

**Mokra O. M.,**  
*Institut pédagogique des langues étrangères, Horlivka*

## UNE APPROCHE PLURIELLE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

*Метою статті є аналіз підходів до ефективного навчання граматики французької мови у контексті європейської мовної освіти. В статті надано сучасне бачення змісту цієї мовної дисципліни з огляду на комунікативну спрямованість навчання, а також вплив сучасних лінгвістичних течій: когнітивістики, семантичної граматики та граматики дискурсу, або тексту. У семантичній граматиці зміст висловлення диктує вибір засобів мовної реалізації універсальних понять. Відтак, опанування грамацією мови відбувається через цілеспрямовану мовленнєву діяльність учня. У граматиці дискурсу найвищою одиницею аналізу є текст, що дозволяє створювати різноманітні комунікативні ситуації та пропонувати мовний матеріал за принципом "від цілого до окремого". Традиційні підходи до навчання граматики французької мови мають доповнюватися та збагачуватися здобутками семантичної граматики та граматики дискурсу.*

**Ключові слова:** формальна граматика, семантична граматика, граматика тексту.

*В статье анализируются новые подходы к эффективному обучению грамматике французского языка в контексте европейского языкового образования. Автор предлагает современное видение содержания этой языковой дисциплины с учетом коммуникативной направленности обучения, а также влияния современных лингвистических течений: когнитивистики, семантической грамматики и грамматики дискурса, или текста. В семантической грамматике содержание высказывания диктует выбор способов языковой реализации универсальных понятий, поэтому овладение грамматикой языка происходит благодаря целенаправленной речевой деятельности ученика. В грамматике дискурса высшей единицей анализа является текст, что позволяет создавать разнообразные коммуникативные ситуации и автоматизировать языковой материал по принципу "от целого к единичному". Традиционный подход к обучению грамматике французского языка должен дополняться и обогащаться работами семантической грамматики и грамматики дискурса.*

**Ключевые слова:** формальная грамматика, семантическая грамматика, грамматика текста.

*The purpose of the paper is to analyze the new approaches to teaching French grammar in the context of European Linguistic Education. The author suggest modern view upon the content of this subject and takes into consideration the communicative character of teaching current linguistic branches influence. They are cognitive linguistics, semantic grammar, discourse grammar / grammar of the text. In semantic grammar the content of the utterance predetermines choice of means of linguistic actualization*

*of universal notions, which is why mastering grammar takes place due to the pupil's speaking activity. Text is the highest unit of discourse grammar. This fact provides us with different communicative situations and makes it possible to drill the material beginning with the "whole" up to the "single". The traditional approach to teaching French grammar must be combined with semantic grammar and discourse grammar studies.*

**Les mots-clés:** *la grammaire formelle, la grammaire de sens, la grammaire de texte.*

Les didacticiens et les enseignants réfléchissent toujours sur la manière d'enseigner la grammaire. Le présent article cherche à donner une vision nouvelle de l'enseignement de la grammaire du FLE, étant donné que celle-ci est un outil et non une fin de l'apprentissage / enseignement de la langue étrangère, tout en éclaircissant les principes essentiels d'une typologie de grammaires qui sont celle de sens et celle de texte.

En général, lorsqu'il est question de grammaire, on ne peut pas donner de réponse simple à une question d'une extrême complexité. Il va de soi que l'apprentissage d'une langue étrangère implique l'apprentissage de la grammaire de cette langue. La question n'est donc pas de savoir s'il faut ou non, enseigner la grammaire mais bien de définir les modalités de son enseignement concernant sa place et son rôle dans un programme et en classe de FLE.

### **Le paradigme contemporain des grammaires.**

Une des particularités de notre époque, dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, c'est d'appréhender les multiples dimensions de *la grammaire*. Aux XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles, la question *Quelle grammaire enseigner?* paraissait inconcevable. À cette époque, on croyait qu'il n'existait qu'une grammaire, celle du latin, et c'était cette grammaire qu'il fallait enseigner d'une manière exclusive et exhaustive. La grammaire avait le statut d'un domaine autonome à prétention scientifique dont la vocation était la recherche d'une rigueur interne du langage.

