Revue TDFLE

**N° 81 | 2022**
**Actualité de l'enseignement de la grammaire en français langue étrangère : permanence, minoration ou renouveau ?**

# Enseignement de la grammaire en Français Langue Etrangère : représentations et pratiques d'étudiants en Master FLE

***Nathalie GETTLIFFE*** *Maître de conférences*
*Faculté des langues*
*UR2310 Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation*
*University of Strasbourg*

**Édition électronique :**
**URL :**
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-81/405-enseignement-de-la-grammaire-en-francais-langue-etrangere-representations-et-pratiques-d-etudiants-en-master-fle
**DOI :** numerev_1820
**Date de publication :** 21/12/2022

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : GETTLIFFE, N. (2022) Enseignement de la grammaire en Français Langue Etrangère : représentations et pratiques d'étudiants en Master FLE. *Revue TDFLE*, (81). https://doi.org/10.34745/numerev_1820

La finalité des activités grammaticales a pu varier au gré des époques et l'enseignant se trouve souvent pris dans un tourbillon où il essaie savamment de faire progresser ses apprenants sur des aspects grammaticaux qui lui semblent cruciaux pour la communication en langues étrangères. Le développement de ces savoirs professionnels en adéquation avec une réalité locale fait rarement l'objet d'étude, surtout lorsqu'il s'agit de stagiaires en formation. Notre étude repose sur les résultats d'un questionnaire calqué sur deux études précédentes afin de déterminer la place de l'enseignement de la grammaire pendant des stages de FLE assurés par des mastérants. Alors que la place de la grammaire dans le cours de FLE poursuit sa minoration, les stagiaires centrent leurs pratiques sur des présentations plutôt traditionnelles (règle-exercice) avec une propension à systématiser les apprentissages à l'aide d'exercices à trous. Toutefois, comme leurs pairs plus expérimentés, ils se détachent rapidement des supports éditoriaux afin de s'adapter à des réalités locales complexes. La mobilisation de ressources électroniques leur permet de proposer des activités grammaticales dynamiques même si elles manquent souvent de liens avec des documents authentiques ou les productions des apprenants.

---

**Mots-clés :**
FLE, Didactique de la grammaire, Stagiaires, Pratiques en émergence, Savoirs professionnels

---

**Abstract** : The purpose of grammatical activities may have changed over time and the teacher is often caught in a whirlwind where he tries skillfully to make foreign language learners upgrade his/her grammatical competence. The development of this professional knowledge grounded in a local reality is rarely studied, especially when it comes to pre-service teachers. We administered a questionnaire based on two previous studies in order to determine the importance of teaching grammar to students enrolled in a master's program for teaching French as a foreign language. While the time devoted to the study of grammar continues to diminish, pre-service teachers focus their teaching on rather traditional presentations (rule- exercise) with a propensity to systematize learning using drills. However, like their more experienced peers, they quickly set aside manuals and exercise booklets to adapt to complex local realities. The use of electronic resources allows them to offer dynamic grammatical activities even if they often lack links to authentic documents or learners' productions.

**Keywords** : teaching grammar, practicum, French as a Foreign Language, emerging professional practices, professional knowledge

De la méthode Grammaire-Traduction à l'approche actionnelle, l'enseignement de la grammaire a subi de nombreuses mutations au travers des siècles (Germain, 1993). Entre injonctions de ne pas trop en « faire » dans les cours de langues, de favoriser les approches implicites, de considérer cette composante comme intégrée dans une compétence langagière plus globale, etc., l'enseignant se trouve souvent pris dans un tourbillon où il essaie savamment de faire progresser ses apprenants sur des aspects grammaticaux qui lui semblent cruciaux pour la communication en langues étrangères. Le développement de ces savoirs professionnels en adéquation avec une réalité locale fait rarement l'objet d'étude (Beacco, 2010) ; c'est pourquoi nous proposons d'examiner les pratiques déclarées d'étudiants en Master FLE concernant les activités grammaticales qu'ils proposent lors de stage(s) de professionnalisation en première année.

# Enseignement de la grammaire

Terme polysémique, la grammaire se réfère autant à des descriptions savantes d'une langue, qu'à des ouvrages regroupant des règles d'usages (grammaires de référence) ou un ensemble de productions en cours de régularisation (grammaire interne des apprenants). Plus communément, les fautes de grammaire pointent vers des erreurs de morphosyntaxe que l'on peut trouver dans des écrits de locuteurs dans leur(s) langue(s) première(s) ou étrangère(s).

La finalité de l'enseignement de la grammaire est régulièrement questionnée. Par exemple, pour les langues maternelles, l'objectif des activités grammaticales serait d'accompagner la construction d'un métalangage qui s'appuie sur les catégories grammaticales les plus usuelles (Coltier & al., 2016, p.3). Or, nombre d'enseignants ne sont pas convaincus qu'une telle aventure aide leurs élèves au développement de raisonnements cohérents qui pourraient éventuellement les soutenir dans la compréhension et la production de textes écrits ou oraux (Bulea Bronckart & Gagon, 2017).

Pour l'enseignement des langues étrangères, la finalité des activités grammaticales a pu varier au gré des époques et le Conseil de l'Europe (2001) laisse actuellement une certaine liberté pour la mise en place d'activités centrées sur la compétence grammaticale intégrée de manière plus large au développement des compétences langagières (linguistique, sociolinguistique et pragmatique). Par ailleurs, les certifications en langues étrangères se sont peu à peu détachées des composantes linguistiques (phonologie, grammaire, lexique, sémantique, orthographe) afin d'évaluer le développement des compétences grammaticales selon des échelles plus globales (de « utilisation de structures simples » à « haut niveau de correction grammaticale »). La finalité de l'enseignement grammatical n'étant pas imposée, chaque enseignant décide de la place qu'il donnera au développement de la compétence grammaticale et choisit

ses contenus - même si certains référentiels indiquent pour chaque niveau des préconisations (ex : Beacco, 2006). Il est aussi libre d'organiser la présentation de ses activités grammaticales.

Toutefois, depuis de nombreuses années, un certain nombre de chercheurs (voir Véronique, 2017) prônent une approche grammaticale qui prenne en compte le développement de la grammaire interne des apprenants (l'interlangue), ceci afin de présenter des faits de langue dans un ordre plus en adéquation avec les grammaires acquisitionnelles. Par exemple, les formes pronominales toniques de la langue cible sont acquises avant les formes clitiques et cet ordre acquisitionnel devrait être respecté dans les nouvelles grammaires pédagogiques. Ceci permettrait de juxtaposer apprenabilité et enseignabilité (Véronique, 2009). D'autres initiatives tentent d'organiser le matériau pédagogique en fonction des langues premières afin d'éviter une fossilisation des erreurs : c'est le cas de la Grammaire Actualisée et Contextualisée (GRAC) (Beacco, 2017). Finalement, certaines approches développent des stratégies d'enseignement de la grammaire qui varient selon que l'on cherche à développer des compétences ou des connaissances. Ainsi, pour Paradis (2004), la grammaire interne des apprenants ne peut se développer que de manière implicite et tout passage par l'explicitation de règles ne fait que freiner le processus acquisitionnel. C'est pour cela que l'approche neurolinguistique (Netten et Germain, 2012 ; Germain, 2017) sépare l'acquisition des régularités de la langue qui passe par des phases de modélisation (implicite) de l'apprentissage des règles morphosyntaxiques de l'écrit (notamment les accords), qui est proposé au travers d'activités de conceptualisation (explicite) pour découvrir les régularités de la langue.

