



**HAL**  
open science

## Existe-t-il une vie didactique sans la grammaire ?

Hervé Adami

► **To cite this version:**

Hervé Adami. Existe-t-il une vie didactique sans la grammaire?. Les Langues Modernes, 2018, 3, pp.85-92. hal-01868880

**HAL Id: hal-01868880**

**<https://hal.science/hal-01868880>**

Submitted on 6 Sep 2018

**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.

# EXISTE-T-IL UNE VIE DIDACTIQUE SANS LA GRAMMAIRE ?

HERVÉ ADAMI, ATILF - CNRS & UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Les Langues Modernes n° 3/2018 : « Grammaire ? Vous avez dit grammaire ? Représentations et pratiques enseignantes » Dossier coordonné par Marie-Pascale Hamez et Myriam Pereiro

## Introduction

Le champ éducatif dont il est question dans cet article est celui de la formation des adultes et plus particulièrement la formation linguistique des adultes engagés dans des parcours d'intégration et/ou d'insertion sociale, économique et citoyenne. Je vais analyser deux dispositifs de formation en particulier : l'un concerne les migrants primo-arrivants et l'autre des adultes sans qualification professionnelle, et souvent sans diplôme, en situation précaire sur le plan de l'emploi. Ces deux dispositifs de formation occupent, chacun dans son domaine d'action, une place centrale et accueillent des milliers d'apprenants.

L'analyse de ces deux dispositifs-phares permettra de bien cerner ce qui fait la spécificité des formations pour les adultes quant à la place qu'elles accordent à l'apprentissage de la langue et, plus particulièrement ici, à la place qu'elles accordent (ou pas) à la grammaire. Ces deux dispositifs sont tout à fait représentatifs des tendances, des stratégies et des choix institutionnels, andragogiques et didactiques dans le champ de la formation des adultes : il s'agit du dispositif de formation linguistique pour les migrants primo-arrivants, organisé par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII), piloté par la Direction de l'Accueil et de l'Accompagnement des Etrangers et de la Nationalité (DAAEN) et la Direction Générale des Etrangers en France (DGEF), deux directions du ministère de l'Intérieur ; l'autre dispositif est la certification CléA créée par le Comité Paritaire Interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation (COPANEF), une instance paritaire constituée des syndicats patronaux et des principales centrales syndicales des salariés. Il s'agit d'un programme de certification

issu de l'évolution des différents dispositifs et réflexions sur les compétences clés ou compétences socles, eux-mêmes intégrant et dépassant la question de l'illettrisme.

## **La formation linguistique des adultes en parcours d'intégration et d'insertion.**

### **Une évolution et une position singulières**

L'histoire de ce champ éducatif a commencé à s'écrire, tant en ce qui concerne la formation et l'intégration linguistiques des migrants (Leclercq 2012) qu'en ce qui concerne la formation de base (Tiberghien-Bovy Leclercq 2007) des adultes francophones que le terme très médiatisé d'*illettrisme* tend souvent à recouvrir. L'histoire et l'évolution de ces deux champs ne se confondent pas mais elles se croisent pour plusieurs raisons. La première est que les apprenants concernés sont socialement très proches, qu'ils sont tous engagés, d'une façon ou d'une autre, dans un processus d'intégration ou d'insertion sociale, économique, citoyenne. La deuxième est qu'ils ont aussi en commun d'avoir été peu, mal, irrégulièrement voire pas du tout scolarisés et que leur maîtrise de l'écrit est souvent défaillante, en français pour les natifs ou dans leurs langues d'origine s'agissant des migrants. Enfin, ces deux groupes d'apprenants, migrants et francophones natifs, sont accueillis dans les mêmes organismes de formation et dans les mêmes associations mais dans des dispositifs différents.