À notre époque, l'extrême diversité des situations, des objectifs visés, d'une part, d'autre part, l'évolution des études linguistiques d'autre part dont celle de la grammaire, imposent le réexamen de la nature de cette dernière. Effectivement, rien qu'au XX<sup>e</sup> siècle, rivalisent approches générativistes, structuralistes, pragmativistes, discursivistes et ethnosociologiques. Ces théories linguistiques ont donné lieu à des descriptions savantes, sans visées pédagogiques a priori. Pourtant le marché éducatif entretient des liens privilégiés avec la linguistique. Alors, il offre une multitude de méthodes, de théories, de produits didactiques qui sont le résultat des études du domaine grammatical et qui sont là pour répondre à des besoins éducatifs concrets. Or, la grammaire d'aujourd'hui est beaucoup plus éclatée qu'autrefois : grammaire formelle, grammaire de sens, grammaire des textes et des dialogues, etc. qui sont des types d'explication de la langue et des outils éducatifs [4].

Le choix d'une grammaire, la sélection des faits grammaticaux, une vitesse de progression dans son acquisition sont conditionnés par des destinataires et leur niveau de connaissances: adultes ou enfants, étudiants débutants ou avancés, professeurs ou apprenants. Ce choix résulte également d'autres facteurs liés à la langue d'origine de l'apprenant, aux traditions scolaires dans lesquelles il a entrepris ses premiers apprentissages langagiers.

### **Les prémisses et principes de la grammaire sémantique.**

Les grammaires morphologiques, structurales sont des grammaires de décryptage dont le but est avant tout de repérer les formes pour répondre aux besoins de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe grammaticale. L'approche communicative demande une grammaire du sujet parlant, animé d'intentions de communication. Aussi, dans le présent article exploiterons-nous le constat que la grammaire n'est pas un objectif en soi, ce qui l'est c'est la compétence grammaticale, définie comme *la capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens*, capacité qui est *partie intrinsèque de la compétence communicative* [3; \*. 89]. En effet, comme le synthétise S. Savignon: "On démontre sa compétence grammaticale en utilisant une règle et non pas en la formulant" [18]. Dans ce contexte, la grammaire en tant que représentation du langage doit s'intéresser à traiter les faits de langue en fonction des intentions du sujet parlant. Là, il s'agit déjà d'une méthodologie particulière qui catégorise et explique les phénomènes de sens et l'on peut qualifier ce nouveau genre de grammaire sémantique. Trois ouvrages s'y révèlent quasi importants: la grammaire de G. Salins [17], la grammaire de sens de P. Charaudeau [4, \*. 19] et les inventaires des notions fondamentales dressés dans la section intitulée "Grammaire" du niveau B2 pour le français, publié par le Conseil de l'Europe [1].

C'est à peine si l'enseignement formel de la grammaire convient aujourd'hui au développement cognitif des apprenants. La tendance actuelle dans l'enseignement des langues est de s'éloigner de l'opinion selon laquelle on fait apprendre des listes de mots et de formes grammaticales. Comme le précise L. Porcher, les méthodologies communicatives dominent aujourd'hui sans partage le territoire de l'enseignement des langues et, en particulier, celui du français langue étrangère. Elles ont balayé les méthodologies précédentes et ont permis de poser les problèmes didactiques d'une manière radicalement nouvelle [15; 16-17]. Aujourd'hui, on privilégie le sens au détriment de la forme et l'on tente de fonder la compétence de communication non plus sur une image purement linguistique de l'échange, mais sur une approche essentiellement actionnelle.