Nous ne reprendrons pas ici d'autres points de questionnements concernant l'enseignement de la grammaire dans la classe de FLE. Cependant, l'enseignant doit aussi être attentif à certaines variables comme le niveau des apprenants, leur parcours de scolarité, leur âge, les langues (res)sources sur lesquelles ils peuvent s'appuyer, les finalités du cours (écrit, oral, objectif spécifique), etc. Cet ensemble d'éléments implique une modulation dans la présentation des contenus et des exercices proposés et fait l'objet d'arbitrage local.

# Pratiques professionnelles en didactique de la grammaire

L'ouvrage de Beacco (2010) fait état du peu de données dont nous disposons concernant les savoirs d'expertise des enseignants de FLE. En effet, ces derniers sont rarement sollicités et souvent mal considérés car ils relèvent du domaine de l'individuel en plus d'être fortement contextualisés. Or, la didactique professionnelle a pu montrer l'importance de l'explicitation de ces savoirs qui permet non seulement de comprendre des pratiques professionnelles mais aussi leur évolution (de novice à expert par exemple). Les méthodologies mobilisées pour le recueil de données sont souvent issues

de la théorie de l'activité (observation située) ; toutefois, les pratiques déclarées au travers d'enquêtes peuvent aussi alimenter les recherches en didactique professionnelle.

Dans le domaine de la didactique des langues, deux enquêtes (Fougerouse, 2001 ; 2019) ont permis d'esquisser les pratiques d'enseignants concernant l'enseignement de la grammaire dans leur classe de FLE. Ces études ayant été réalisées à partir d'un questionnaire similaire, on peut relever des constantes et des évolutions. La première étude fait état de l'importance de la grammaire dans le cours de FLE alors que cette composante linguistique devance toutes les autres composantes (phonétique, lexique, civilisation) et occupe une large part du temps d'enseignement. Les enseignants ont des pratiques variées pour la plupart contextualisées par rapport à des documents authentiques et s'appuient largement sur des ressources qu'ils ont créées. Vingt ans plus tard, la place de la grammaire est moins centrale avec une volonté d'intégrer les activités dans des tâches plus globales mais toujours ancrées dans les situations de communication. Les ressources numériques sont plus largement sollicitées et les exercices restent liés à des productions axées sur le sens élaborées à l'aide d'un enseignant-médiateur.

# Question de recherche

Si l'on peut noter des évolutions concernant les pratiques professionnelles relatives à l'enseignement de la grammaire en FLE pour des enseignants-experts, qu'en est-il des stagiaires en formation inscrits en première année de Master FLE ? Quelle place donnent-ils à l'enseignement de la grammaire ? Quelles stratégies de présentation mobilisent-ils ? Sur quelles ressources s'appuient-ils ?

# Méthodologie

## Collecte des données

Afin de pouvoir établir des comparaisons entre pratiques professionnelles d'enseignants-experts et celles de novices, nous décidé de nous appuyer sur le questionnaire de Fougerouse (2001) et nous avons contacté des collègues universitaires intervenant auprès d'étudiants inscrits en première année de Master de Didactique du FLE pour leur proposer de demander à leurs étudiants de répondre à un questionnaire en ligne (voir annexe). Certains des étudiants ont aussi diffusé cette information sur les comptes de leurs réseaux sociaux. Il était précisé que seuls les étudiants en première année de formation pouvaient répondre au questionnaire et que tous devaient aussi assurer des cours de FLE dans le cadre de leur stage de première année.

## Participants

Au total, nous avons recueilli 32 questionnaires complets.

Concernant leur formation initiale, 13 participants ont obtenu une licence en France ; 13 l'ont obtenue à l'étranger ; une personne a une licence d'une université étrangère et d'une université française ; 5 participants n'ont pas répondu à cette question. La plupart des étudiants a une formation en langues étrangères (LLCE, LEA, FLE) (n=16) ; 2 ont une licence en Lettres Modernes ; 1 en Sciences du langage ; 3 en Sciences de l'éducation et 12 n'ont pas indiqué l'intitulé de leur formation. La majorité des participants a obtenu leur licence dans les deux ans précédant leur entrée en Master (n=19), certains (n=4) dans les 3 ou 4 ans précédant leur admission ; pour d'autres (n=7), leur intégration en Master fait partie d'une réflexion de plus longue durée (une personne a obtenu sa licence en 1980) ; 2 participants n'ont pas indiqué la date de l'obtention de leur licence. Pour ce qui est des autres formations, 4 participants ont aussi obtenu un autre diplôme en FLE (DU) et 4 ont un diplôme dans une autre discipline (informatique, formation professionnelle…). Finalement, 5 participants détiennent une seconde licence ou un Master (ressources humaines, sciences du langage).

Relatif à l'expérience professionnelle en enseignement du FLE, 4 participants n'ont pas renseigné cette rubrique ; 7 n'avaient aucune expérience dans le domaine avant de commencer leur Master en Didactique du FLE ; la plupart des expériences professionnelles s'est déroulé dans des contextes scolaires (n=19), 8 dans des centres universitaires, 5 dans des centres FLE (Instituts Français, Alliances Française, centres de langues privés) et seulement 2 dans des structures intervenant auprès de migrants. Certains participants avaient des expériences dans plusieurs structures. Néanmoins, la majorité des participants n'avait qu'une année d'expérience professionnelle ; 5 personnes avaient deux années d'expérience ; 1 seule avait 3 années de métier ; 3 participants avaient au moins trois ans d'expériences professionnelles. La plupart des personnes (n=21) indique que leurs expériences professionnelles se sont déroulées dans les deux ans précédant leur entrée en Master ; 14 participants confirment qu'ils ont (aussi) enseigné le FLE avant les deux ans précédant leur admission en Master. Peu de participants (n=8) ont répondu à la question demandant le niveau pour lequel ils sont intervenus : toutefois, la majorité (n=7) a enseigné dans des niveaux débutants.

Pour finir, pendant leur stage de première année de Master de Didactique du FLE, les participants interviennent principalement auprès de publics scolaires (n=13) et d'étudiants (n=10) ; quelques-uns (n=6) sont impliqués auprès de publics migrants. Certains (n=6) n'ont pas répondu à cette question. Les formations en FLE visent surtout des niveaux débutants [Alpha, A1, A2] (n=27) alors que les interventions pour des niveaux intermédiaires et avancés sont plus minoritaires [B1 à C1] (n=15).