Le champ éducatif de la formation linguistique des adultes en intégration et en insertion a suivi une évolution singulière depuis la fin des années cinquante, construisant ses propres pratiques et ses propres références sans lien théorique ou concret avec le champ scolaire et, jusqu'au milieu des années deux-mille, sans lien avec la didactique du FLE. En effet, la recherche en didactique des langues, et du FLE en particulier, est restée longtemps indifférente aux questions de l'enseignement apprentissage du français pour les migrants et pour les francophones en situation d'illettrisme. Ce que l'on peut retenir de cette évolution et de la situation actuelle, en ne présentant ici que les très grandes lignes, ce sont les tendances suivantes :

1. Professionnalisation des acteurs du champ et élévation du niveau de spécialisation et du niveau universitaire des formateurs recrutés. Les

formateurs sont maintenant le plus souvent recrutés avec un niveau master spécialisé en didactique du français.

2. Pilotage croissant des actions de formation par les acteurs publics et institutionnels dans le cadre d'un système d'appels d'offre et d'appels à projets.
3. Orientation des actions de formation sous pilotage public vers l'impératif de l'insertion économique et de l'emploi. Les formations linguistiques sont subordonnées à cet impératif.
4. Orientation des formations vers l'acquisition de *compétences* (pratiques, sociales, langagières, techniques, etc.) et non de contenus disciplinaires.

#### **Quels impacts andragogiques et didactiques ?**

Le domaine éducatif et professionnel de la formation d'adultes est une constellation de structures autonomes professionnalisées, à statut associatif ou privé, ou de structures para-publiques comme les Greta. Ces structures sont en concurrence pour l'obtention de marchés publics ou privés. Il n'existe donc pas de pôle central administratif ou pédagogique et les actions de formation se succèdent en fonction de l'obtention des marchés obtenus. Ces actions de formation, destinées aux adultes en parcours d'intégration ou d'insertion, s'inscrivent par ailleurs dans le cadre de politiques publiques dont les objectifs ne sont pas uniquement linguistiques, y compris pour les migrants non francophones. Aux aspects linguistiques de la formation, quand ils sont présents, sont souvent associés les aspects professionnel ou citoyen. Dans ce cadre, la maîtrise de la langue n'est pas une fin en soi mais une *condition* de l'acquisition d'autres compétences.

#### **Deux exemples : le dispositif de formation linguistique dans le cadre du CIR et le référentiel CléA**

En France, la formation linguistique des migrants primo-arrivants est assurée dans le cadre du dispositif du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR). Ce dispositif est prévu pour accueillir les migrants et constitue le premier pas dans le processus d'intégration. Il est piloté par la DGEF et la DAAEN

(Ministère de l'Intérieur) et mis en œuvre par l'OFII<sup>1</sup>. Le dispositif est organisé selon le principe de l'appel d'offre : l'Etat lance un appel d'offre public et les organismes de formation qui le souhaitent répondent à cet appel. Les organismes de formation qui sont retenus doivent alors, sous le contrôle des agences locales de l'OFII, mettre en place les formations linguistiques. Le cahier des charges de l'appel d'offre du ministère impose aux organismes de formation retenus un certain nombre de prescriptions sur les contenus pédagogiques et didactiques des formations. Le premier document de cadrage concerne les « prescriptions thématiques » sous forme d'un tableau. Ces prescriptions tournent autour de trois thèmes majeurs : la vie pratique, la vie publique et la vie professionnelle. Chacun de ces thèmes est décliné en sous thèmes<sup>2</sup>. Ces prescriptions évoquent également des « champs à explorer », des « notions à développer » et des « mises en situation » mais jamais ne sont explicités les contenus linguistiques. Les organismes de formation retenus dans le cadre de cet appel d'offre doivent également suivre la trame d'une « charpente » qui liste les objectifs sociolangagiers liés à la vie quotidienne, publique ou professionnelle que les apprenants doivent être en mesure d'atteindre à l'issue de la formation mais les contenus linguistiques de la formation ne sont pas explicités, hormis quelques références au lexique ou aux « mots clés » de tel ou tel thème comme la santé par exemple. Le cadrage du financeur qu'est le ministère de l'Intérieur porte donc sur les objectifs à atteindre mais laisse les organismes de formation et leurs formateurs libres de construire les contenus et les démarches pour atteindre ces objectifs. La question de la grammaire est donc paradoxalement ouverte puisqu'elle est absente des cadrages. Les formateurs sont libres de faire ou de ne pas faire de grammaire et, s'ils en font, rien ne les contraint, ni sur le choix des aspects à aborder, ni sur la manière de le faire.

