Revue TDFLE

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

Enseignement grammatical : tensions et transitions chez de futurs enseignants en formation, en Grèce

Kanella MENOUTI *Membre permanent du personnel enseignant spécialisé*
Département de Langue et Littérature françaises
National and Kapodistrian University of Athens

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-81/408-enseignement-grammatical-tensions-et-transitions-chez-de-futurs-enseignants-en-formation-en-grece
DOI : numerev_1822
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** : MENOUTI, K. (2022) Enseignement grammatical : tensions et transitions chez de futurs enseignants en formation, en Grèce. *Revue TDFLE*, (81). https://doi.org/10.34745/numerev_1822

A partir d’une recherche de terrain, effectuée au Département de Langue et Littérature françaises de l’Université d’Athènes, cet article se propose de comprendre les positionnements subjectifs des enseignants-apprentis par rapport à l’enseignement grammatical, une fois que leur apprentissage du français est revisité dans le cadre d’un module de formation qui stimulerait la créativité. Il ressort que celle-ci met au clair, d’un côté, leur perception de la grammaire largement influencée par son apprentissage traditionnel et, de l’autre, le besoin de signifier différemment l’enseignement grammatical par un travail réflexif.

Mots-clés :
Français langue étrangère, Réflexivité, Créativité, Enseignement grammatical, Formation de futurs enseignants

---

Abstract : Based on a fieldwork study carried out during a specific module on creativity in the French Language and Literature Department of the University of Athens, this article explores the subjective positioning of teachers undergoing training regarding the teaching of French grammar, as they themselves had learnt it. On the one hand, the perception of grammar is largely influenced by the traditional way of learning rules, while on the other, the need to signify it differently is expressed through a reflexive method offered in the module.

Keywords : grammar teaching, teachers training, french as a foreign language, reflexivity, creativity

Si « la lente évolution de l’enseignement des langues parait avoir le plus profondément marqué la question grammaticale » (Germain et Séguin, 1998, p. 3), il serait intéressant d’étudier cette évolution au carrefour de l’apprentissage-formation-enseignement, à savoir au sein des positionnements subjectifs des enseignants apprentis quant à la notion de grammaire.

La formation des enseignants ne saurait écarter leur part subjective réflexive, ni leur expérience de la pratique enseignante. Depuis quelques années, la réflexivité, de sources théoriques et épistémologiques variées (Chaubet, Kaddouri et Fischer, 2019), semble être un concept incontournable quant à la formation des enseignants (Coen et

Leutenegger, 2006). Liée à leur professionnalisation, l'enseignant-professionnel est censé avoir une « lucidité » sur sa pratique (Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph., 2001), être capable de se situer dans l'entre deux de la théorie et de la pratique, devenir « praticien réflexif » en réfléchissant dans et sur l'action (Schön, 1994). Dans le domaine qui nous intéresse, Galisson et Puren (1999) considèrent la réflexion sur les procédés didactiques, censés favoriser l'apprentissage sur le terrain, comme étant au cœur de la didactique des langues car celle-ci est « une discipline de description, d'analyse et d'intervention concernant les relations entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage » (p. 13). Ainsi, l'interrogation « des évidences didactiques » et la réflexion sur les choix didactiques sur le terrain pourraient faire partie d'un travail de formation qu'il faut développer, tout en amenant les futurs enseignants de langues à réfléchir sur leur propre appropriation des langues, historicisée, subjective, singulière (Castellotti, 2017). Favoriser des situations de formation qui permettent aux futurs enseignants de se former pourrait les inspirer pour proposer à leurs élèves des situations leur permettant de devenir les auteurs de leurs appropriation (Castellotti, 2017, 312).

Se situant, ainsi, dans le cadre d'une didactique d'appropriation (Castellotti, 2017) et d'une didactique anthropo-logique[1], notre recherche donne la parole aux enseignants-apprentis qui suivent un module de didactique à l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes, pour mettre en lumière leurs réflexions sur l'enseignement grammatical, une fois que celui-ci est envisagé à travers le prisme de pratiques créatives qui créent un espace symbolique favorisant l'expression singulière et la signifiance variée.

Nous nous référerons, d'abord, à la problématique et aux choix méthodologiques de la recherche pour, ensuite, présenter le module en question sous ces aspects théoriques et pratiques. Finalement, nous mentionnerons les constats faits à partir des paroles des enseignants-apprentis, tout en essayant de les interpréter.

1. Problématique

La problématique de cet article s'inspire du module optionnel Pratiques d'enseignement du français langue étrangère, dispensé au Département de Langue et de Littérature françaises de l'Université d'Athènes.

Ce module vise à familiariser les futurs enseignants avec des pratiques qui mettent en œuvre la créativité des apprenants du français langue étrangère. Les apprentis sont encouragés à adopter une posture réflexive vis-à-vis de leur propre apprentissage, d'un côté, et de la mise en œuvre des pratiques créatives, de l'autre. Dans un premier temps, les étudiants travaillent, en tant qu'apprenants, sur des pratiques qui mettent en œuvre des techniques théâtrales, la poésie, l'écriture créative, la photo, le cinéma, le dessin… Dans un deuxième temps, ils réfléchissent en tant que futurs enseignants sur les pratiques effectuées. Autrement dit, il s'agit d'un cours à même de favoriser un retour réflexif sur l'apprentissage.