## Instruments

Le questionnaire en ligne reprend à l'identique, excepté quelques modifications

mineures concernant la collecte de données personnelles, les intitulés des questions qui avaient été proposées et analysées en 2001 par Fougerouse. En effet, l'approche actionnelle déployée depuis les années 2000 en Europe n'a pas modifié profondément le langage mobilisé pour l'enseignement de la grammaire (Fougerouse, 2019). De plus, il nous paraissait pertinent de garder un nombre important de questions ouvertes comme dans le questionnaire de Fougerouse (2001) afin d'avoir une lecture large des préoccupations des stagiaires : cette approche est différente de celle de Fougerouse (2019) qui a modifié son questionnaire d'origine pour proposer des questions plus fermées élaborées à partir des réponses de son premier questionnaire. Nous avons aussi volontairement laissé les questions d'une même thématique mélangées afin de pouvoir procéder à des recoupements pour confirmer ou infirmer certaines observations. Finalement, une partie des participants de notre étude ayant été initialement formée à l'étranger, il nous paraissait judicieux de conserver une formulation des questions plutôt neutre afin de ne pas inclure une terminologie axée sur l'approche actionelle actuellement prégnante dans le contexte européen ou ayant subi des évolutions récentes (civilisation à culture). Au final, le questionnaire est structuré en trois grandes parties portant sur la place de la grammaire dans le cours de FLE, la présentation de la grammaire en cours et les outils mobilisés pendant les formations.

### Codage et analyse

Les questions fermées (n=9) ont été codées selon les rubriques proposées dans la question. Pour les questions ouvertes (n=8) et les prolongements des questions fermées (Pourquoi ? Autres…), une recension de toutes les réponses a tout d'abord été effectuée avant de procéder à un regroupement pour faire émerger des catégories. Pour certaines questions, nous avons comparé notre catégorisation à celle proposée dans Fougerouse (2001 ; 2019) afin de confirmer nos regroupements ou les modifier pour permettre des comparaisons avec les études précédemment mentionnées.

Les analyses descriptives quantitatives présentées sont toujours élaborées à partir du nombre de réponses total, chaque participant pouvant cocher ou proposer plusieurs réponses. Ceci explique pourquoi le nombre de réponses est parfois supérieur au nombre de participants.

## Résultats et discussions

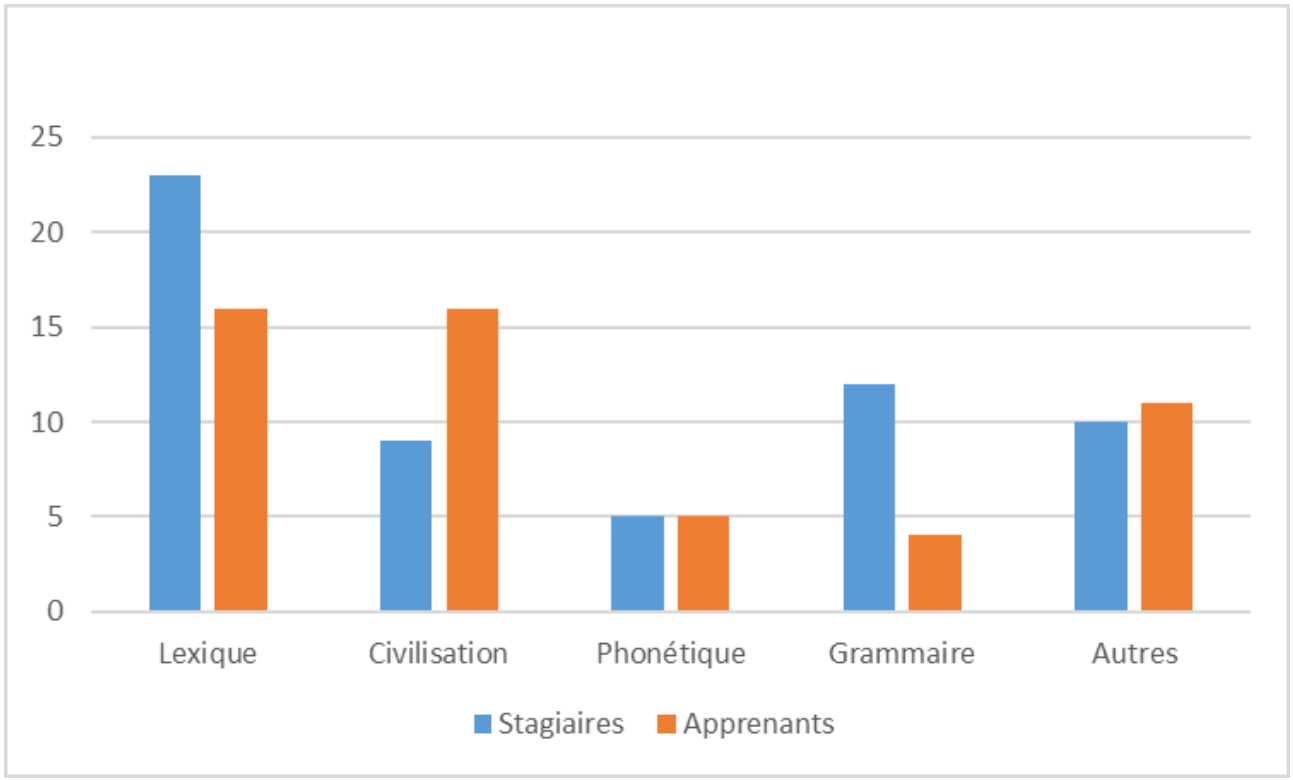
### Place de la grammaire en stage de FLE (Q1, Q2, Q3)

Nous analyserons ici les trois premières questions de notre questionnaire et les mettrons en regard avec les études de Fougerouse (2001 ; 2019).

