



**HAL**  
open science

# Évolution méthodologique en FLE : quelles conséquences pour l'apprentissage de la grammaire ?

Lidia Lebas-Fraczak

## ► To cite this version:

Lidia Lebas-Fraczak. Évolution méthodologique en FLE : quelles conséquences pour l'apprentissage de la grammaire ?. Langues, éducation et interculturalité, Apr 2009, Tirana, Albanie. pp.177-188. hal-00599755

**HAL Id: hal-00599755**

**<https://hal.science/hal-00599755>**

Submitted on 10 Jun 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **Évolution méthodologique en FLE : quelles conséquences pour l'apprentissage de la grammaire ?**

Lidia Lebas-Fraczak, Université Blaise Pascal, LRL, Clermont-Ferrand

## **1. Introduction : évolution méthodologique communicative-actionnelle**

L'évolution méthodologique initiée par l'approche communicative a modifié la façon d'organiser et de présenter les contenus linguistiques dans les manuels, en faisant adopter des principes d'organisation « fonctionnels », « situationnels » ou « centrés sur la tâche » (Germain et Séguin, 1995). L'apprentissage d'une langue n'est plus considéré comme accumulation de connaissances linguistiques mais comme acquisition de savoir-faire communicatifs, et la grammaire « classique », ou la grammaire structurale de phrase, a cédé la place à une grammaire « sémantique » ou « notionnelle-fonctionnelle ». Cela veut dire que les différentes formes linguistiques ne doivent plus être abordées pour elles-mêmes mais en relation avec leur utilité dans les échanges langagiers. Ce changement méthodologique a été influencé par des apports des théories de la communication, de l'ethnographie de la communication, avec la notion de compétence de communication, et par des apports des courants énonciatifs et pragmatiques en sciences du langage (cf. Hymes, 1961 ; Canale & Swain, 1980 ; Moirand, 1982 ; Kerbrat-Orecchioni, 1986).

En dépit des critiques de certains aspects de l'approche communicative, pointant notamment l'insuffisance dans « la mise en place systématique des composantes grammaticales de la compétence à communiquer » (Cuq, 2003 : 24), ses principes généraux restent d'actualité, même si les auteurs de manuels préfèrent désormais parler de « perspective/approche/visée actionnelle », suite au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), publié en 2001. Même si les approches communicative et actionnelle se différencient par des principes méthodologiques, notamment par la place faite par l'approche actionnelle à la pédagogie du projet et par la centration sur le groupe qu'elle préconise (Puren, 2008), l'observation de quelques récentes méthodes de FLE, se réclamant conformes aux recommandations du CECR, nous autorise à négliger ces différences pour les besoins de la présente étude. En effet, dans les quatre méthodes que nous avons observées, *Campus* (2002), *Taxi !* (2003), *Connexions* (2004) et *Ici* (2007), les contenus grammaticaux et lexicaux sont regroupés dans des rubriques thématico-fonctionnelles, ce qui reste conforme et fidèle à l'approche communicative.

La progression mise en place dans les méthodes citées se fait donc en subordonnant les contenus linguistiques à des objectifs communicatifs. Ces derniers consistent dans les compétences visées quant aux différents « actes de paroles » ou « actions verbales » qu'un locuteur est susceptible d'avoir à faire ou à recevoir en côtoyant d'autres locuteurs de la langue cible. On peut citer, en guise d'exemple, quelques « objectifs » et « savoir-faire » proposés par *Connexions* : « parler de soi », « demander / indiquer une direction », « exprimer la cause », « se situer dans le temps », « exprimer la quantité », « parler de l'avenir ». Les auteurs précisent dans l'avant-propos (p. 2) que « c'est donc à partir de ces objectifs généraux, puis plus spécifiques, qu'ont été définis les outils linguistiques », ces derniers apparaissant dans le tableau des contenus dans la rubrique « Grammaire & Vocabulaire ».