Ainsi conçus, les cours de ce module envisagent la formation des futurs enseignants comme « un déplacement de son centre traditionnel de gravité, passant d'une formation disciplinaire et théorique à une formation davantage pédagogique, réflexive et pratique » (Lessard et Tardif, 1998, p. 287).

Si la formation renvoie à un processus de transformation conjointe des idées, savoir-faire et savoir-être mis en œuvre dans l'enseignement et dans l'apprentissage (Galisson et Puren, 1999), quelles sont les incidences des pratiques formatives que ce module propose sur les représentations des futurs enseignants vis-à-vis de l'enseignement d'une langue étrangère ? La grammaire qui « est pour tout enseignant de langue un lieu constant d'interrogations » (Vigner, 2004, p. 8), pourrait élucider des idées « en formation ». Quelles sont, alors, les représentations des étudiants-futurs enseignants vis-à-vis de l'enseignement grammatical, et, plus précisément, des pratiques grammaticales en classe de langue étrangère, une fois que celles-ci sont envisagées à travers le prisme d'une formation davantage pratique et créative ? Comment réfléchissent-ils à la relation entre l'enseignement grammatical et la créativité ?

2. Cadre délimitant la méthodologie de travail

Notre recherche s'est déroulée tout au long du semestre du printemps 2022. Le corpus était constitué d'énoncés d'étudiants en licence au Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université d'Athènes, qui avaient choisi le module optionnel Pratiques d'enseignement du français langue étrangère, dispensé par nous-même, selon les principes définis par Marina Vihou, professeure au Département.

La méthodologie de notre travail est inscrite dans le cadre d'une anthropologie du langage. Il s'agit, effectivement, de privilégier la parole des sujets, ce que disent les sujets d'eux-mêmes, de leur trajectoire d'existence, de leurs langues, des relations à leurs langues, de leurs identifications, de leurs noms, de comment ils saisissent la réalité, autrement dit, de leurs positions subjectives[2].

Dans l'objectif de relever les positions subjectives de nos étudiants nous avons eu recours à deux procédés : le groupe de discussion et une production écrite selon une consigne précise.

Concernant le premier procédé, le groupe de nos interlocuteurs se composait de 15 étudiants et s'est déroulé à la fin du semestre du printemps 2022, lors de notre dernier cours. Pour l'analyse de données, nous avons eu recours à l'analyse de contenu.

Quant à la production écrite, nous avons proposé aux étudiants d'imaginer et d'écrire un dialogue entre la « Grammaire » et la « Créativité ». Cette consigne était suffisamment claire pour encadrer les réponses et suffisamment ouverte pour libérer la parole des étudiants sans insinuer aucun rapport préalable entre les deux notions-protagonistes du dialogue, l'objectif étant d'amener les étudiants à parler de ce qu'ils

pensent du rapport entre la notion de grammaire et celle de créativité.

3. Le module Pratiques d'enseignement du français langue étrangère : Des sujets-parlants en quête d'un signifié autre

Le module Pratiques d'enseignement du français langue étrangère favorise une démarche de réflexion, faite de la part de futurs enseignants du français langue étrangère à partir de leur rencontre avec la langue envisagée sous de multiples volets (Menouti, 2021) : la logosphère de leur discipline telle qu'elle est évoquée dans les recherches dans le domaine et dans les instructions officielles qui les réclament ; la langue, en tant qu'objet épistémique censé être enseigné selon différentes modalités et pratiques, et la langue étrangère envisagée en tant qu'espace à même d'être « habité » (Volle, 2019, p. 11) par la parole subjective des apprenants, espace censé faire émerger les paroles d'élèves en situation d'apprentissage ; la langue en tant qu'objet d'apprentissage, le leur ou celui de leurs futurs apprenants.

Les pratiques formatives inspirées de cette optique sont conçues pour préparer les futurs enseignants à réfléchir sur leur rapport à cette logosphère pluridimensionnelle et sur les enjeux de la rencontre entre des « langues » plurielles, variées.

A cette fin, lors des cours, les étudiants ont un double statut : celui d'enseignant et d'apprenant. Cela dit, durant une grande partie du cours, ils s'impliquant dans les pratiques proposées pour, ensuite, en faire le bilan, théoriser, en discuter en tant qu'enseignants ou futurs enseignants. Ces deux postures sont censées leur permettre de se situer en tant que sujets de réflexion à partir de la rencontre avec le discours théorique, les enjeux du terrain mais aussi avec leur propre trajectoire d'apprentissage, leur histoire d'apprenants. Il favorise, ainsi, une démarche d'historicité et d'appropriation telle qu'elle est proposée par Castellotti (2017), c'est-à-dire en tant que démarche pour « ré-personnaliser les connaissances », en tant qu'« engagement de la personne dans son entier » (Castellotti, 2017, p. 315), de sa part rationnelle mais aussi affective et historique.

Le cours envisage l'apprenant et les futurs enseignants, en tant que sujets parlants et la langue étrangère comme un espace symbolique qui peut être « habité » par leur désir de dire et de se dire, espace qui leur permet d'exprimer leur identité.