Pourtant, un coup d'œil désabusé sur les grammaires qui apparaissent dans les manuels amène à un constat qu'elles sont prioritairement axées sur la forme. Cela coïncide aussi avec la tradition grammaticale ukrainienne en langue maternelle. Malgré les titres des dossiers de genre sémantique, les faits du langage sont expliqués en fonction des habitudes anciennes. Les verbes

sont conjugués à tous les temps, la définition de la sémantique des temps verbaux laisse à désirer. Au lieu de se demander comment on exprime en français la désignation d'un objet précis (article défini/article démonstratif) et la désignation d'une classe d'objets (article défini), les auteurs des méthodes partent d'un article formel, l'article défini, et s'efforcent de lui trouver des sens en attribuant à l'article les significations en contexte [6].

Quant à la grammaire de sens, celle-ci est une grammaire d'expression. Ainsi, déconstruit-elle une grammaire traditionnelle pour former un arsenal de notions quasi universelles et rechercher des moyens servant à les exprimer. Il est évident que ceux-ci sont, jusqu'ici, éparpillés dans toutes sortes de chapitres de grammaire traditionnelle. Après les avoir regroupés la grammaire de sens propose les chemins de leur exploitation en fonction de telle ou telle intention. En fait, la qualification pourra être réalisée à l'aide des adjectifs, des noms, des participes, des subordonnées relatives, la temporalité sera actualisée *via* temps verbaux, aspects verbaux, adverbes de temps, l'espace retrouvera ses formes verbales grâce aux adverbes de lieu, prépositions etc. Or, la grammaire sémantique impose une description et une explication par le sens des phénomènes grammaticaux. Ainsi, dans la grammaire formelle la concession est étudiée par le biais du subjonctif après *quoique* ou *bien que*. Mais la concession est avant tout une stratégie discursive qui permet de présenter deux faits inconciliables comme réconciliés. De cette façon, l'éventail de ses outils paraît plus large et contient les conjonctions et les locutions conjonctives *mais*, *malgréque*, les locutions prépositionnelles *en dépit de*, *au mépris de*, les adverbes *pourtant*, *cependant*, *quand même*, *néanmoins* etc., une locution verbale *avoir beau + infinitif*. De même, le point de vue n'est pas un simple jeu de transposition des temps verbaux et des pronoms, mais c'est la mise en scène des paroles d'autrui à l'aide des verbes introducteurs qui ont certaines propriétés modales et certaines propriétés syntaxiques.

### **Grammaire formelle vs grammaire sémantique.**

Dans la didactique de la grammaire du FLE, les enseignants manifestent actuellement le courage et la sagesse de réviser les conceptions traditionnelles, qui paraissent, jusqu'ici, des forteresses imprenables. Ces révisions portent, entre autres, sur la terminologie et les groupes de verbes. Aujourd'hui, on aurait intérêt à arriver à l'uniformité d'un métalangage. Ainsi, en parlant des catégories de modes et d'aspect verbaux, nous constatons que le Conditionnel est considéré comme un temps de l'Indicatif dans les méthodes récentes [12, 13], tandis qu'il reste un mode dans les manuels de grammaire traditionnelles. Quant à l'aspect, malgré l'opinion critique allant jusqu'à son élimination de l'arsenal des catégories verbales du français, les enseignants ukrainiens du FLE l'exploitent largement et avantageusement. Puis, la répartition de différents verbes français en trois groupes dans la didactique de FLE acquiert aussi, au troisième millénaire, une autre forme. La conjugaison française