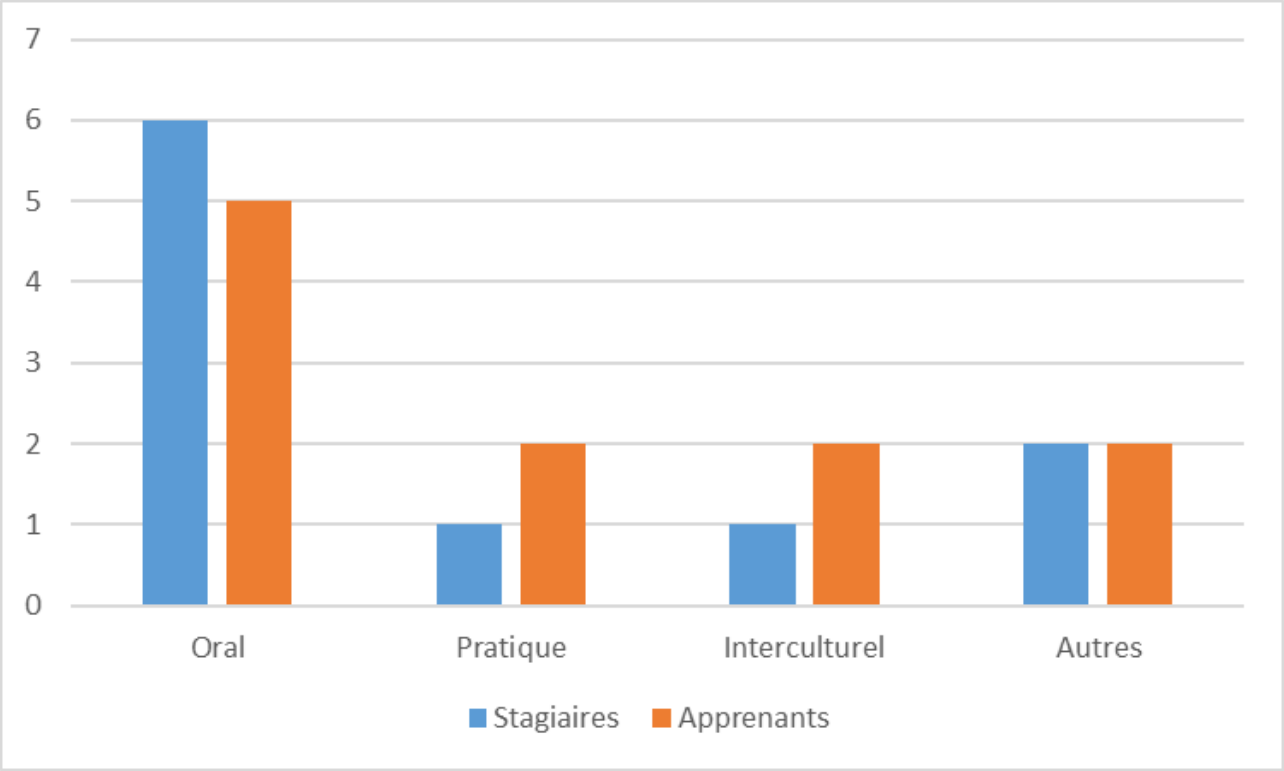
Tout d'abord, il apparait que les étudiants-stagiaires ne considèrent pas la grammaire comme la composante linguistique la plus importante des cours qu'ils assurent. En effet,

par rapport au nombre de réponses total, la grammaire se place en deuxième position (n=12) loin derrière des préoccupations lexicales (n=23) mais assez proche de considérations culturelles (n=9) ou tournées vers l'oral et la pratique (catégorie Autres n= 6+1). On note un décrochage important entre la place de la grammaire pour les étudiants-stagiaires et la place qu'ils pensent que les apprenants lui donnent (n=4). Pour les stagiaires, les apprenants sont plus intéressés par le lexique (n=16) et les notions civilisationnelles (culturelles) (n=16), même si l'oral/pratique de la langue apparait aussi dans la catégorie Autres (n=7).

*Graphique 1 : Composantes linguistiques et culturelles*




*Graphique 2 : Composantes linguistiques et culturelles – catégorie Autres*




En ce qui concerne le temps consacré à la grammaire en classe de FLE, les stagiaires indiquent passer 30% de leur cours en moyenne à l'enseignement de cette composante linguistique. Dans la répartition, 41% des participants consacrent moins de 20% de leur temps de cours à l'enseignement de la grammaire ; la même proportion (41%) pour le quintile 21-40% et seulement 18% de stagiaires passent plus de 40% de leur cours à enseigner des notions de grammaire.

Ces données montrent une véritable minoration de l'enseignement de la grammaire dans les cours de FLE auprès des étudiants sondés. En effet, Fougerouse (2001) indiquait que la grammaire était la composante linguistique la plus importante pour les enseignants et pour les apprenants. Alors que les approches communicatives battaient leur plein, la grammaire apparaissait centrale en cours de FLE. La tendance à la minoration était aussi relevée par Fougerouse (2019) qui notait que les enseignants remarquaient que les apprenants étaient plutôt mobilisés par les activités orales et lexicales. Le temps consacré aux activités grammaticales confirme aussi cette évolution puisque la majorité des stagiaires (82%) centre ses cours sur d'autres activités que la grammaire alors que les activités grammaticales étaient majoritaires il y a 20 ans (Fougerouse, 2001).

Cette tendance à la minoration illustrée par des stagiaires en formation pourrait se confirmer au fil des années alors que ces derniers confortent leurs pratiques initiales développées pendant leur(s) stage(s). De plus, les institutions pourraient accélérer cette évolution en laissant aux stagiaires la possibilité de se détacher d'activités grammaticales qui ne sont plus plébiscitées par les apprenants. C'est donc une véritable lame de fond qui semble se profiler pour l'enseignement de la grammaire en classe de FLE.

# Stratégies de présentation des activités grammaticales

## Types de grammaire, métalangage et progression (Q4, Q7, Q11)

La grammaire fonctionnelle-notionnelle (n=17) est la plus souvent utilisée par les stagiaires en cours de FLE bien que les grammaires textuelle (n=7) et traditionnelle (n=7) résistent à égalité.

Du point de l'utilisation du métalangage en classe de FLE, nous avons procédé à un codage des commentaires afin d'avoir une lecture de la fréquence de l'utilisation de ce dernier (pas, peu, souvent, toujours). Les réponses des stagiaires montrent qu'ils ont tendance à mobiliser régulièrement (toujours = 4 ; souvent = 10 ; peu = 4) le métalangage grammatical même si cela reste pour nommer des catégories de mots (nom, verbe…) ou des fonctions (sujet…). Seuls 8 participants indiquent ne jamais se servir du métalangage grammatical et ce pour plusieurs raisons : niveau hétérogène de scolarisation de la classe, début des apprentissage (A1.1), démotivation, centration sur les usages et surcharge cognitive. Quand la terminologie est mobilisée, elle est calquée sur ce qui est proposé dans les méthodes de FLE ou dans les ressources Internet répertoriées par les stagiaires. Pour ceux qui utilisent toujours le métalangage, il s'agit d'une volonté appuyée de faire comprendre à leurs apprenants les liens entre leur(s) langue(s) source(s) et la langue cible en termes de fonctionnement ou de leur faire acquérir un bagage linguistique commun qui pourra être réutilisé pour leurs futures études en langues (maternelle ou étrangère).

Finalement, concernant la progression du contenu grammatical, si de nombreuses réponses sont multiples, l'élaboration de leur propre progression est privilégiée par les stagiaires (n=21), les recommandations des centres de langues sont aussi suivies (n=10) mais les méthodes de langues ne font pas office de prescripteur (n=5). On remarque ici une prise en main assumée par les stagiaires concernant le contenu grammatical proposé à leurs apprenants et ce, dès leurs premières années d'enseignement.

Ces résultats peuvent être mis en regard avec les deux études de Fougerouse (2001 ; 2019) et nous notons une certaine continuité dans les formes de grammaires, le métalangage et les progressions grammaticales proposés par des enseignants confirmés depuis ces vingt dernières années. Tout d'abord, la grammaire fonctionnelle-notionnelle est plébiscitée avec l'accent mis sur le sens et les usages. Le métalangage mobilisé par les enseignants et les stagiaires sert à pointer certaines régularités linguistiques et c'est le plus souvent la terminologie de la grammaire traditionnelle qui est utilisée. Dans le cadre de notre groupe d'étude qui intervient majoritairement auprès de publics scolaire et estudiantin (23/32 participants), la présentation du métalangage grammatical peut aussi servir des objectifs de la culture scolaire

(développement d'un lexique commun). Finalement, les enseignants et les stagiaires semblent peu enclins à suivre les progressions des méthodes de langues, même s'ils s'inspirent de ces dernières pour formuler des explications. La progression grammaticale est modulée en fonction des publics divers (migrants, enfants, étudiants…), ce qui demande une grande écoute et de la flexibilité démontrées dès les premières expériences professionnelles.