La notion d'identité du sujet parlant est, ici, vue sous ces trois dimensions fondamentales (Poché, 1996), à savoir la langue, -« en parlant d'un événement de sa vie, en racontant, le sujet structure son identité personnelle et fabrique du sens » (op. cit., 67) -, la temporalité -« dans son dire, il fait advenir fréquemment le passé, sans que, au demeurant, cela soit nécessairement explicite » (op. cit., 231) et l'inconscient -« il n'est plus possible de penser un sujet transparent à lui-même » (ibid.).

La créativité est à voir comme un chemin qui pourrait mener à cet espace symbolique d'expression de l'identité.

3.1. La créativité et l'écart

Nous envisageons la créativité en tant que démarche du sujet apprenant une L2 pour se mettre en rapport subjectif avec les mots, avec cette langue dans sa double dimension de système symbolique et de mémoire discursive (Volle, 2019), non pas pour produire des énoncés mais pour favoriser son énonciation.

Du point de vue psychanalytique, l'énonciation, à la différence de l'énoncé qui est le texte, est l'engendrement du texte où se trahit le sujet (Lebrun, 2009, p. 227). C'est un discours qui révèle la faille et qui s'oppose au discours sans faille, au discours scientifique, préétabli qui ne trouble pas et qui cache un sujet toujours dans l'incertitude de son être (Lebrun, 2009). Un sujet divisé entre les mots et les choses, pour qui « c'est ça en même temps que c'est pas ça » (Lebrun, 2009, p. 227).

Ainsi vue, la créativité se rapporte à cette aire intermédiaire d'expérience dont parle Winnicott (1971), « à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure » (p. 9), cette aire que l'enfant atteint par le jeu et l'artiste par sa création artistique. Vivre créativement, selon Winnicott, n'exige donc aucun talent particulier (Ribas, 2011, p. 29), car c'est la capacité de créer le monde en combinant le plaisir, la subjectivité avec la réalité, le déjà existant. Pour un apprenant d'une L2 le déjà existant c'est la L2, avec sa matérialité phonétique, son système morphosyntaxique, sa mémoire discursive.

Pour bien des chercheurs en didactique des langues, on ne saurait évincer la réalité intérieure de l'apprenant, car l'appropriation d'une L2 passe par l'implication subjective : « pour que l'appropriation puisse se réaliser il faut qu'une place soit réservée au sujet dans la langue autre afin qu'il puisse parler la langue à partir d'une position d'inclusion de son être même de locuteur et non rester comme étranger à cette langue » (Anderson, 2015, p. 132). Dans la même lignée, Castellotti (2017) dit que contrairement à tout ce qui est prétendu, ce n'est pas un rapport objectivisant et "épistémique" au savoir qui permet son appropriation, mais bien la personnalisation qui facilite son incorporation.

La créativité, en tant que chemin qui mène à l'énonciation, favorisant la richesse des productions verbales, la flexibilité imaginative des énoncés, l'originalité, l'aptitude à dissocier des éléments joints, ainsi que l'aptitude à associer des éléments séparés, en vue de créer de nouvelles symboliques, de nouveaux langages (Debyser, 1978, p. 119), implique l'apprenant dans l'acte d'apprendre en tant que sujet parlant et semble prioriser l'appropriation.

La créativité pourrait aider, en conséquence, le sujet parlant à fabriquer du sens en s'appuyant sur sa singularité et son originalité, qui le constituent en tant que porteur d'une histoire et de désirs plus ou moins transparents.

Les pratiques qui valorisent le recours à l'art (théâtre, cinéma, photo, poésie, écriture créative…) et qui sont à l'œuvre dans ce module, pourraient mobiliser la créativité des apprenants-étudiants. Car elles valorisent l'écart.

La notion d'écart, mobilisée par diverses sciences humaines, telles que la psychanalyse et la philosophie, est, ici, à considérer, dans le cadre proposé par la poétique, à savoir se référant à la différence entre deux signifiés qui permet la connotation du poète (Cohen, 1966). Cohen y voit une étape préalable à la métaphore, figure qui vient « réduire l'écart crée par l'impertinence » (1996, p. 108). C'est l'écart linguistique, formel, une dénotation inattendue, une expression insolite, « des énoncés novateurs, qui échappent au code usuel » (Cohen, 1996, p. 111), qui permettent la « référence, c'est-à-dire le corrélatif subjectif de l'objet, le phénomène mental à travers lequel il est appréhendé » (Cohen, 1996, p. 192). Autrement dit, l'écart permet la création d' « un mode subjectif d'appréhension de l'objet » (Cohen, 1996, p. 193).

Certes, on ne peut attendre ni des apprenants auxquels les pratiques du module sont destinées, ni des étudiants qui en font l'épreuve, d'acquérir des stratégies poétiques. Cela n'aurait pas été, d'ailleurs, son objectif. L'objectif des cours du module est, entre autres, de sensibiliser ces derniers à la poétique linguistique et artistique qui permet à la subjectivité de se déployer. Les amener à comprendre que les pratiques artistiques pourraient créer un espace qui abrite la parole subjective. En d'autres termes, la métaphore inventée par le poète, le cinéaste ou le photographe, pourrait les sensibiliser à la possibilité de dire les choses autrement et d'y tâter leur voix singulière, voire même, insolite.

Ainsi, nous envisageons la créativité en tant que liée à cet écart. La créativité, en tant qu'appropriation personnelle et singulière du déjà existant, en tant qu'inscription subjective dans la langue, permettant l'énonciation, pourrait émerger dans la faille du sens et de ce qui est déjà établi.