## **2. Quel effet sur l'apprentissage « grammatical » ?**

Le problème qui nous intéresse ici est l'effet de cette organisation des contenus sur

l'apprentissage « grammatical », et notamment concernant les aspects pour lesquels les difficultés sont les plus tenaces et souvent permanentes, même chez les apprenants/locuteurs avancés : les différences fonctionnelles entre les articles défini, indéfini et partitif, entre l'imparfait et le passé composé, entre le subjonctif et l'indicatif, etc. Étant donné que toute évolution méthodologique devrait être motivée par l'amélioration de l'efficacité de l'apprentissage (même si les aspects purement linguistiques ne sont pas les seuls à viser), il est pertinent de se demander si l'on peut espérer une facilitation du développement de la « compétence grammaticale » concernant ces aspects avec les nouveaux supports, conformes aux recommandations du CECR. Ainsi, nous avons entrepris d'observer et d'évaluer la façon dont les articles et les temps verbaux du passé sont abordés dans les méthodes récentes. Cela en faisant intervenir à la fois une démarche de linguiste, consistant à confronter les descriptions/conceptualisations grammaticales avec les usages réels, et des considérations psycholinguistiques, celles liées aux processus d'apprentissage.

Il nous a paru particulièrement intéressant d'observer la façon dont les morphèmes grammaticaux sont introduits pour une première fois (niveau A1), ayant à l'esprit l'importance de l'impact que la première explication/exposition peut avoir sur l'apprentissage. En effet, comme le montrent les apports de la psychologie cognitive dans le domaine de l'apprentissage (cf. Tardif, 1992), l'apprenant n'attend pas d'avoir tout découvert sur une forme linguistique pour se faire une idée « définitive » de sa fonction, mais procède, à partir des premières données reçues, à l'élaboration de représentations généralisantes, qui ont tendance à acquérir un caractère permanent. On a pu observer, en outre, que les connaissances ou représentations installées ont tendance à avoir une prédominance sur les nouvelles connaissances visées. Ainsi, le fruit d'un premier apprentissage, s'il n'est pas cohérent avec les nouvelles données rencontrées plus tard (autres explications, autres emplois), pourra constituer un obstacle pour la suite de l'apprentissage nécessitant l'intégration de ces nouvelles données. D'où l'importance de prendre en compte, dès le début, la potentialité d'emploi la plus large possible pour une forme donnée, afin d'éviter que cette forme soit associée de manière permanente à un sens, au détriment d'autres sens auxquels elle peut contribuer. Cependant, un tel postulat est plutôt en contradiction avec le découpage des contenus linguistiques selon des « objectifs communicatifs » bien précis. On rejoint la critique de l'approche communicative faite par P. Bange *et al.* selon laquelle « l'apprenant a été placé au centre du processus pédagogique, mais il l'a été en tant que sujet de la communication, non pas en tant que sujet du processus d'apprentissage » (2005 : 167).

Nous allons continuer notre réflexion en limitant nos exemples aux trois formes grammaticales et à leurs présentations dans les méthodes citées plus haut : l'article partitif, le passé composé et l'imparfait, là où ce dernier est introduit au niveau débutant.

### **2.1. L'article « partitif »**

La maîtrise des fonctions des différents articles constitue l'un des objectifs les plus difficiles en FLE. Cette difficulté se confirme, entre autres, par le fait que les locuteurs étrangers ayant atteint une très bonne compétence générale en français, y compris les étudiants spécialistes avancés et même des enseignants de FLE, continuent à produire des séquences « article + nom » inadaptées. On observe un suremploi de l'article défini, au détriment de l'article indéfini (Larrivée, 2004), ainsi que des difficultés concernant l'emploi de l'article dit partitif. Concernant ce dernier, selon nos propres observations, les apprenants/locuteurs étrangers ont tendance à lui préférer également l'article défini, à moins qu'il s'agisse de parler de nourriture et de boissons. Cette deuxième tendance est en parfaite conformité avec les

présentations traditionnelles de l'article partitif, qui n'ont guère évolué dans les méthodes récentes, comme nous allons le voir. La quantité (partielle, indéfinie) est l'autre notion associée au partitif, le plus souvent d'ailleurs introduite en même temps que les notions de nourriture et de boisson.