comprend aujourd'hui deux (et non pas trois) sortes de verbes: ceux qui ont la forme infinitive en *-er* et un système flexionnel régulier, et ceux dont la forme infinitive n'est pas en *-er* et un système flexionnel non prévisible [9, 74]. Cette approche amène aux modifications des paradigmes retenus dans la conjugaison. Il paraît préférable de changer l'ordre traditionnel de la présentation des personnes sur la base des flexions verbales, aligné sur le latin: Singulier 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, Pluriel 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, et d'adopter celui d'A. Martinet qui numérote les personnes verbales: 1, 2, 3S, 3P, 4, 5 [11]. Il y a là-dessus deux raisons: l'une de l'ordre morphologique, car dans l'apprentissage du français qui est d'abord oral, il serait logique de faire découvrir les désinences verbales dans leur opposition – zéro, muettes / prononcées: 1) *je (-e, -s)*, 2) *tu (-es, -s)*, 3S) *il, elle (-e, -t)*, 3P) *ils, elles (-ent)*; 4) *nous (-ons)*, 5) *vous (-ez)*. L'autre raison est de l'ordre sémantique, car seules les troisièmes personnes sont de véritables pronoms et opposent un pluriel à un singulier, à la différence de *nous* et de *vous*.

Certes, l'étude du fonctionnement des formes est nécessaire, mais elles doivent être mises au service du sens, d'autant plus qu'une même forme peut se retrouver dans plusieurs catégories sémantiques. La présentation et le réemploi des formes et des éléments les plus rentables s'effectueront en contextes pourvus d'un sens, pour que les apprenants découvrent et conçoivent leur valeur notionnelle. La didacticienne française, M. -C. Fougerouse, ayant dégagé les tendances de la présentation des éléments grammaticaux en classe de FLE, affirme que le processus de l'apprentissage des formes grammaticales pourra se dérouler suivant les trois démarches différentes [8; 171]:

Document oral ou écrit	Document oral ou écrit	Énoncé de la règle
corpus → réflexion	point de grammaire	explication → exercices
collective → règle →	→ règle → exercices	d'application →
exercices d'application →	d'application →	production écrite/orale
production orale/écrite	production orale/écrite	

En fonction du côté formel des outils linguistiques, on choisit les activités implicites ou explicites. Pour les formes simples la présentation explicite s'avère efficace, elle amène à leur réemploi presque spontané. Pour les structures plus complexes, là où la relation forme-fonction n'apparaît pas nettement, il vaut mieux attirer l'attention des apprenants sur leurs caractéristiques formelles, puis les inciter à leur réemploi.

Un problème qui suscite de vives discussions parmi les enseignants de FLE concerne l'importance de l'apprentissage des règles pré-analysées, ainsi que les activités ultérieures centrées sur l'imitation, la substitution et la transformation. L'approche actionnelle renonce à ce type d'exercices pour donner ses préférences à la découverte et au réajustement progressif des règles. Ainsi, un assez large répertoire d'activités de la méthode de FLE

"Connexions 3" offre à l'apprenant la possibilité d'exploiter des règles qui deviennent opératoires pour lui [12]. Ici, à travers le prisme de la grammaire sémantique la compétence grammaticale est formée à la base des situations de communication et des actes de paroles usuels.

La grammaire doit être enseignée en procédant point par point et à petites doses. Rappelons également que si la grammaire est généralement présentée de façon linéaire, son acquisition s'effectue de façon non-linéaire, en spirale. Les reprises régulières des éléments grammaticaux tout au long de l'apprentissage, des bilans destinés à restructurer les acquis dans un ensemble ne s'associent pas à leur révision mécanique. Il est désirable de reprendre un ensemble de formes en l'enrichissant progressivement de nouveaux éléments, plus complexes, plus diversifiés, mais qui s'inscrivent dans la même logique d'usage et de propriétés. En fait, l'inventaire des catégories morpho-syntaxiques dressé par l'équipe de J. -Cl. Beacco [1; 115], permet de voir que certaines d'entre elles surgissent aux différents niveaux de compétences. Ainsi, le gérondif qui apparaît au niveau B1, sert, comme on le cite dans le précis de grammaire de la méthode "Connexion3", à exprimer des nuances de temps: *Elle écoute la radio en travaillant*; de manière: *Il est parti en riant*; de condition: *En faisant moins la fête, vous seriez en meilleure forme* [12; 181]. Notons que les auteurs de la méthode recourent aux définitions dans l'esprit de la grammaire actionnelle, communicative. Il suffit de les comparer à celles des grammaires structurales où le gérondif est considéré comme une forme verbale en *-ant*, généralement précédée de la préposition *en*, et servant à exprimer des compléments circonstanciels de simultanéité, de manière, de moyen, de cause... (ex. *En forgeant, on devient forgeron*) [10; 1137]. Le gérondif réapparaît au niveau B2 en corrélation avec le participe présent. De la même façon, les structures d'énoncés exprimant le but, la condition, la restriction, l'hypothèse, la cause etc. qui font partie des éléments de communication propres au niveau B1, seront progressivement développées et enrichies au niveau B2. Or, on élargit à chaque étape le sémantisme de telle ou telle forme grammaticale, tout en conservant le noyau de départ.