Sous cet angle, au sein du module, l'enseignement grammatical propose d'établir un dialogue entre la langue vue en tant que système -les règles d'usage (Germain et Séguin, 1998) - et les règles convenables à la situation de communication -les règles d'emploi (Germain et Séguin, 1998) -, d'un côté, et la parole singulière, inventive, insolite et subjective des apprenants, de l'autre. Ce dialogue pourrait être semé sur un sol favorisant l'errance du sens, la référence (Cohen, 1966, p. 192) et les significations nouvelles (Audet, 1978, p. 466), un espace qui peut être habité à l'écart.

Comment les enseignants-apprentis se situent-ils en tant que sujets entre l'imprévu de toute énonciation, contenu dans l'usage métaphorique et métonymique (Anderson, 2015) et les énoncés grammaticaux, solides, provenant d'un enseignement grammatical soutenu et classique ?

3.2. Quelques pratiques proposées

Il est à noter que, lors des cours qui ont eu lieu durant l'année académique 2022-2023,

la notion de créativité était présentée dans et par les pratiques proposées pour ensuite être traitée de manière critique lors des discussions qui suivaient ces pratiques. Des aspects théoriques venaient illustrer les propos de l'enseignante et interroger l'expérience des étudiants. Autrement dit, le vécu était au premier plan.

3.2.1. Une structure qui s'ouvre à l'écart

Lors d'un cours de valorisation du cinéma en classe de langue, nous nous sommes servis du court-métrage « Le ballon rouge », d'Albert Lamorisse, tourné en 1956, comme support[3]. Parmi les pratiques de cette première étape proposées aux étudiants, il y en avait une selon laquelle ils étaient censés écrire, sur un bout de papier qu'on collerait sur un ballon gonflable apporté en classe, ce qu'était un ballon rouge pour eux. Selon la consigne, il fallait écrire quelque chose de « léger », de « souple » pour que le ballon puisse l'emporter avec lui dans le ciel. Le but était de créer un objet métaphorisé, une métaphore ambulante, un objet-référent dont le sens est en errance, objet qui transporterait son signifiant (le mot « ballon ») et son signifié, lui-même en écart avec le sens commun, partagé et le référent lui-même.

L'objectif linguistique consistait à faire travailler la tournure : « Un ballon rouge c'est+nom+pronom relatif ».

Parmi les productions des étudiants-apprenants mentionnons les suivantes :

· « Un ballon rouge c'est un poussin qui dort »,

· « Un ballon rouge c'est la raison pour laquelle je déteste le bruit d'un ballon mourant »,

· « Un ballon rouge c'est un objet qui me fait penser aux foires de mon enfance »,

· « Un ballon rouge c'est l'air qui saigne délicatement ».

3.2.2. Conjuguer les verbes à l'écart

Durant le cours sur la valorisation de la photo en classe de langue, à partir d'une photo du photographe français Raymond Depardon[4] qui présente une personne qui fait au revoir de la main à un bateau qui part du port, nous avons proposé aux étudiants la consigne suivante :

« Inspirez-vous de cette photo pour imaginer un verbe qui n'existe pas dans les dictionnaires (ce pourrait être un mot valise) et qui appartient à un des trois groupes ou au… 4e groupe. Ensuite, conjuguez-le (selon les règles que vous allez vous-même concevoir s'il appartient au 4e groupe) et utilisez-le dans deux phrases. »

Parmi les réponses, mentionnons les suivantes :

- v. se titaniquer (mot valise : le Titanic + se paniquer = avoir peur de se noyer lors

d’un voyage en bateau/premier groupe/ « L'océan est agité, la houle monte ! J'ai mal au cœur ! Mais, quelle horreur ! Du coup, je me titanique ! », « Il se titanique dans des détails insignifiants »),

- v. élefigir (mot valise : éleftheria -la liberté en grec-+ figé + fuir = fuir quelque chose ou quelqu’un dans un instant figé afin de s’y libérer/2e groupe/ « En quête de sa nouvelle vie, il élefigit cette terre »),
- v. navipartmer (mot valise : navire+partir+mer=voyager en bateau/1er groupe/ « Les marins navipartment pour des pays lointains accompagnés d’albatros et de l’amour de leur mère »),
- v. âmeloignour (mot valise : âme+éloigner+amour=verbe qui décrit l’éloignement et la séparation de l’âme du corps par amour/J’âmeloignour, tu âmeloignœr, il/elle âmeloigner, nous âmeloignous, vous âmeloigneve, ils/elles âmeloignour/ « Quand le bateau part, j’âmeloignour du fait que la distance entre nous grandit »),
- v. soularger (mot valise : soulager+large=soulager par l’ivresse du large/1er groupe/ « Je n’en peux plus de cette situation. J’ai besoin d’être soulargée »).

Lors des pratiques proposées, et, de la même manière, lors de celles que nous venons de décrire, la classe était partagée : entre les étudiants participants et ceux plus réticents et inhibés. Parmi tous les étudiants, presque la moitié nous rendaient leurs productions et/ou se proposaient de présenter le travail effectué au groupe-classe.

Il est à remarquer que toutes les productions rendues se caractérisaient par leur singularité et leur inventivité, ce qui pourrait signaler la sensibilisation des étudiants à l’écart, leur ouverture désinhibée aux pratiques créatives.