*Campus* traite de l'article partitif à l'occasion de l'objectif « exprimer la quantité » (p. 82-83), en fournissant l'explication suivante : « On pense à une quantité indéfinie de la chose », avec des exemples autour des substantifs *café, eau, bière*, complétés par d'autres expressions de quantité : *un peu de café, beaucoup de café*. Cependant, un effort est fait pour enrichir le domaine sémantique par d'autres thèmes, regroupés dans l'explication suivante, accompagnée d'exemples et renvoyant à d'autres unités de la méthode : « Utiliser les articles partitifs pour parler de nourriture et de boisson (p. 82), pour parler des activités (p. 29), pour parler des couleurs et des manières (p. 78), pour parler du temps (p. 141) ».

*Taxi !* fournit une explication sur le partitif en relation avec l'objectif « indiquer des quantités » et avec des thèmes liés à la nourriture et aux boissons (courses, repas), selon laquelle cet article « désigne une partie d'un ensemble » (p. 52).

*Connexions* introduit le partitif en lien avec l'objectif « parler de soi » et le vocabulaire lié au sport (*faire du tennis, de la natation*) (p. 29), puis en lien avec l'objectif « exprimer la quantité » et le thème « à table », avec les verbes *prendre, boire, manger* (p. 62-63).

*Ici* introduit cet article en association avec le verbe *acheter* et les substantifs *lait, eau, bière* (p. 39). Dans le « Précis grammatical » à la fin du manuel on explique que les articles partitifs « servent à quantifier des éléments non dénombrables » (p. 99).

L'effort fait par *Campus* pour diversifier les sens auxquels peut participer l'article partitif est louable, mais on pourrait continuer la liste, en se rendant compte que, finalement, il est possible de parler de tout avec le partitif : par exemple, de sentiments (*c'est de la jalousie, éprouver du plaisir*), de voitures : (*ça, c'est de la voiture !*), de visites (*j'ai reçu de la visite*), de bois ou de plastique (*c'est du bois ou du plastique ?*), etc.

Concernant la notion de quantité (partielle, indéfinie), il est très délicat de l'appliquer à la plupart des emplois, même à ceux en relation avec la nourriture. En effet, comment démontrer que le locuteur s'intéresse vraiment à l'expression de la quantité en disant *il faut acheter du pain, il y a du vent aujourd'hui, j'ai reçu de la visite, ou c'est de la jalousie ?*

## 2.2. Le passé composé et l'imparfait

La difficulté de l'emploi du passé composé est liée, sur le plan fonctionnel, à sa différence par rapport à l'imparfait. Les deux formes pouvant permettre de parler du passé, le locuteur étranger, qui ne dispose pas dans sa langue maternelle, quelle qu'elle soit, d'équivalents stricts, doit savoir décider laquelle des deux formes est plus adaptée à une intention communicative donnée. Faut-il préférer, par exemple, *il a fait beau* ou *il faisait beau ? j'ai voulu* ou *je voulais ? j'ai su* ou *je savais ?* Étant donné que ces exemples font intervenir des verbes « d'état », la plupart des apprenants auront tendance à choisir l'imparfait, peu importe le contexte, en réservant le passé composé aux « actions », alors que ce ne sera pas nécessairement le choix adapté, comme le prouvent, par exemple, les énoncés ci-dessous. Le verbe *vouloir* y est employé au passé composé ainsi que le verbe *être* dans sa première occurrence, alors que l'imparfait est préféré dans la seconde occurrence du même verbe.

*J'ai voulu être président pour vous, écrit Obama à ses filles.<sup>1</sup>*

*J'ai été content de cette formation. Les cours et les corrections étaient clairs.<sup>2</sup>*

Inversement, l'imparfait s'utilise également pour parler d'actions, pas nécessairement « habituelles ». Il serait difficile d'expliquer en termes d'action/état ou de durée (limitée ou non) pourquoi le premier exemple ci-dessous utilise l'imparfait et le second le passé composé :

*Que faisiez-vous le 12 juillet 1998 entre vingt heures et trois heures du matin ? Vous n'êtes pas obligé de répondre, surtout si ça vous fait honte – avec le recul, on est rarement fier.<sup>3</sup>*

*Sur cette fameuse journée du 13 juin 2004, je voudrais savoir quel est votre parcours exact (...) Qu'avez-vous fait entre 8 h 00 et 17 h 00 ?<sup>4</sup>*

L'association du passé composé aux « actions » et de l'imparfait aux « états » est amorcée par les explications et les exemples fournis habituellement dans les premiers cours sur ces formes, tendance à laquelle n'échappent pas, ou pas complètement, nos quatre méthodes.

