimes) to bypass metalinguistic use. Metalinguistic terminology is kept at a minimum, the teachers want it to be as «simple» as possible. The students' grammaticalization also proved to have a significant influence on how grammar is apprehended.

### **Grammar, according to the interrogated teachers**

Our research also proved that the interrogated teachers focus on the use of grammar. All of them introduce grammar in context and invite the students to find the rule –however, two of them do not do it systematically.

An interesting fact in the study was to observe that the teachers explain clearly the rule at one point in the class. However, it was interesting to discover that a confusion was made between explicit grammar and traditional grammar. Often, when the teachers explained what they disliked about explicit grammar, they really talked about traditional grammar.

### **A new era?**

In the 90s, Puren said that we are finding ourselves in «a new eclectic era open to the maximum diversity of processes, techniques and methods» (Puren, 1997), and our research seems to confirm that. Indeed, it showed a great creativity and adaptability from the teachers. They all said to adapt to their students and several of them create their own material to teach. Our study also revealed extensive use of games and online quizzes to teach grammatical phenomena and help students apply them.