4. Paroles d’apprenants, d’étudiants, de futurs enseignants

L’ouverture à la créativité des pratiques semble aller à contresens des souvenirs que les étudiants ont de leur trajectoire d’apprentissage, ce qui nous a permis de comprendre la discussion avec eux[5], ainsi que le dialogue qu’ils ont imaginé entre la « grammaire » et la « créativité ».

En effet, selon les propos des étudiants, le mot « grammaire » renvoie à un enseignement traditionnel ; il renvoie aux mots

· « grec ancien »,

· « règles »,

· « liste d’exercices »,

· « conjugaison »,

· « couleur rouge »,

· « Bescherelle »,

· « récitation »,

· « par cœur »,

· « fautes de grammaire »,

· « torturer »,

· « méthodologie traditionnelle »,

· « copie de règles ».

Tous ces mots ont émergé lors de la discussion, spontanément, en vrac, sans que les étudiants prennent le temps de réfléchir et il y avait beaucoup d'énoncés qui se répétaient, comme par exemple, les mots « règles » et « par cœur ».

Tous ces énoncés sont des indices d'un passé qui est présent dans les paroles des futurs enseignants. En effet, dans leur trajectoire d'apprenant, les étudiants ont révélé qu'ils n'avaient que des souvenirs qui se ressemblent : ils ont tous appris la grammaire

· « de manière traditionnelle »

· « en apprenant et en récitant des règles par cœur »,

· « en conjuguant des verbes au tableau et dans leurs cahiers »,

· « en faisant beaucoup d'exercices »,

· « en ayant marre de la grammaire ».

Une étudiante, plus âgée que les autres, qui enseigne le français langue étrangère depuis des années dans le cadre de cours privés, a eu recours à une démarche critique et réflexive, en restituant les cours de grammaire traditionnels dans le contexte scolaire grec :

· « C'est comme ça le système grec ; si quelqu'un nous enseignait la grammaire en ayant recours au ludique ou au créatif on dirait oh là là qu'est-ce qu'il raconte ! »

Les autres locuteurs se sont joints à ce point de vue.

L'enseignement grammatical traditionnel semble incompatible avec la créativité, selon une étudiante :

· « Les mots qu'on utilise pour la grammaire, les exemples, sont rigides, la créativité

c’est étirer les choses hors de leur substance. Les mots grammaticaux sont vides de sens, les mots grammaticaux n’ont pas de suspense. »

Ces propos de l’étudiante qui, elle aussi, a l’expérience de l’enseignement du français, rejoignent les propos d’autres étudiants qui marquent une non coïncidence entre l’enseignement grammatical et la créativité, telle qu’elle était mobilisée dans le cadre du module :

· « les exemples et les exercices sont décontextualisés alors que les pratiques créatives donnent sens à nos mots »,

· « on peut commencer par le ludique pour ensuite aller à la grammaire parce que la grammaire c’est une question d’attention »,

· « il faut donner aux apprenants la possibilité de parler et d’utiliser la langue ; avec des pratiques créatives on peut réussir cela, avec l’enseignement grammatical, non »,

· « un enseignant qui travaille avec des élèves en difficulté ne peut pas effectuer un travail grammatical rigoureux, il va préférer d’autres pratiques »,

· « avec les exercices créatifs on sort de l’espace grammatical ».

5. Paroles de la « Grammaire » et de la « Créativité »

Les dialogues rédigés par les étudiants nous ont révélé les représentations que ceux-ci ont vis-à-vis de la relation qui se tisse entre la « grammaire » et la « créativité » en classe de langue et ont, également, évoqué certaines récurrences.

En effet, il est à remarquer que parmi les 15 dialogues, 14 ont mis au clair, d’abord, une relation concurrentielle, voire même conflictuelle, entre la « Grammaire » et la « Créativité » qui, au final, se termine par une sorte de synergie volontaire ou involontaire. Tous les dialogues à l’exception d’un seul, suivent la même trame :

· mise en relation du conflit → évolution du rapport

Les énoncés suivants évoquent, à titre indicatif, la première partie de la trame :

· Gr. : Pourquoi tu mets ton nez dans mes affaires ?

Cr. : Comme ça.

· Gr. : Tu m’énerves beaucoup, tu sais…

Cr. : Mon Dieu… tu parles ?

· Gr. : Je suis là pour t'ennuyer.

Cr. : Bon on va voir si tu vas réussir.

· Cr. : Tu ne me laisses aucune place dans le cours de FLE !

Gr. : La créativité n'a pas sa place dans un cours de FLE !

· Cr. : Laisse-moi partir ! Tu ne m'entends même pas !

Gr. : Non ! Il fait trop froid dehors, tu n'as pas ton manteau, tu n'as pas d'argent ! C'est pas en rêvant comme ça que tu pourras vivre…

Concernant le changement du rapport, il pourrait être réalisé par l'intervention de la « Didactique » ou des « Didacticiens » qui viennent réconcilier les deux protagonistes :

· Cr. : Je pense que c'est l'heure pour moi de prendre le relais, les didacticiens insistent.

· Gr. : Mais qui vous a appris des choses pareilles ?

Cr. : Madame la Didactique. Elle fréquente notre école il n'y a pas longtemps.

Finalement, dans les productions des étudiants, la « Grammaire » et la « Créativité » se fondront dans une démarche d'ensemble. Cette transformation est exprimée soit par une injonction… :

· Cr. : Je te le répète, il faut inclure la créativité dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

· Cr. : Tu dois m'accepter, vivre avec moi.