*Campus* introduit le passé composé sous l'objectif « dire ce qu'on a fait » (p. 62). Conformément à cet objectif, dans le document à découvrir (dialogue), des verbes d'action uniquement sont employés. Cependant, dans l'encadré qui présente la formation du passé composé, figurent quelques verbes « d'état » : *voir, comprendre, savoir, être, avoir*<sup>5</sup>. Quant aux exercices, le premier contient un verbe d'état (*préférer*) sur neuf verbes au total, le deuxième contient des verbes d'action uniquement, et le troisième deux occurrences du verbe *être* sur quatre exemples. La leçon suivante (p. 64-65) est également consacrée au passé composé, sous l'objectif « s'informer sur un emploi du temps passé ». Elle emploie presque exclusivement des verbes d'action, à l'exception des verbes *voir, rester* et *se reposer*, qui s'éloignent du prototype du verbe d'action. Le choix de verbes et l'emploi du passé composé se justifie bien, ici aussi, vu l'objectif communicatif affiché. La méthode introduit l'imparfait plus loin, sous l'objectif « parler du passé » (p. 104-105). L'explication grammaticale dans l'encadré précise que cette forme s'emploie « pour parler d'une époque passée en général ou d'une action passée habituelle », et les exemples contiennent les verbes « d'état » *avoir, être, habiter, durer, vouloir, adorer*, et des verbes exprimant des actions « habituelles ». La leçon suivante (p. 106-107), avec l'objectif « raconter les moments d'une vie », permet de comparer les emplois du passé composé et de l'imparfait. L'explication grammaticale stipule qu'au passé composé, « les actions [sont] vues comme limitées dans le temps », comme dans *Zidane a marqué deux buts. L'équipe de France a gagné*, alors qu'avec l'imparfait, « les actions [sont] vues comme non limitées dans le temps », comme dans *C'était en juillet 1998. Les Français étaient fiers de leur équipe*. On remarque que l'introduction du critère de « limitation/non limitation dans le temps » fait dépasser l'idée de spécialisation sémantique du passé composé pour les actions et de l'imparfait pour les états, mais ne représente pas d'alternative intéressante, car rencontre des contre-exemples comme *Que faisiez-vous le 12 juillet 1998 entre vingt heures et trois heures du matin ?* (cf. l'exemple cité plus haut). L'autre défaut de cette explication consiste à considérer comme « actions » ce qui est exprimé dans

<sup>1</sup> [news.fr.msn.com/monde/article.aspx?cp-documentid=12843968](http://news.fr.msn.com/monde/article.aspx?cp-documentid=12843968)

<sup>2</sup> [www.efcformation.com/ecole-comptabilite/formation-a-distance/temoignages-ecole/](http://www.efcformation.com/ecole-comptabilite/formation-a-distance/temoignages-ecole/)

<sup>3</sup> <http://www.article11.info/spip/spip.php?article30>

<sup>4</sup> <http://pagesperso-orange.fr/ecritoire-du-velay/st230705/textes/Monique.pdf>

<sup>5</sup> Nous n'entrons pas dans le débat sur la terminologie « action/état », concernant des verbes tels que *voir, comprendre*, etc. Il faut considérer ici que « verbe d'état » signifie « autre que verbe d'action ».

les exemples *C'était en juillet 1998. Les Français étaient fiers de leur équipe*, ce qui ne paraît pas adapté.

*Taxi !* fait intervenir le passé composé dans deux leçons consécutives avec les objectifs « rapporter des événements passés » (p. 54-55) et « parler d'événements passés » (p. 56-57). Les exemples dans le texte et dans les exercices contiennent presque exclusivement des verbes d'action. Dans le « Mémento grammatical » à la fin du manuel (p. 117), on trouve l'explication selon laquelle le passé composé « est le temps du récit », alors que l'imparfait permet d'exprimer « circonstances d'une action », « description d'un état d'esprit » et « action passée habituelle ».

