

Les objets grammaticaux et les pratiques de classe en FLE

Sandra Canelas-Trevisi

LIDILEM – Université Stendhal-Grenoble 3

GRAFE – Université de Genève

1. Introduction

La présente contribution aborde le problème de la structuration interne de l'enseignement du FLE en France du point de vue des pratiques en classe. Dans le cadre de l'approche théorique de l'équipe genevoise de didactiques des langues (B. Schneuwly et J. Dolz, en préparation), qui combine l'interactionnisme socio-discursif avec des concepts didactiques, nous partons du principe que les notions grammaticales enseignées sont des objets langagiers complexes, construits à travers des pratiques sociales régulées. Dans la situation empirique, socialement et historiquement codifiée, les objets et les actions en classe se définissent mutuellement.

2. Savoir de référence et (re)construction didactique

Le principe de la grammaire applicable, développée notamment par Damart dans le cadre du colloque, constitue une tentative de rationaliser le recours aux savoirs de référence pour définir l'appareil d'analyse grammaticale de l'enseignement. On sait que les théories du langage sont multiples, diverses, parfois opposées. Quant à la tradition grammaticale, elle véhicule un fatras de connaissances hétérogènes, souvent inadéquates lorsqu'il s'agit de rendre compte de la pluralité des usages de la langue. Or, l'enseignement a besoin incontestablement d'un système de notions grammaticales et d'une progression, comme le soulignent Plas et Lavanant dans leur contribution. Par ailleurs, depuis au moins trois décennies, la réflexion didactique tend à montrer que la pertinence pour l'enseignement d'un savoir théorique donné ne peut se

mesurer uniquement à l'aune de critères épistémologiques relevant du savoir lui-même.

La question des dimensions du langage permet une première approche de cette problématique. Le terme de dimension est utilisé ici dans un sens générique, pour désigner un axe de signification par rapport auquel sont situées des composantes. Dans sa démarche de conceptualisation, toute entreprise théorique délimite, décrit et formalise une ou plusieurs dimensions du langage. Selon la dimension théorisée, le programme de recherche s'inscrit ensuite dans l'une ou l'autre des institutions de production du savoir théorique, selon le jeu des forces en présence. Or, d'une part on sait que tout objet langagier est multidimensionnel, d'autre part le champ de production du savoir théorique est soumis aux évaluations sociales, historiquement situées. Pour certains, l'équilibre actuel est loin d'être satisfaisant. Rastier souligne les faiblesses de la sectorisation de la linguistique.

l'inconséquente division entre syntaxe, sémantique et pragmatique, la séparation entre linguistique interne et linguistique externe, la divergence irrémédiable des problématiques de la cognition et de la communication, tout cela conduit d'ores et déjà dans les structures académiques au démembrement de la linguistique entre la 'cognition' (liée au langage et dépendant des sciences de la vie) et la 'communication', peu soucieuse des différences entre langues et dépendant pour l'essentiel des 'sciences de l'information'. (Rastier, 2007)

Les objets grammaticaux à enseigner, institutionnalisés, ne peuvent échapper à cette fragmentation. L'enseignement, dont l'objectif ultime est d'amener les apprenants à maîtriser le fonctionnement du langage en situation, va alors devoir recomposer les dimensions du langage avec les moyens du bord, puisqu'en situation celles-ci fonctionnent ensemble.

Prenons l'exemple d'une notion grammaticale qui figure dans toutes les grammaires FLE : les temps du passé, en particulier le passé composé et l'imparfait. La plupart des grammaires proposent des juxtapositions d'ingrédients diversement dosés, imputables aux dimensions morphologique, sémantique, textuelle...

Les textes théoriques de leur côté abordent la question du passé composé et de l'imparfait de manière diverse selon leur inscription dans le champ disciplinaire. Comme le soulignent Barceló et Bres (2006), quatre paradigmes explicatifs majeurs contribuent à l'analyse des temps verbaux. Le plus ancien et le plus fourni est le paradigme temps-aspect-mode : « chaque temps verbal inscrit (ou n'inscrit pas) le procès dans le temps et le donne à voir d'une certaine façon. » (p. 9). On peut considérer que les analyses rattachées à ce domaine sont les plus largement partagées. Ensuite, dans le paradigme explicatif de la

textualité, « le temps verbal dessine l'espace du récit » avec l'opposition premier / arrière plan. Les travaux de Weinrich ont largement contribué à faire connaître cette approche. Sur le plan de l'énonciation, les temps verbaux sont saisis dans l'opposition histoire / discours, selon Benveniste, monde raconté / monde commenté selon Weinrich. Enfin, du point de vue de la référénciation, le temps verbal est interprété comme anaphorique et / ou comme déictique, dans les travaux de Kleiber, entre autres.