… soit par une l'expression hypothétique, incluant le conditionnel présent :

· Gr. : Si on devenait une équipe, on ferait des miracles.

· Cr : Tu n'es même pas heureuse. Avec tes règles et tes exceptions, tes changements d'humeur et tes accents. Viens avec moi ; on pourrait t'arrondir les angles et tu arrêterais de grammairer à longueur de journée.

L'analyse de contenu a révélé que les étudiants ont beaucoup insisté sur la description du profil des deux protagonistes par la mobilisation des attributs et la référence à leurs habitudes et traits de caractère.

Ainsi la « Grammaire »

· « est ennuyeuse »,

· « est organisée »,

· « est vieille »,

· « est jalouse »,

· « est pleine d'exceptions »,

· « avance lentement »,

· « contrôle ».

La « Créativité » est

· « folle »,

· « agréable »,

· « jeune »,

· « pas scientifique »,

· « frivole »,

· « frimeuse »,

· « rêveuse ».

L'une est aux antipodes de l'autre, les traits caractéristiques de chacune sont fixés par négation et contradiction vis-à-vis des traits de l'autre.

Ce qui a été, finalement, révélé c'était deux autres couples antinomiques : enseignants-apprenants en premier et enseignants-didacticiens en second. Ces couples étaient créés sur la base de la contradiction entre Grammaire et Créativité. Les enseignants sont disciples de la grammaire alors que les didacticiens et les apprenants sont plutôt pour la créativité lors de l'enseignement grammatical.

Le dialogue qui suit résume toutes nos remarques.

· Gr : Allô ? Entreprise « enseignement ». C'est qui ?

Cr : Bonjour madame, c'est madame Créativité, je suis intéressée par l'offre d'emploi que j'ai vu sur Internet. C'est toujours disponible ?

Gr : Mais attendez, de quelle offre parlez-vous ? Il n'y a pas d'offre d'emploi dans l'entreprise « enseignement », je vous assure, je suis la directrice !

Cr : Ecoutez, madame, je pense que c'est l'heure pour moi de prendre le relais, les didacticiens insistent.

Gr : Bah écoutez, moi je suis la base de l'enseignement, il n'y a pas de place pour vous, les professeurs insistent.

Cr : Je vous assure, madame, un jour ce serait moi la directrice. En plus, vous êtes assez vieille, souvenez-vous de ça !

6. Un écart d'où émergent des tensions

Le travail grammatical, combiné à des pratiques censées faire émerger la parole « errante » des étudiants considérés dans leur identité plurielle et singulière, se profile dans les propos comme une expérience d'apprentissage grammatical autre, nouvelle, différente à bien des égards de celle jadis reçue.

Or, il apparait que cette différence tend à évoluer difficilement, en favorisant des polarisations.

Bien que les étudiants participent aux pratiques proposées mettant en œuvre leur subjectivité, et bien qu'ils paraissent conscients de la possibilité de combiner pratiques créatives et enseignement grammatical, ils n'évoquent pas cette possibilité lors d'un retour réflexif. Selon eux, il y a des tensions entre l'enseignement grammatical et la mise en œuvre de la créativité des apprenants, la combinaison semble, plutôt, incompatible. La notion de « praticien réflexif » qui évoque un enseignant réfléchissant dans et sur l'action (Schön, 1994) est questionnée de par l'étanchéité de l'expérience des étudiants et de leur malaise de s'inspirer du vécu.

De plus, lorsqu'ils parlent de l'enseignement grammatical, ils utilisent le terme générique « grammaire », qui renvoie à un signifié particulier, celui de l'enseignement traditionnel, qu'il s'agisse de l'apprentissage grammatical qu'ils ont reçu dans leur trajectoire d'apprenants ou de l'enseignement grammatical dispensé par leurs enseignants du français ou de l'enseignement dont ils parlent en tant que futurs enseignants. La référence à la grammaire se fait par réminiscence d'un passé d'apprentissage difficile à vivre, contraignant, ennuyeux, intellectualiste. C'est une référence à la négativité de la grammaire, sans que la terminologie acquise de la didactique et sa mise en rapport avec des nouvelles pratiques soient mobilisées pour signifier la notion de grammaire de manière plus affinée, réflexive et variée, incluant un projet évolutif.

Le rapport qui se tisse entre la grammaire et la créativité est, dans leurs propos, conflictuel et concurrentiel, et chaque notion acquiert des traits définitoires par négation des traits de l'autre. Deux pôles se créent entre une pratique « vieille », « organisée » et une autre, « jeune », « agréable » et « rêveuse », « non scientifique ». La relation bipolaire entre les deux notions s'étend, également, au niveau des acteurs du terrain ; ceux-ci se présentent plus comme des disciples de telle ou telle pratique que comme des acteurs : les enseignants adhèrent à l'enseignement grammatical

traditionnel, alors que les apprenants préfèrent les pratiques créatives.

Pourtant, une mise en commun éventuelle entre les pratiques issues des deux pôles semble probable et arrivera sous les auspices d'une didactique qui propose des démarches innovantes, éloignées de tout ce qui parait pétrifié et stagnant.