*Connexions* introduit le passé composé en stipulant qu'il permet de « parler d'une action finie », avec des exemples contenant des verbes d'action (*visiter, rencontrer, manger*), ce qui est également le cas dans l'exercice où il s'agit de compléter une lettre. En respectant le principe de la progression « en spirale », chère à l'approche communicative, on aborde le passé composé de nouveau plus tard, à deux reprises, mais toujours avec des verbes d'action principalement, même si des verbes d'état apparaissent à la deuxième occasion : *avoir, adorer, connaître, pouvoir, vouloir, détester*, où il s'agit de s'exercer à les mettre au passé composé, en dehors de tout ancrage situationnel. La partie plus contextualisée de l'emploi de cette forme fait appel de nouveau à des verbes d'action, dans l'exercice « récrivez cette histoire au passé » (p. 89).

*Ici* introduit le passé composé dans un dialogue intitulé « Trois ans, sept déménagements ! » (p. 54). La plupart des verbes sont des verbes d'actions (*déménager, changer, quitter, trouver, visiter, rencontrer*) sauf deux, *habiter* et *vouloir*. Un exercice, où il s'agit de mettre des phrases au passé composé, utilise des verbes d'actions également (en relation avec le thème du dialogue) et un autre, où l'on demande de chercher dans le tableau des conjugaisons les passés composés de quelques verbes, contient des phrases avec deux verbes « d'état », *vouloir* et *comprendre*. Dans une autre unité où réapparaît le passé composé, les deux dialogues utilisés contiennent des verbes d'action, mis à part les verbes *rester* et *attendre*. L'imparfait est également introduit dans cette méthode (p. 81), avec une explication selon laquelle il sert à exprimer un(e) « état/description dans le passé » ou une « action habituelle dans le passé ». Dans le « Précis » à la fin de la méthode (p. 102), on ajoute que le passé composé sert à « indiquer qu'une action dans le passé ou le présent est accomplie », alors que l'imparfait sert à « exprimer une situation ou action dans le passé au moment où se produit une action-événement » (au passé composé). Cette analyse n'a pas non plus de portée générale, étant donné les emplois avec le passé composé comme *J'ai toujours été mince* (action accomplie ?) ou les emplois de l'imparfait qui n'accompagnent pas le passé composé comme *Il parlait avec un accent étranger*.

### 3. Bilan

Il est indéniable que l'aspect positif de la méthodologie que nous venons d'illustrer consiste dans l'effort de contextualiser les emplois des morphèmes grammaticaux, en les mettant en relation avec des thèmes et des objectifs communicatifs : « je veux dire telle chose et pour cela je peux utiliser telle forme ». Mais cela revient à attribuer du *sens* à des morphèmes grammaticaux, ce que préconise, entre autres, J. Courtillon : « Si l'on admet que le postulat de base [de l'approche communicative] est que “communiquer c'est échanger du sens”, la grammaire doit être considérée comme véhicule de sens au même titre que le lexique. » (1989 : 113). Or, on peut se demander s'il est vraiment raisonnable de considérer qu'un morphème grammatical tel qu'un article ou un temps verbal est doté d'un sens « au même

titre que le lexique ». On remarquera, en effet, qu'une question du type « que signifie l'article *du* ? » serait moins pertinente qu'une même question au sujet d'un nom, d'un adjectif ou d'un verbe. Il est sans doute plus judicieux de considérer qu'un morphème grammatical n'apporte pas de sens mais *contribue* à un sens, où plutôt à une multitude de sens, comme nous avons essayé de le montrer pour l'article partitif plus haut, et comme c'est également vrai pour le passé composé et pour l'imparfait. Une association étroite des morphèmes grammaticaux avec des contenus sémantiques simplifie en la déformant la réalité linguistique car une telle démarche revient à enfermer ces morphèmes dans des sens auxquels ils ne sont pas nécessairement dédiés. Ainsi, une démarche qui est censée faciliter l'apprentissage de la grammaire, en l'ancrant dans des contextes signifiants, devient un frein pour l'apprentissage, pouvant bloquer la saisie de la fonction générale d'une forme et devenir par là-même génératrice de productions inadéquates.