Le dispositif CléA<sup>3</sup>, quant à lui, s'inscrit dans le mouvement de réflexion et de mise en place de formations et d'évaluations autour de la notion des

---

<sup>1</sup> Pour davantage de détails nous renvoyons le lecteur au site internet du ministère puisque la description complète du dispositif dépasse le cadre de cet article. Par ailleurs, ce dispositif décrit ici est celui qui est en vigueur au moment où ces lignes sont écrites et il est possible que lorsqu'elles seront lues, le dispositif ait évolué avec le changement de majorité politique survenu au printemps 2017. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine>

<sup>2</sup> Pour la vie pratique par exemple : logement, famille, éducation et culture, déplacements et santé.

<sup>3</sup> <http://www.certificat-clea.fr/avantages-certificat.html>

compétences clés ou compétences de base. Le dispositif CléA, c'est d'abord un référentiel qui détaille les compétences clés. Il s'inscrit dans la continuité d'un autre référentiel, celui qui a été élaboré par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) : le Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle (RCCSP)<sup>4</sup>. Ces dispositifs de formation et d'évaluation sont destinés aux personnes en insécurité sociale et professionnelle qui ne possèdent pas les compétences élémentaires pour trouver ou conserver un emploi, ainsi que le précise le document de présentation de CléA : « Le certificat CléA s'adresse principalement à des personnes peu qualifiées, n'ayant pas de certification professionnelle, fragilisées socialement par les évolutions économiques. Cette démarche de certification leur permet de rester en contact avec l'emploi, d'avoir une présence plus visible sur le marché du travail. ». Parmi les sept compétences clés figurent explicitement celles qui concernent la communication verbale, orale et écrite, et qui font l'objet en formation d'une remédiation spécifiquement didactique (Domaine 1 du référentiel). Mais les autres compétences, qui ne concernent *a priori* pas spécifiquement les questions linguistiques, font intervenir implicitement des compétences verbales (lecture de tableaux, de plannings, recherches sur le Web, réception et transmission des informations sur le lieu de travail, compte-rendu oraux et écrits, description d'une situation problème, etc.). Le référentiel n'aborde jamais la question des contenus de formation puisqu'il est d'abord un outil d'évaluation : il fait la liste des compétences attendues et laisse là encore les formateurs libres de construire leurs démarches et leurs outils didactiques pour atteindre ces objectifs et d'utiliser ou non de la grammaire pour y parvenir.

## **Le rôle de la grammaire en formation d'adultes**

### **Est-elle utile ?**

Cette question ne se pose pas, ou en tous cas pas dans des termes aussi nets, dans le domaine scolaire, que cela concerne le français langue première ou les langues étrangères. La place de la grammaire y est imposée par les programmes et les questions posées sont plutôt quelle grammaire, pour quels objectifs et avec quelle démarche ? En formation d'adultes en revanche, les praticiens et les concepteurs de formation sont libres de tout programme ou de toutes injonctions en la matière et peuvent ou non décider d'y avoir recours, nous l'avons vu. Mais cette liberté a un prix : elle laisse le praticien face à une question qu'il doit résoudre seul, ou presque : la grammaire est-

<sup>4</sup>

<http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Entreprises/Entreprise/Referentiel-des-competences-cles-en-situation-professionnelle-RCCSP>

elle nécessaire pour atteindre les objectifs fixés par les différents programmes des actions de formation ? Et quelle que soit la réponse apportée, il se retrouve face à deux autres questions de taille : si la grammaire est estimée nécessaire, quelle doit être cette grammaire, forcément adaptée aux objectifs et aux apprenants adultes ? Si la réponse est négative, quelles autres pistes choisir pour atteindre ces objectifs ?