## Etapes de présentation (Q10, Q6, Q9) et lien avec la situation de communication (Q5)

Les étudiants-stagiaires organisent leurs activités grammaticales selon trois points de départ : une règle (n=11), des exemples (n=12) ou un contexte (n=8). Le codage des réponses de la question 10 laisse entrevoir plusieurs étapes qui se succèdent avec des constantes et des options notées par des parenthèses dans le tableau.

*Tableau 1 : Présentation des activités grammaticales en fonction du point de départ*

| | Règle | Exemples | Contexte |
|---|---|---|---|
| Etape 1 | Présentation de la règle | Exemples | Enoncé issu d'un document authentique |
| Etape 2 | (Exemples) | (Observations des apprenants) | (Observations des apprenants) |
| Etape 3 | Exercices d'application | Eléments de métalangage ou règle complète | (Elaboration de la règle par les apprenants) |
| Etape 4 | (Production) | (Exercices d'application) | Présentation de la règle |
| Etape 5 | | (Production) | (Proposition d'autres exemples par les apprenants) |
| Etape 6 | | | (Exercices d'application) |

Les activités grammaticales sont présentées en deux (n=14) ou trois (n=14) étapes. Seuls 3 participants incluent 4 étapes pour la présentation de leurs activités grammaticales. On notera que les participants qui s'appuient sur le contexte proposent plus d'étapes que ceux qui partent d'exemples ou de la règle. D'ailleurs, les activités les plus courtes (2 étapes) sont proposées en majorité (55%) par les stagiaires qui débutent leur enseignement grammatical par la règle. Ainsi, le point de départ conditionne le nombre d'étapes qui sera proposé aux apprenants. On remarque aussi que les productions des apprenants ne semblent pas être des éléments déclencheurs pour l'étude de la grammaire. Finalement, dans les séquences longues (à partir du contexte), on ne retrouve pas d'étape finale qui se centrerait sur des productions, peut-être pour

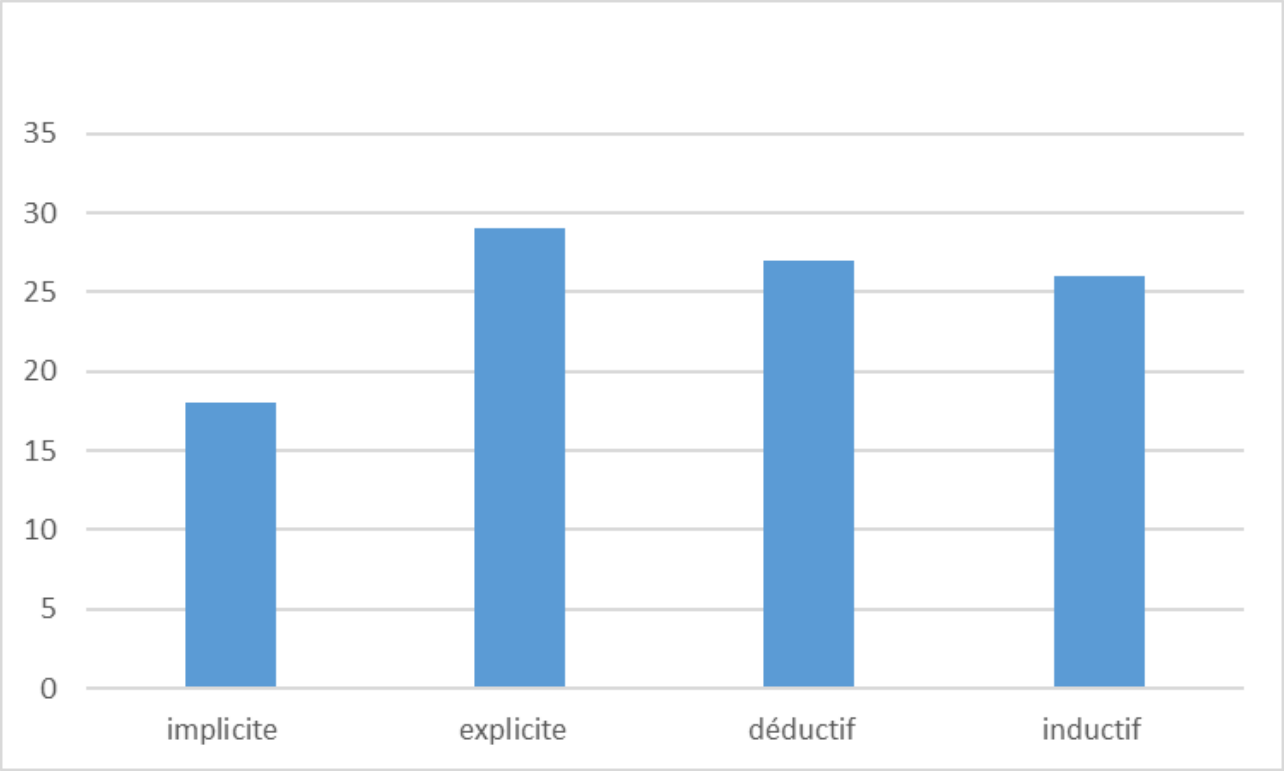
ne pas mobiliser trop de temps pour l'étude d'un point grammatical.

Les pratiques déclarées des stagiaires se centrent autour de la règle qui apparait comme un passage obligé comme l'avait remarqué Fougerouse (2001 ; 2019) pour les enseignants. Toutefois, l'aspect collectif pour l'élicitation de la règle ou la proposition d'exemples par les apprenants semble moins prégnante dans les stratégies de présentation chez les stagiaires. De même, alors que les démarches présentées dans Fougerouse (2001) s'appuyaient principalement sur des documents oraux ou écrits, cette technique est minoritaire chez les stagiaires. Pour finir, la production orale ou écrite n'apparait pas non plus chez eux comme une étape essentielle dans l'assimilation de règles grammaticales comme le rapporte Fougerouse (2001). Le contexte comme support d'activités grammaticales ou la recontextualisation pour procéder à une vérification des acquis (Fougerouse 2019) ne semble pas être un élément important pour les stagiaires qui présentent les activités de grammaire de manière plus éthérée.

Ces observations sont confirmées dans les réponses apportées à la question 5 : « Quelle relation faites-vous entre la grammaire et la situation de communication ? ». En effet, pour 4 stagiaires, il n'existe aucun lien entre les deux. 15 participants indiquent que la grammaire est « la base de la situation de communication » et qu'ils travaillent les aspects grammaticaux afin d'apporter de la précision lors d'activités de compréhension et de production : toutefois, ici, le point de grammaire est abordé avant la situation de communication. Seuls 9 stagiaires partent de la situation de communication pour ensuite proposer des activités grammaticales : « c'est la situation de communication qui détermine dans quel ordre j'enseigne les éléments grammaticaux (pas une progression du plus facile au plus facile mais du plus fréquent au moins fréquent) ». On retrouve donc par le biais de la question 5 une tendance des stagiaires à détacher leur présentation d'activités grammaticales d'énoncés linguistiques en contexte.