De toutes ces observations, il s'ensuit que dans le cadre du module qui se propose de problématiser l'enseignement grammatical à travers le prisme des pratiques créatives, la transformation des savoirs et des savoir-faire lors de la formation des futurs enseignants (Galisson et Puren, 1999) se profile comme étant désirée, mais aussi lente car elle se heurte à une conception de l'enseignement grammatical figée, dans un sens traditionnel et magistral, conception qui entrave aussi bien la mise en œuvre ample et prolifique des pratiques créatives que le positionnement de futurs enseignants au-delà des différences. La transition vers le dépassement des contradictions ne se fait pas sans tensions.

D'ailleurs, lors des examens au sein desquels les étudiants se devaient de proposer des pratiques créatives en simulant le processus d'enseignement/apprentissage, les pratiques proposées étaient ludiques mais rarement créatives. Elles se situaient plutôt aux antipodes d'un enseignement traditionnel, pas agréable et fastidieux, que dans le cadre de la créativité telle qu'elle était théorisée et élaborée durant les cours. Cela dit, les pratiques proposées par les étudiants étaient une réaction à ce qu'ils avaient reçu comme enseignement grammatical dans leurs cursus scolaires, elles se fondaient plus sur leurs représentations d'apprenants que sur la formation universitaire.

Cela démontre, également, une certaine réticence vis-à-vis des pratiques créatives, réticence qui a été révélée aussi lors des cours, lorsqu'un nombre important d'étudiants n'osaient pas participer à celles-ci, ou bien lorsqu'ils étaient inhibés lors de leur présentation au groupe classe. La créativité a beau favoriser l'énonciation et permettre la subjectivité chez certains étudiants, elle semble avoir créé des blocages chez plus d'un, blocages dus à des refus, des difficultés, des traits de caractère, etc. Certes, les pratiques créatives peuvent inhiber certains apprenants. E puis, une scolarité effectuée dans un cadre plus traditionnel et moins déstabilisant, pourrait expliquer, en partie, ces blocages.

Qui plus est, les discussions lors des retours réflexifs qui suivaient les pratiques du module ont illustré cette réticence : les étudiants s'interrogeaient sur la mise en œuvre de ces pratiques en classe, en évoquant toutes les contraintes institutionnelles (temps, matière à enseigner, programmes contraignants, élèves indisciplinés, élèves qui sont inhibés, etc.) à même de les contrarier.

Les tensions et les réticences des enseignants-apprentis soulignent le décalage entre enseignement grammatical et créativité, et affaiblissent l'hypothèse de leur synergie. Plus ils sont partis des énoncés (Lebrun, 2009) et des structures préétablies pour arriver à l'énonciation, plus ils ont été déstabilisés. « Un mode subjectif d'appréhension de l'objet » (Cohen, 1996, p. 193) qui est, ici, la didactique du français langue étrangère et

de l'enseignement grammatical, se heurte à un objet dont l'apprentissage n'est qu'usuel et fixe. D'ailleurs, selon Vigner (2008), l'univers des pratiques d'enseignement, emprunte, dans une large mesure, ses références aux pratiques professionnelles antérieures (ce qui explique la très grande stabilité des choix méthodologiques observés).

Les tensions, les polarisations, les doutes, les réticences des enseignants-apprentis quant à l'enseignement grammatical par des pratiques créatives, interrogent la posture de réflexivité dans le cadre de leur formation.

Aller au-delà des différences et adopter la posture de l'entre-deux (Sibony, 2003) serait une piste à explorer dans les pratiques formatives des futurs enseignants et ferait surgir des questions qui touchent à la « mutation » de leur passé d'apprenant.

L'exemple des verbes-valises pourrait illustrer cette posture : les étudiants ont créé de nouveaux verbes, avec inventivité et « audace » lexicale, proposant, ainsi, une dénotation inattendue, une expression insolite (Cohen, 1966). Il y en a même certains qui ont conjugué les verbes-valises au « 4ème groupe », montrant que, pour conjuguer un verbe à un groupe fictif, il faut des compétences grammaticales solides, il faut avoir appréhendé le mécanisme grammatical sous-jacent à la conjugaison. Or, les étudiants se sont appuyés sur des connaissances acquises dans et par un enseignement grammatical traditionnel pour créer de l'imprévu, rendant cet enseignement, éventuellement, moins étouffant, plus personnel. Peut-être, alors, partir de la conjugaison et de l'enseignement grammatical soutenu, non pas pour le court-circuiter mais pour aller vers un « ailleurs potentiel » qui pourrait être habité par le sujet-apprenant, « un ailleurs d'où la langue vient, comme si langue venait d'un lieu autre » (Anderson, 2015, p. 133), lieu où l'intérieur et l'étrange agissent en synergie, pourrait faire de la grammaire une force créative plutôt qu'une norme stérile et subie. Autrement dit, la grammaire, élément « originel » de leur apprentissage du français, enraciné dans leur passé, pourrait ne pas sembler une limite indépassable, mais induire des voies de passage (Sibony, 2003).

Former, ici, ce serait trouver des écarts, des fentes, dans les conceptions fossilisées de la grammaire pour faire émerger une autre relation à son enseignement, une signifiance ouverte à la fois au nouveau, au passé, au discours disciplinaire, à l'improbable, au moins commun, à ce qui dévie. C'est trouver des conjonctions et des conjugaisons entre l'origine, le passé, et l'avenir professionnel en s'inspirant, selon le cas, soit de l'élan inventif et singulier avec lequel les enseignants-apprentis se jettent dans les pratiques créatives lorsqu'ils prennent la posture d'apprenant, soit de leurs réticences et blocages pour impulser un retour réflexif, non pas seulement sur les pratiques mais, aussi, sur leur passé d'apprenants ou sur les raisons pour lesquelles les pratiques créatives les inhibent.