Pour tenter de répondre à ces questions, il me semble d'abord nécessaire de prendre un peu de champ et de sortir du cadre pédagogique, andragogique ou didactique et des débats techniques sur la langue ou la grammaire. En effet, la question de la grammaire fait l'objet de débats ou de querelles byzantines et picrocholines dans un cercle assez restreint de spécialistes, sous toutes les latitudes et à toutes les époques. Toutes les traditions lettrées, de l'Europe à la Chine en passant par le monde arabe ou persan, possèdent une gigantesque littérature sur la question de la grammaire, de l'Antiquité à nos jours. Or, loin de cette logorrhée savante, les peuples de ce vaste monde, et ce depuis sans doute une bonne centaine de milliers d'années (Hombert et Lenclud 2014) parlent d'innombrables langues et en apprennent beaucoup d'autres sans avoir jamais suivi un seul cours de grammaire, sans être jamais allés à l'école, tout simplement d'ailleurs parce qu'elle n'existe pas et que ces peuples ne connaissent même pas l'écriture. Les peuples les plus polyglottes (Diamond 2013 ; Evans 2012) sont d'ailleurs ceux qui vivent sans l'écrit, ceux que l'on nomme du point de vue des lettrés que nous sommes, des analphabètes. On peut donc en conclure qu'on peut parler et apprendre beaucoup de langues sans aucun recours à une grammaire de type scolaire et même sans aucun recours à l'écrit. C'est ce qu'ont fait, et que font encore, des millions et des millions d'individus, au cours de l'histoire et dans le monde aujourd'hui encore.

Concernant les apprenants faiblement ou non scolarisés accueillis dans les centres de formation, le recours à la grammaire est même contreproductif. En effet, l'utilisation d'une métalangue technique pour décrire une langue qu'ils sont en train d'apprendre contribue à renforcer les difficultés de façon très importante. Sans pratique scolaire et sans référence conceptuelle en matière métalinguistique, la grammaire de type scolaire est une totale abstraction terminologique pour ces apprenants. Comme l'analyse Lahire (1993 et 1998), les rapports de ces apprenants à la langue est de type oral/pratique. La mise à distance de la langue, opérée par toute analyse de type métalinguistique, la décontextualisation et l'attention portée à la

forme linguistique au détriment du sens, est une opération pratique et intellectuelle que les apprenants n'ont jamais ou très peu effectuée. Cela contrevient frontalement à leur intuition de la langue qui repose sur le fait que la langue n'est pas pour eux un objet détaché des pratiques de communication réelles. Les apprenants migrants qui n'ont que quelques acquis scolaires dans leurs pays d'origine, n'ont, pour la plupart, pratiquement aucune référence grammaticale. Dans le meilleur des cas, elle est rudimentaire et de toute façon insuffisante pour servir d'appui à la grammaire en L2 (Adami 2001 ; Kurvers *et alii* 2006) Quant aux apprenants natifs, qui ont été scolarisés dans le cadre de l'école obligatoire jusqu'à seize ans, leurs acquis en grammaire sont indigents, dans le meilleur des cas et, dans le pire des cas, le souvenir pénible des leçons de grammaire scolaire provoque chez eux un rejet franc et massif s'ils l'abordent en formation d'adultes (Guernier 2009).

D'autres apprenants, au contraire, ne conçoivent pas l'apprentissage d'une L2 sans le recours à la grammaire : ce sont les migrants bien scolarisés, notamment ceux qui sont issus des solides systèmes scolaires hérités des pays anciennement communistes. La grammaire fait partie de leur habitus d'apprentissage et constitue une base solide, avec l'écrit, sur laquelle ils entendent fonder leur apprentissage. Mais ceci ne signifie pas qu'ils apprennent « mieux » que les apprenants qui ne s'appuient pas sur la grammaire : aucune étude décisive n'a pour l'instant tranché dans un sens ou un autre, sachant de toute façon que celles qui concernent les apprenants faiblement ou non scolarisés sont très peu nombreuses.