Néanmoins, les pratiques de présentation sont certainement plus hétérogènes que ce qui transparait des deux questions ouvertes précédentes. En effet, la question 6 : « En cours, faites-vous un enseignement de la grammaire implicite, explicite, déductif et/ou inductif ? », révèle des approches multiples (réponses doubles ou triples pour 70% des stagiaires) et variées.

*Graphique 3 : Approche grammaticale mobilisée par les stagiaires (en % des réponses)*

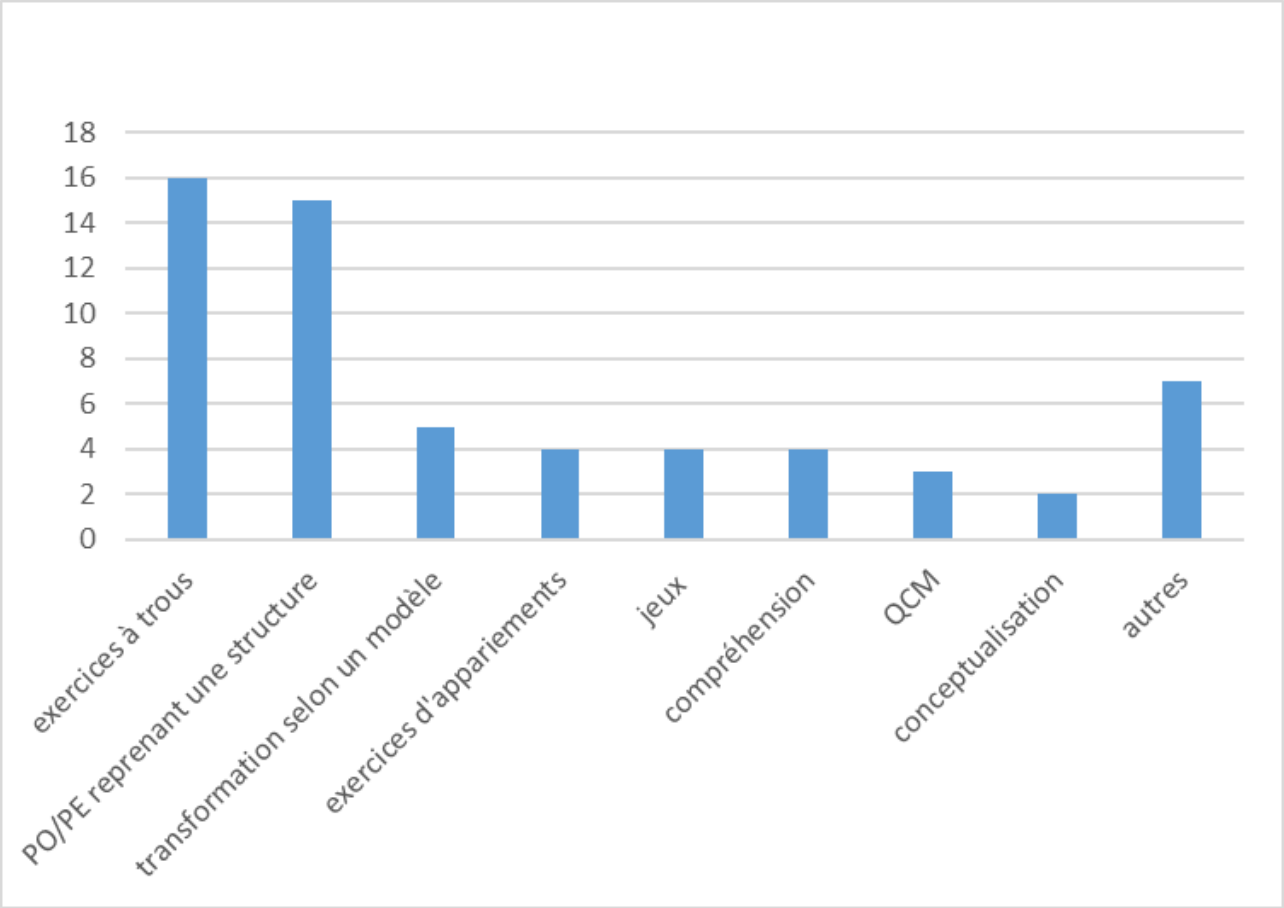



Comme pour Fougerouse (2001), le nombre de stagiaires qui mobilisent l'approche implicite pour l'enseignement de la grammaire demeure minoritaire (n=11) et la règle dictée par l'enseignent reste centrale. Ce dernier point est confirmé par les réponses apportées à la question 9. Les stagiaires indiquent qu'ils laissent rarement les apprenants avec une règle que ces derniers ont eux-mêmes élaboré (3 réponses). Les stagiaires préfèrent donner une règle complète (14 réponses) ou une règle approximative rectifiable par la suite (12 réponses). La règle partielle n'est pas non plus plébiscitée (8 réponses). Quand on compare ces pratiques avec celles des enseignants confirmés, on remarque que les stagiaires sont plus directifs (Fougerouse, 2001).

## Les exercices d'application (Q15 ; Q8)

Les stagiaires utilisent une variété d'exercices d'application afin de systématiser les apprentissages. Afin de ne pas guider les répondants, la question concernant les exercices d'application était restée ouverte contrairement à Fougerouse (2019). On note tout d'abord que les stagiaires mobilisent un nombre d'exercices assez large et qu'ils en utilisent eux-mêmes plusieurs.

*Graphique 4 : Type d'exercices d'application mobilisés (nombre de réponses)*




Les exercices traditionnels à trous ont la faveur des stagiaires de même que les productions guidées qui reprennent une structure mais qui sont plus ciblées sur le sens. Pour le reste, la plupart des exercices d'application est centré sur une manipulation formelle détachée des contextes de communication réels. L'enquête de Fougerouse (2019) dresse un panorama de pratiques plutôt organisées autour de productions authentiques en laissant une place au sens et à l'inventivité, en décalage par rapport aux pratiques des stagiaires débutants.