### **Les prémisses et principes de la grammaire de textes.**

Les données fournies par les recherches sur l'apprentissage démontrent que la grammaire s'apprend surtout au contact des textes et dans des situations de production personnalisées. En effet, les éléments d'une phrase grammaticale s'enchaînent de manière stricte en fonction des règles de concaténation, en formant des paragraphes. L'enchaînement de ces derniers s'effectue également selon des règles et aboutit par la formation des textes qui sont les manifestations concrètes de l'activité discursive. Tout discours a un enjeu et requiert une stratégie particulière. S'il y a toujours plusieurs façons de s'exprimer, il faut choisir celle qui est la plus adéquate dans la situation concrète pour parvenir à ses fins. Aider les apprenants à bien réaliser ce choix,

leur faire voir comment les faits de la langue interviennent dans la production et l'interprétation des effets de différents types de discours, leur enseigner les règles de la mise en texte – voilà l'objectif de la grammaire de texte qui remplace ici la grammaire de phrase. On passe en même temps d'une grammaire implicite à une grammaire explicite. L'apprenant développe progressivement sa capacité métalinguistique : pouvoir raisonner explicitement sur la syntaxe d'une phrase, et contrôler progressivement l'usage qu'il fait des règles de grammaire, quand il produit des textes.

Les principaux éléments qui constituent la grammaire de texte sont les marques graphiques et repères visuels d'organisation du texte: sous-titre, sur-titre, intertitre, découpage en paragraphes, les organisateurs textuels qui annoncent un nouveau passage, résumant, marquent une transition, concluent, les mécanismes de reprise de l'information, la progression de cette dernière, le système verbal assurant la cohérence du texte, les modes de présentation de l'information et la modalisation. Avec la grammaire de texte les apprenants décodent le sens de leur activité langagière, apprennent à interroger. La grammaire de texte donne une bonne possibilité d'utiliser la langue non seulement comme outil de communication, mais aussi comme objet spécifique d'étude. Il ne s'agit plus seulement de parler / d'écrire, mais de comprendre comment on parle / on écrit. La grammaire apparaît ici comme un moteur des stratégies discursives [16; 9]. En effet, à l'instar d'un moteur qui est à l'origine du tout mouvement, la grammaire doit devenir un mode d'aide au travail de production orale et écrite. Cette idée est loin d'être nouvelle. Reprenant l'analyse de N. Beauzée, célèbre grammairien français du XVIII<sup>e</sup> s., concernant le futur antérieur, H. Portine affirme que ce temps permet d'ignorer le moment de la parole et que, de ce fait, peut dans certains cas permuter avec le passé composé mais en donnant un effet discursif très différent. La forme *il aura proclamé* efface l'instant de la parole dans l'ordre temporel futur-passé. La forme *il a proclamé* implique nécessairement le moment de l'énonciation [16; 11]. De même, le tour présentatif dans l'énoncé :

*C'est aujourd'hui que Marc revient de Paris*

remplit la fonction oppositive:

*Marc arrivera aujourd'hui et non demain ou après-demain.*

L'emploi du passif permet de transformer l'orientation discursive du procès dans le discours, de déplacer l'agent de l'action en deuxième position, voire de l'effacer.