Nous l'avons vu, les formateurs d'adultes sont, en principe, libres de recourir à la grammaire de type scolaire ou non. Ils sont également libres, s'ils recourent à la grammaire, de définir à la fois les objectifs, les modalités et les formes qu'elle peut prendre. Quels que soient leurs choix en la matière, l'usage ou non de la grammaire est surdéterminé par les objectifs des actions de formation, eux-mêmes définis en termes de compétences, langagières et non langagières. Or, en pratique, l'attraction des formateurs vers la grammaire ou les approches centrées sur le code linguistique semble parfois irrésistible (Guernier 2010 et 2012). En fait, les pratiques des formateurs sont inégales mais il apparaît très difficile de cerner ces pratiques au plus près. Les classiques « entretiens semi-directifs » avec les formateurs ne donnent accès qu'à leurs discours et non à leurs pratiques réelles ; les



observations *in situ*, et qui est plus enregistrées, provoquent des biais inévitables par la présence de l'enquêteur et/ou de la caméra où le formateur se met sur son « trente-et-un didactique » et où l'enquêteur n'observe souvent qu'une mise en scène qui ne correspond que très partiellement au quotidien des séances de formation ordinaires. C'est le contact régulier des formateurs, hors de toute enquête formatée et nécessairement partielle, qui donne la mesure de leurs véritables pratiques<sup>5</sup>. Et celles-ci sont contrastées concernant le recours à la grammaire ou à des formes de travail centrées sur les aspects linguistiques formels. On constate une importante évolution des pratiques depuis une vingtaine d'années, avec la mise en place des référentiels axés sur les compétences, mais également avec l'arrivée des nouveaux formateurs professionnels passés par les masters de didactique des langues qui renouvellent les pratiques. Mais les exercices structuraux et décontextualisés sur le genre et le nombre, sur les inévitables conjugaisons ou les homophones n'ont pas disparu. Ils rassurent le formateur, occupent les apprenants à peu de frais en termes de préparation puisque ce sont des exercices photocopiés mais ne sont pas articulés aux objectifs finaux exprimés en termes de compétences. Ils sont donc, en ce sens, inutiles parce que le fruit du travail sur des formes linguistiques décontextualisées n'est pas transférable aux multiples situations de communication orales et écrites auxquelles sont confrontés les apprenants.

### **Une vie didactique sans la grammaire est-elle possible ?**

En formation d'adultes, *de facto*, cette vie est possible puisque aucune directive ni aucun programme ne l'impose concernant les principales actions de formation. Le « pilotage » des formations linguistiques par les compétences contraint les praticiens à inventer de nouvelles modalités d'interventions didactiques et contraint les chercheurs à réfléchir avec les praticiens à ces nouvelles modalités. Le travail spécifique de la recherche consistera sans doute davantage à s'interroger sur une question essentielle : au-delà de la grammaire de type scolaire et son appareillage terminologique, définitivement dépassés en formation d'adultes, une autre forme

---

<sup>5</sup> La longue expérience de terrain au contact des formateurs que j'ai acquise repose sur ma propre expérience de formateur d'une dizaine d'années, sur ma présence depuis plus de vingt ans au sein du Conseil d'Administration d'un important organisme de formation à statut associatif (chargé des questions pédagogiques), sur des recherches-actions menées avec les formateurs (Adami et André 2013 et 2014), sur de très nombreuses formations de formateurs, etc.

d'approche métalinguistique ou épilinguistique est-elle utile en formation linguistique ? La réponse est selon moi positive pour plusieurs raisons :

- a) Une mise à distance métalinguistique est nécessaire pour accéder à l'écrit, notamment pour les apprenants les moins scolarisés.
- b) Une approche distanciée et réflexive est également nécessaire pour passer d'une forme d'apprentissage empirique et spontanée, avançant au coup par coup selon les nécessités de la communication au quotidien, à une approche conscientisée qui repose sur l'analyse des régularités de la langue.
- c) Une approche métalinguistique est nécessaire pour apporter les instruments pratiques et conceptuels utiles pour consulter des dictionnaires, apprendre par soi-même, etc.