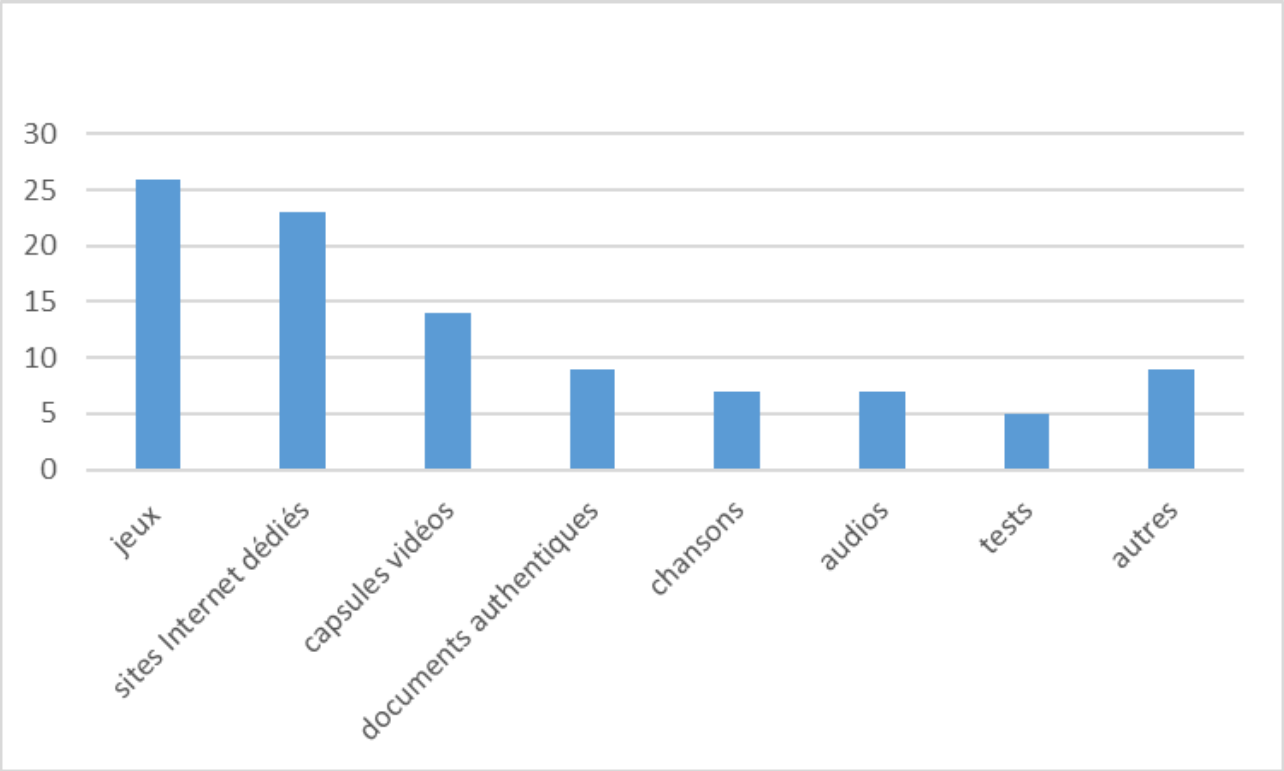
Concernant plus particulièrement les exercices de conceptualisation (question 8), seuls 9 stagiaires indiquent les utiliser; 4 participants ne connaissent pas ce type d'exercice. Les autres stagiaires s'expliquent sur leurs raisons de ne pas mobiliser les exercices de conceptualisation : pour certains, leur efficacité n'est pas démontrée (n=6) ; pour d'autres (n=3), des contraintes pédagogiques (notamment le temps, de niveau des apprenants) ne leur permettent pas d'incorporer ces exercices dans leur cours. Au final, on note que les stagiaires qui utilisent les exercices de conceptualisation s'en servent pour confirmer que les apprenants ont bien compris la règle énoncée en cours. Pour les autres, on sent une certaine réticence à mobiliser un exercice qui apporte de l'incertitude chez les apprenants et qui ne semble pas être maitrisé par les stagiaires. Cette observation s'inscrit dans la continuité des remarques de Fougerouse (2001 ; 2019) qui avait noté que les exercices de conceptualisation étaient très utilisés par les enseignants lors de son enquête publiée en 2001 mais petit à petit relégués en position minoritaire (enquête récente), ceci étant peut-être dû à un manque de formation.

## Les ressources grammaticales (Q12, Q13, Q14, Q16, Q17)

Afin de préparer leurs interventions, les stagiaires s'appuient sur plusieurs types de ressources majoritairement (61% des réponses) axées sur les explications grammaticales pour la classe de FLE. Dans le détail, ce sont surtout les sites Internet qui sont mobilisés (25% des réponses) suivis par les grammaires FLE (19%) et les manuels FLE (17%). Les grammaires de référence sont aussi largement utilisées (19%) alors que 7 participants indiquent ne s'appuyer sur aucune ressource. Ces deux dernières réponses montrent une certaine réticence à faire confiance aux ouvrages de vulgarisation qui, soit ne sont pas consultés, soit sont doublonnés par des références plus savantes. On peut y voir une certaine volonté de comprendre une règle en profondeur et d'en élaborer soi-même une simplification qui puisse correspondre au public visé.

Ce détachement des supports traditionnels comme les manuels se retrouve aussi dans l'absence de références claires concernant le nom des méthodes de FLE ou des cahiers d'exercices. Un quart des stagiaires indiquent créer leurs propres ressources. De plus, le nombre de réponses (n=43) est beaucoup plus élevé quand on leur demande de citer les autres ressources qu'ils utilisent en dehors des manuels de langues et des exercisiers.

*Graphique 5 : Ressources mobilisées hors manuels et exercisiers (% des réponses)*




Certaines pratiques font leur apparition comme l'utilisation de capsules vidéos ou d'audios dénichés sur Internet. Les jeux fabriqués par les stagiaires ou trouvés sur Internet sont aussi largement plébiscités (26% des réponses). Bien que notre questionnaire ayant trait aux ressources grammaticales s'appuie sur des questions

courtes, les commentaires proposés spontanément par les stagiaires laissent entrevoir une insatisfaction certaine concernant les grammaires pour le FLE, les méthodes de langues et les exercisiers avec des explications jugées lapidaires, incomplètes et qui ne permettent pas une systématisation approfondie. Face à ce constat, les stagiaires s'appuient sur des ressources variées pour apporter une certaine profondeur à leur enseignement. Ces observations rejoignent celles de Fougerouse (2001 ; 2019) qui ne note pas une amélioration significative des produits éditoriaux pouvant servir de ressources à l'enseignement de la grammaire en classe de FLE: si la grammaire semble être minorée depuis l'approche actionnelle et au service de la tâche, les activités proposées dans les livres restent traditionnelles et souvent hors contexte.

Pour finir, les stagiaires indiquent privilégier à une très large majorité les exercices de consolidation pendant les temps de cours (81% des réponses). Cela leur permet notamment de vérifier ce qui a été travaillé en classe. De plus, la moitié des participants indiquent qu'il leur est interdit de donner des devoirs à leurs apprenants ou que ces derniers ont des difficultés à travailler seuls.