La grammaire ou bien une didactique de la grammaire tournée vers la maîtrise de la production et de la compréhension de textes, vers la communication avec autrui suppose une approche cognitive où des activités grammaticales visent la construction de significations et où la compréhension d'un énoncé est associée à la production d'une action et / ou la reformulation de cet énoncé.

La méthodologie de la grammaire de texte est la même que pour la

grammaire de la phrase: observation, réflexion, apprentissage systématique des règles et des mécanismes, excercisation et mise en application guidée des nouvelles connaissances dans des textes [5].

**Conclusion.** L'analyse des atouts de la grammaire sémantique ne doit pas diminuer l'utilité de la grammaire traditionnelle en classe de FLE qui reste reconnue par les enseignants et les apprenants. Il semble qu'il soit difficile de s'en passer, pourtant chacun sait que la compétence grammaticale s'acquiert au cours de la production, et qu'il est temps de sortir de la méthodologie rigide et tourner le visage vers les nouveaux besoins des apprenants. Il ne suffit pas d'avoir vu ou abordé tel point de langue pour qu'il soit acquis. Il ne peut l'être que si l'élève a pu se l'approprier en fonction de ses capacités d'assimilation, de l'idée qu'il se fait de la logique d'organisation du français. Réduire le volume de l'appareil métalinguistique très lourd, réviser la variété et assurer l'authenticité des situations de communication ainsi que des documents qui les accompagnent, équilibrer le nombre, penser à la qualité des activités destinées à rendre l'étudiant conscient de ses choix grammaticaux et accorder une attention nécessaire aux exercices grammaticaux faits en autonomie, – voilà les enjeux de l'enseignement de la grammaire à l'heure actuelle.

### Bibliographie

1. Beacco J. -C., Bouquet S., Porquier R. Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant). Textes et références / Jean-Claude Beacco. P. : Didier, 2004.
2. Bérard E. Grammaire du français. Comprendre, réfléchir, communiquer. Niveau A1 / A2 du Cadre européen. – P. : Didier, 2005. – 192 p.
3. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. – P. : Didier, 2000. – 190 p.
4. Charaudeau P. Grammaire du sens et de l'expression. P. : Hachette, 1992. 927 p.
5. Chartrand S.-G. Les composantes d'une grammaire du texte // Québec français. – Vol. 7. – № 1, septembre 2001.
6. Courtillon J. La mise en œuvre de la "grammaire du sens" dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels // Revue de Didactologie des langues-cultures. 2001-2002. – № 122. – P. 153-164.
7. Cuq J. -P., Gruca I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde / Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005. – 504 p.
8. Fougerouse M. -C. L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère / M. -C. Fougerouse // Revue de Didactologie des langues-cultures. 2001-2002. – № 122. – P. 165-178.
9. Germain C., Séguin H. Le point sur la grammaire / Claude Germain, Hubert Séguin. – P. : Clé International, 1998. – 215 p.
10. Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. – Paris, 2000. – 2840 p.
11. Martinet A. Grammaire fonctionnelle du français. – P. : Didier, 1979. – 213 p.

12. Mérieux R. Connexions niveau 3. Livre d'élève. – P. : Hatier, 2005. – 188 p.
13. Mérieux R. Connexions niveau 3. Cahier d'exercices. – P. : Hatier, 2005. – 142 p.
14. Moirand S. Une grammaire des textes et des dialogues / Sophie Moirand. – P. : Hachette, 1990. – 159 p.
15. Porcher L. Le français langue étrangère. – P. : Hachette, 1995. – P. 16-17.
16. Portine H. Beauzée et le futur antérieur: Les axes du temps // Histoire, épistémologie, langage. – 1996. – № 18 : 2. – P. 7-27.
17. Salins de. G-D. Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE / G. -D de Salins. – P. : Didier, 1996.
18. Savignon S. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading. Addison-Wesley Publishing Company, 1983.
19. <http://id.erudit.org/iderudit/003796ardecitre.fr>