Toute la difficulté cependant, du point de vue pratique de l'intervention didactique, repose sur la question de savoir *comment* intégrer des formes de métalangues nécessaires sans passer par la grammaire de type scolaire. Les quelques lignes de cet article ne suffiront pas à faire des propositions élaborées mais à présenter seulement quelques pistes de travail. Ainsi par exemple, les travaux sur les corpus en didactique des langues représentent une piste intéressante qui vise à travailler sur les régularités de la langue sans appareil terminologique, par l'observation et l'analyse de productions orales et écrites authentiques. Une autre piste de travail consiste à inventer des activités didactiques reposant sur la manipulation des énoncés (substitution, remplacement, transformation des unités linguistiques) sur la base de productions authentiques et en gardant toujours le sens en perspective. Le but de ces activités est de conscientiser l'apprentissage en travaillant sur la structure des énoncés et la nature des unités linguistiques quand c'est nécessaire et toujours en gardant comme point de mire l'objectif de la communication et non le système linguistique en soi et pour soi. C'est un travail théorique et pratique qui reste à faire et qu'il convient, sur ce thème didactique comme sur d'autres, de mener en lien avec les acteurs de la formation et leurs apprenants au travers d'expérimentations.

#### **Références bibliographiques**

ADAMI Hervé, ANDRE Virginie. Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI), *Linx*, 2013, 68-69, p. 135-168.

- ADAMI Hervé, ANDRE Virginie. Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage, *Revue Française de Linguistique Appliquée*. 2014/2, Vol XIX, p.71-83.
- ADAMI Hervé. L'oralité et la métalangue dans les rapports au langage des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit, *Mélanges* n° 25, 2001, p. 7-37. [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/26\\_adami.pdf](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/26_adami.pdf)
- DIAMOND, Jared. *Le monde jusqu'à hier. Ce que nous apprennent les sociétés traditionnelles*. Paris : Gallimard. 2013.
- EVANS, Nicolas. *Ces mots qui meurent. Les langues menacées et ce qu'elles ont à nous dire*. Paris : La Découverte. 2012
- GUERNIER Marie-Cécile. Apprendre à lire et à écrire à des adultes ou le rejet du scolaire». Actes du Symposium International Écoles / cultures «École(s) et cultures(s) : Quels savoirs ? Quelles pratiques ?» Lille, 12--13 novembre 2009
- GUERNIER, Marie-Cécile. Les représentations des formateurs et leurs incidences sur la conception de la formation en linguistique. Savoirs et formation, recherches et pratiques. N°1. «Littératie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques». H. Adami (dir.). Montreuil : AEFTI. 2010, p.93--112 Formation et dispositifs didactiques.
- GUERNIER, Marie-Cécile. Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définitions, conceptions et références. *LIDIL*, n°45, 2012, p. 73-92.
- HOMBERT Jean Marie, LENCLUD Gérard. *Comment le langage est venu à l'homme*. Paris : Fayard. 2014.
- KURVERS, Jeanne., VAN HOUT, Roeland, VALLEN, Ton., Discovering language : metalinguistics awareness of adult illiterates, 2006, Van de Craats, I., Kurvers, J., Young-Scholten, M., *Low educated second language and literacy acquisition*, Proceedings of the inaugural symposium, Tilburg University, August 2005, Utrecht, TOT.
- LAHIRE, Bernard. *La raison des plus faibles. Rapports au travail, écritures domestiques et lecture en milieux populaires*, Lille : PUL. 1993.
- LAHIRE, Bernard. *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris : Gallimard. 1998.
- LECLERCQ, Véronique. La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60, In ADAMI Hervé et LECLERCQ Véronique. 2012. *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 2012.
- TIBERGHEN-BOVY (ex. LECLERCQ) Véronique. La formation de base : publics, dispositifs pratiques, *Savoirs* n° 14, 2007, p. 8-55.