Barceló et Bres ne manquent pas de rappeler l'évidence de la multidimensionnalité des objets langagiers « Il est bien évident que les temps verbaux, en discours, peuvent être tout à la fois porteurs (ou supports) d'informations temporelles, aspectuelles, énonciatives, référentielles, textuelles. Le type d'approche choisie hiérarchise différemment ces diverses informations. » (p. 10)

Nous disposons de peu de connaissances aujourd'hui sur la *hiérarchie* qui s'établit dans les pratiques en classe. Comment se dessinent les contours de l'objet enseigné « opposition imparfait / passé composé » ? Quelles actions contribuent-elles à le configurer ? Nous allons aborder ces questions en nous appuyant sur une théorie et une méthodologie dont les grandes lignes sont esquissées ci-après. Nous tenterons de montrer que la recherche de la meilleure théorisation possible pour l'enseignement d'une notion donnée ne peut être disjointe d'un autre ensemble de recherches, celles qui visent à cerner les conditions de construction de cette notion dans les pratiques en classe

3. Les objets construits en classe

Les pratiques de classe se concrétisent dans ce qu'il est convenu d'appeler des situations d'enseignement / apprentissage observables. Ainsi, une situation empirique sera appréhendée en tant qu'occurrence d'une pratique. La problématique des pratiques en classe se situe au carrefour de plusieurs approches théoriques. Sont mentionnées ici celles qui ont influencé plus directement notre travail : la théorie des situations didactiques de Brousseau et la théorie de l'interactionnisme socio-discursif, développée par Bronckart (2004). Enfin, les concepts didactiques mis au point dans l'équipe du Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné (GRAFE).

Mis en œuvre dans des pratiques régulées, soumises à des déterminismes complexes, tout objet grammatical s'inscrit dans un contexte porteur de régularités. Selon la conception de l'action élaborée par Bronckart, nous faisons l'hypothèse que les objets grammaticaux mobilisés définissent des contours d'action, repérables dans le flux de l'agir. En retour, ils sont définis par ces actions en tant qu'objets situés.

Notre unité d'analyse comporte les actions et les éléments de l'objet reliés par la même finalité. Ainsi, la situation observée est reconstruite en tant qu'enchaînement de séquences langagières et praxéologiques autour d'un objet institutionnel, enseigné et censé être appris. Deux principes orientent notre point de vue : les formes que prend la reconstruction de l'objet en classe sont d'abord déterminées par le travail enseignant et ensuite négociées dans le flux de l'action ; plus en amont, elles relèvent des conventions en vigueur dans les pratiques de l'institution d'enseignement.

3.1. Le recueil des données et la méthode d'analyse

Les données analysées ont été recueillies par les étudiants de Master 1 FLE de l'Université Stendhal-Grenoble 3, dans des conditions conjuguant recherche et formation à la recherche et au métier d'enseignant. Les étudiants ont observé et filmé des séquences d'enseignement au Centre Universitaire d'Etudes Françaises de l'Université (CUEF). Cette institution dispense, entre autres, des cours intensifs à raison de quatre heures par jour à des jeunes adultes non francophones, réunis dans des groupes de niveau, recomposés chaque mois. L'objectif de la plupart des inscrits est de préparer les évaluations institutionnelles, surtout le DELF. Nos données ont été recueillies dans ce type de cours.

Pour pouvoir analyser les données actuellement disponibles, une dizaine de séquences de quatre à six heures chacune, ayant fait l'objet de transcriptions encore partielles, il faut avant tout en avoir une vue d'ensemble.

La reconstruction des données pour appréhender le sens d'une séquence d'enseignement est le résultat d'un processus interprétatif comportant des retours et des mises en relation d'indices. Les indices permettant de segmenter la séquence en unités sont de différents niveaux : les uns plus linguistiques comme les ponctuations du discours oral et les faits prosodiques, d'autres plus didactiques, comme les énoncés qui anticipent les éléments de l'objet ou les rappellent et enfin la forme et l'usage des outils matériels mis à disposition : manuels, images, séquences filmées, schémas notés au tableau etc. Le dispositif didactique est une unité dynamique qui permet de combiner le point de vue de l'objet avec celui de l'activité de classe. Dans le dispositif, sont en effet inclus : l'élément de l'objet mobilisé, les activités de classe articulées à sa mise en circulation et les supports matériels qui concrétisent l'objet et permettent aux activités de se déployer. La forme sociale du travail dans laquelle chaque activité s'inscrit contribue également à la rendre visible et interprétable. L'outil méthodologique

adopté, le synopsis (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006), présente une synthèse hiérarchisée de la séquence qui conjugue description factuelle et interprétation.