Il y a un travail long à faire, travail qui est, lui aussi, créatif.

Dans ce sens, approprier, ré-personnaliser (Castellotti, 2017) la formation universitaire serait revisiter et réarticuler son passé d'apprenant pour redynamiser la relation entre apprentissage et formation et varier sa signifiance.

Il y a de quoi espérer une évolution en pratique (s).

Bibliographie

Anderson, P. (2015). *Une langue à venir. De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation*. L'Harmattan.

Audet, N. (1978). Langage poétique : écart ou errance du sens. *Voix et Images* 3(3), 459–466. https://doi.org/10.7202/200124ar

Carré, J.-M. et Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité*. Hachette/Larousse.

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Didier.

Chaubet, P., Kaddouri, M. et Fischer, S. (2019). La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1–13. https://doi.org/10.7202/1061714ar

Coen, P.-F. et Leutenegger, F. (2006). Réflexivité et formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 5-10. https://revuedeshep.ch/pdf/03/2006-3-Edito.pdf

Cohen, J. (1997). *Structure du langage poétique* (1ère éd. 1966). Flammarion.

Galisson, R. et Puren, Ch. (1999). *La formation en questions*. CLE International.

Germain, Cl. et Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. CLE International.

Lebrun, J.-P. (2009). *Un monde sans limite. Suivi de Malaise dans la subjectivation*. Éditions érès.

Menouti, K. (2013). *Comment conjuguer le présent du verbe « être » ? Approche anthropologique et didactique d'une situation pédagogique complexe à travers l'enseignement d'une langue étrangère : le cas d'une école insulaire en Grèce*. [thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier 3].

Menouti, K. (2021). Vers une approche compréhensive de l'élève de français en situation d'apprentissage : démarches, notions-clés, pratiques formatives. Dans : *Regards croisés sur la place du français dans des sociétés en mutation*. ACTES du 3e Congrès européen de la FIPF (pp. 454-468). National and Kapodistrian University Press.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Université.

Poché, F. (1996). *Sujet, parole et exclusion. Une philosophie du sujet parlant*. L'Harmattan.

Ribas, D. (2011). La créativité pour Donald Wood Winnicott. *Le Carnet PSY*, 151, 26-31. https://doi.org/10.3917/lcp.151.0026

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions Logiques.

Sibony, D. (2003). *Entre-deux. L'origine en partage*. Éditions du Seuil.

Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Presses Universitaires de France.

Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Hachette.

Vigner, G. (2008). Quelle grammaire ? Pour quels publics ? Dans *Actes du colloque Enseigner les structures langagières en FLE* (Réseau Gram-FLE). http://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/vigner.pdf

Volle, R.-M. (2019). La créativité d'une langue a l'autre : mémoire des mots et énonciation singulière. *Revue TDFLE*, (Hors série n° 9). https://doi.org/10.34745/numerev_1375

Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité-L'espace potentiel*. Gallimard.

---

[1] Notion proposée dans le cadre de notre travail de thèse (2013). Le suffixe « logique » renvoie à deux significations. La première renvoie à « logos », le « discours » : la formation des futurs enseignants pourrait favoriser la compréhension et l'écoute de l'élève réel, de l'anthropos, intégré dans son institution singulière. La deuxième signification renvoie à la « réflexion ». Dans ce cas, la formation serait apte à soutenir le futur enseignant pour lui permettre de construire, au sein de son « terrain », son propre idiolecte, sa langue subjectivée. Il s'agirait, plus précisément, d'une démarche de réflexion à partir de la rencontre avec le discours disciplinaire, la langue étrangère et les paroles d'élèves (Menouti, 2021).

[2] L'anthropologie du langage est largement inspirée d'Andrée Tabouret-Keller et de son approche, qui prône d'être à l'écoute, que ce soit dans les classes de langue ou

centres de formation (travaux des didacticiens), que ce soit sur le terrain (travaux d'anthropologues-linguistes), telle qu'elle est élaborée, entr' autres, au sein de l'équipe LACIS de l'Université Paul Valéry Montpellier III dans les années 2000.

[3] Un garçon, Pascal, décroche un ballon rouge qui était accroché à un réverbère, à Montmartre. Une amitié se noue entre eux, ce qui provoque la jalousie des enfants du quartier qui jettent au ballon une pierre avec un lance-pierre. Le ballon se dégonfle. À la fin, tous les ballons de de Paris montent Pascal jusqu'au ciel, au-dessus d'une ville qui l'attriste.

[4] Photographe, réalisateur, journaliste et scénariste français qui a réalisé des portraits de gens et des institutions à travers des films de qualité ethnographique donnant matière à réfléchir.

[5] La discussion avec les étudiants a été entamée par le biais des trois questions suivantes :

Quel(s) mot(s) vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez le mot « grammaire » ? Comment avez-vous appris la grammaire lors de votre propre trajectoire d'apprentissage du français langue étrangère ? Peut-on enseigner la grammaire de manière créative ?