Notre étude sur les représentations et les pratiques de stagiaires concernant l'enseignement de la grammaire en classe de FLE a pu montrer certaines divergences par rapport aux activités proposés par des enseignants plus confirmés. Tout d'abord, la règle grammaticale semble être au centre de l'attention des stagiaires avec une propension à la présenter de manière assez directive et hors contexte. Ceci est à contraster avec des enseignants qui s'appuient sur le collectif pour faire découvrir des régularités à l'aide de documents authentiques. De plus, les exercices à trous occupent une place de choix chez les stagiaires pour systématiser les apprentissages alors que les productions libres sont relativement peu mobilisées. Ce figement des activités grammaticales présentées de manière très traditionnelle (règle – exercice) interroge, mais, il est peut-être simplement le reflet d'une première étape dans le développement d'un répertoire d'activités pour l'enseignement de la grammaire. En effet, les nombreuses remarques des stagiaires pointent vers une certaine réticence de ces derniers à laisser l'apprenant diriger une partie du cours de FLE en proposant des parties de règles ou des exemples à étudier. Au fil de l'expérience et du développement de leur confiance, cette position pourrait largement évoluer, encore faut-il que les stagiaires soient sensibilisés à d'autres stratégies de présentation. Cette présentation classique peut aussi être le reflet d'une moins bonne formation en sciences du langage et d'une insécurité aussi répertoriée chez les enseignants de langue maternelle (Gauvin & al., 2017).

Les pratiques en émergence et les postures professionnelles semblent se rejoindre sur plusieurs points : la place de la grammaire poursuit sa minoration dans les cours de FLE : les manuels et exercisiers sont de moins en moins sollicités au profit de ressources plus dynamiques (vidéos) et plus personnelles. Le discours grammatical, même s'il est régulièrement sollicité par les enseignants, s'appauvrit en se cantonnant aux catégories grammaticales principales et il ne semble pas être remplacé par des exercices qui

pourraient favoriser la réflexivité des apprenants comme les exercices de conceptualisation (Besse & Porquier, 1991 ; Audras et al., 2018).

La place de moins en moins importante de l'enseignement de la grammaire dans les cours de FLE induit un temps imparti plus conséquent pour les autres activités d'apprentissage, qui seront certainement plus centrées sur le sens. Toutefois, les activités grammaticales proposées par les stagiaires semblent perdre en variété avec une focalisation qui se reporte sur la règle au détriment d'activités réflexives plus consommatrices de temps mais aussi plus enclines à rapprocher grammaire d'apprenants et grammaire d'enseignants.

# Bibliographie


Audras, I., Coltier, D., & Fouillet, R. (2018). Introduction. La conceptualisation grammaticale. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Les cahiers de l'Acedle, 15(1).

Beacco, J.-C., Lepage, S., Porquier, R. & Riba, P. (2008). *Niveau A2 pour le français (utilisateur/apprenant élémentaire). Niveau intermédiaire*. Didier.

Beacco, J.-C. (2006). *Niveau A2 pour le français*. Didier.

Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Didier.

Beacco, J.-C. (2017). Les activités grammaticales : réflexivité, progressivité, contextualité. Dans B. Avelin Lesic (dir.), *Francontraste 3: Structuration, langage, discours et au-delà*, Tome 2: Sciences du langage (p.35-44). Editions du CIPA.

Besse, H. & Porquier R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Didier.

Bulea Bronckart, E., & Gagon, R. (Éds.). (2017). *Former à l'enseignement de la grammaire*. Presses Universitaires du Septentrion.

Coltier, D., Audras, I., & David, J. (2016). Enseignement de la grammaireâ¯: Contenus linguistique et enjeux didactiques. *Le français aujourd'hui*, 192(1), 3â14. doi.org/10.3917/lfa.192.0003

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Didier.

Fougerouse, M.-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 122, 165â178.

Fougerouse, M.-C. (2019). La grammaire dans l'enseignement du Français Langue

Étrangère en contexte allophoneâ¯: Représentations, stratégies et pratiques. *Synergies France*, 13, 63â83.

Gauvin, I., Boivin, M.-C., Lefrançois, P., Duchesne, J., Ouellet, Ch., Pinsonneault, R., & Simard, D. (2017). Les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire de futurs enseignantsâ¯: Une porte d'entrée pour examiner la formation à l'enseignement. Dans E. Bulea Bronckart & R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 69â96). Presses Universitaires du Septentrion.

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues—5000 ans d'histoire*. Clé international.

Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL) : Foire aux questions*. Myosotis Presse.

Netten, J. & Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language : The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114.

Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins.

Pastré, P. (2008). La Didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, 1, 9-21. doi.org/10.3917/ta.001.0009

Véronique, G.-D. (Éd.). (2009). *L'acquisition de la grammaire du Français Langue Etrangère*. Didier.

Véronique, G.-D. (2017). *La grammaire en français langue étrangèreâ¯: Questions d'acquisition et d'intervention*. 57, 1â17. doi.org/10.4000/lidil.4734

**ANNEXE**

**LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE FLE (adapté de Fougerouse, 2001)**

**Données personnelles**

Formation universitaire

Licence (intitulé, date, lieu) .....

Master (intitulé, date, lieu) .....

Diplôme (intitulé, date, lieu) .....

Autre formation (intitulé, date, lieu) .....

Expériences professionnelle en FLE

Expériences professionnelles (public, niveau, dates, lieu) .....

Stage actuel (public, niveau) .....

**Place de la grammaire**

1. En classe de langue, à quoi accordez-vous le plus d'importance ?

- au lexique ???? - à la culture ???? - à la phonétique???? - à la grammaire ????

- autre : .....

2. En classe, qu'est-ce qui suscite le plus d'intérêt de la part des apprenants?

- le lexique ???? - la culture ???? - la phonétique ???? - la grammaire ????

- autre : .....

3. Combien de temps (en %) consacrez-vous approximativement à la grammaire en classe ? .....

**Présentation de la grammaire**

4. Quel type de grammaire pratiquez-vous le plus souvent ?

- traditionnelle (morpho-syntaxique) ???? - textuelle ???? - notionnelle/fonctionnelle ????

- autre : .....

5. Quelle relation faites-vous entre la grammaire et la situation de communication ?

.....

6. En cours, faites-vous un enseignement de la grammaire :

- implicite ???? - explicite ???? - déductif ???? - inductif ????

7. Quel métalangage utilisez-vous pour expliquer la grammaire ?

Pourquoi ?

.....

8. Faites-vous des exercices de conceptualisation grammaticale ?

non ???? oui ???? Pourquoi ? .....

9. Lors de l'étude d'un point de grammaire :

- vous laissez les apprenants avec la règle sur laquelle ils se sont mis d'accord ????

- vous donnez la règle complète ????

- vous donnez une partie de la règle seulement ????

- vous donnez la règle approximative, rectifiable par la suite ????

10. Sur un point de grammaire, quelles étapes suivez-vous en classe ?

.....

11. Pour organiser la progression grammaticale en classe :

- vous vous appuyez sur un programme donné par votre centre de langue ????

- vous vous appuyez sur une méthode de langue ????

- vous organisez votre propre progression ????

12. Quel(s) ouvrage(s) de grammaire utilisez-vous pour préparer vos cours ?

.....

13. Quelle méthode de langue vous semble la plus proche de votre conception de l'enseignement de la grammaire ?

.....

14. Quel(s) cahier(s) d'exercices privilégiez-vous pour la classe ?

.....

15. Citez les types d'exercices que vous faites faire le plus souvent à vos apprenants ?

.....

16. En général, les exercices de grammaire se font :

- en classe ???? - à la maison ????

Pourquoi ?

.....

17. Les méthodes de langue et les cahiers d'exercices exceptés, quel(s) autre(s) outil(s) utilisez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?

.....