Nous remarquons par ailleurs que, finalement, les explications/conceptualisations de morphèmes grammaticaux que nous avons observées dans quatre méthodes récentes ne diffèrent pas beaucoup des celles qui se trouvent dans les grammaires et manuels plus anciens, qui associent également, par exemple, l'article partitif à la quantité partielle/indéfinie et le passé composé aux actions, limitées dans le temps ou accomplies. La vision des fonctions de ces formes n'a donc pas évolué avec l'évolution communicative-actionnelle, en restant toujours aussi restrictive. Il n'est donc pas étonnant que l'on puisse observer toujours les mêmes difficultés et les mêmes types d'erreurs chez les apprenants/locuteurs étrangers, indépendamment de la méthodologie encadrant ou ayant encadré leur apprentissage.

### **Conclusion**

Cette réflexion permet de remettre en question l'intérêt des principes d'organisation des contenus adoptés par les méthodes d'inspiration communicative, car ceux-ci ne permettent pas d'espérer une meilleure efficacité quant à l'acquisition de la « compétence grammaticale », dans sa dimension pragmatique ou fonctionnelle.

On peut prolonger cette réflexion en revenant sur le débat concernant la façon d'aborder la grammaire : de manière explicite, en fournissant des explications sur les fonctions sémantiques des différentes formes, ou implicite, en se limitant à fournir des exemples d'emplois. Au vu de ce qui précède, on peut être tenté de raisonner en termes de « moindre mal », et de penser qu'il serait peut-être préférable de renoncer aux explications « sémantiques » à l'égard des morphèmes grammaticaux, afin de ne pas risquer d'amener l'apprenant à se construire une représentation trop restrictive. Il faudrait, en revanche, veiller à ce que les matériaux linguistiques soient suffisamment riches et représentatifs pour permettre à l'apprenant de se faire une idée de l'usage réel des différents morphèmes grammaticaux. Si toutefois le parti est pris d'inclure des explications sur les fonctions de tels morphèmes, cela doit se faire en respectant leur véritable nature, celle d'une *contribution* au sens (guidée par des visées communicatives/pragmatiques).

### **Références**

#### **Bibliographie :**

Bange, P., Carol, R., Griggs, P. (2005), *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, L'Harmattan.

Canale, M., Swain, M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second*

language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1.1, 1-47.

Courtillon, J. (1989), La grammaire sémantique et l'approche communicative, *Le Français dans le monde*, n° spécial *Recherches et Applications*, Paris : EDICEF, fév.-mars, 113-122.

Cuq, J.-P., dir., (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.

Germain, C. et Séguin, H. (1995), *La grammaire en didactique des langues*, Anjou (Québec) : CEC.

Hymes, D. (1972), On communicative competence, in Pride, J. B., Holmes, H. (eds), *Sociolinguistics*, Penguin Modern Linguistics Reading, 269-293.

Larrivée, P. (2004), Indéfinition et emploi du déterminant *des* chez des apprenants anglophones avancés du français langue étrangère. Étude non publiée.

Puren, Ch. (2008), Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels, *APLV-Langues Modernes*, [http://www.apvlanguagesmodernes.org/IMG/pdf/PA\\_AC\\_analyse\\_manuels\\_PUREN\\_version4\\_site.pdf](http://www.apvlanguagesmodernes.org/IMG/pdf/PA_AC_analyse_manuels_PUREN_version4_site.pdf)

Tardif, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Éditions Logiques.

#### **Méthodes :**

Abry, D., Fert, C., Parpette, C., Stauber, J., Soria, M., Borg, S. (2007), *Ici 1*, Paris : CLE International.

Capelle, G., Menand, R. (2003), *Taxi ! 1*, Paris : Hachette.

Girardet, J., Pécheur, J. (2002), *Campus 1*, Paris : CLE International/VUEF.

Mérieux, R., Loiseau, Y. (2004), *Connexions 1*, Paris : Les Editions Didier.