Le synopsis ne restitue toutefois qu'une occurrence particulière. Ensuite, celle-ci est mise en relation avec l'ensemble des séquences afin d'identifier des formes récurrentes d'actions et d'objets sédimentées dans les pratiques

3.2. Premiers constats et perspectives de recherche

Les synopsis montrent que les objets grammaticaux non seulement sont présents, mais qu'ils fonctionnent au niveau hiérarchiquement supérieur de la séquence, autrement dit ils y jouent le rôle d'organiseurs des activités d'enseignement.

L'extrait de synopsis de la séquence LR présenté ci-dessous restitue la segmentation de la séquence, hiérarchisée en trois niveaux : n, nn, nnn. Les niveaux n et nn regroupent les éléments et les activités convergeant vers une même finalité, selon l'interprétation du chercheur. Les niveaux nnn présentent les éléments de l'objet et les actions relatives à leur mise en circulation dans un format textuel qui oscille entre compte rendu et description. Pour chaque unité de niveau nnn, sont indiquées, outre la durée, la forme sociale de travail (Q indique l'échange de questions, M le moment de cours magistral, G le travail en groupe) et le matériel utilisé. L'extrait de synopsis comporte deux niveaux n. Le niveau 1., du début de la séance jusqu'à la minute 66'11'', est décomposé en deux niveaux nn. Le premier est consacrée à une activité sur l'emploi de l'imparfait dans des phrases autour du thème des souvenirs (l'exercice est intitulé « Souvenirs d'enfance » et s'étend jusqu'à la minute 32). Le niveau 1.2., présenté ci-dessous, montre l'alternance rapprochée de deux dispositifs, l'exercice à partir d'une succession de phrases (1.2.1.) et l'entraînement à la conversation informelle (1.2.2.), dans lequel les apprenants sont invités à s'exprimer en tant que personnes engagés dans des échanges de la vie quotidienne. Les conditions d'emploi du passé composé et de l'imparfait sont institutionnalisées à l'aide de l'opposition situation → imparfait, événement → passé composé. Cette relation est rappelée à plusieurs reprises par l'enseignante et semble devoir servir de repère, comme le montre la transcription ci-après.

Enfin, la dernière demie heure de cette première partie de la séquence est synthétisée dans le niveau 2, organisé autour de la lecture et de la mémorisation du poème de Prévert « Déjeuner du matin », appris comme poème et en même temps comme texte prétexte pour la révision du passé composé.

| NIVEAU | REPÉRAGE | FST | MATÉRIEL | DESCRIPTION |
|--------|----------------------------------|-----|-------------------------|--|
| 1.2 | 32'00/66'11'' (34'11'') | | Magnétophone Tableau | Valeur du passé composé et de l'imparfait |
| 1.2.1 | 32'00/46'52'' (14'52'') | M | Magnétophone Tableau | Les étudiants écoutent des réponses multiples à la question : « Pourquoi avez-vous quitté votre appartement ? ». L'enseignante demande de choisir entre le passé composé (événement) et l'imparfait (situation). |
| 1.2.2 | 46'52''/ 66'11'' (19'59'') | Q | Dictionnaire personnel | L'enseignante établit une mise en situation fictive : elle a invité les étudiants à une fête chez elle et elle leur demande pourquoi ils ne sont pas allés à sa fête. Elle les invite à faire attention aux temps qu'ils emploient : imparfait ou passé composé. |

3.3. Le sens de l'opposition passé composé / imparfait : un objet restreint

Une fois que la présence des objets grammaticaux est attestée dans les synopsis, il s'agit de s'interroger sur leur sens en situation. Pour le comprendre, la transcription des données et l'analyse du texte de l'interaction s'avèrent nécessaires. Notre recherche est encore dans une phase exploratoire et nous nous bornons ici à poser quelques jalons à partir de deux extraits de transcription.

Dans la séquence LR, à la minute 32'25'' du déroulement que restitue le synopsis, l'enseignante annonce l'objet à manipuler. Nous pouvons le reformuler ainsi « conditions d'emploi du passé composé et de l'imparfait ». Le dispositif didactique qui s'installe comporte: la prise de connaissance d'une question figurant dans le manuel, des réponses enregistrées, l'écoute et la répétition de ces réponses. Ces conduites, récurrentes dans les pratiques, se combinent avec d'autres conduites instaurées dans la classe par cet enseignante, de manière régulière: d'une

part, les apprenants sont invités à interpréter le sens des termes qu'ils ne connaissent pas à l'aide des mises en situation créées par l'enseignante, d'autre part ils sont invités à concevoir et à produire des énoncés appropriés à la situation que l'enseignante ou le manuel évoquent.

L'objet grammatical construit en situation s'intègre dans cette combinatoire d'éléments et d'actions. Le sens qu'il acquiert semble se concrétiser dans l'opposition situation / événement. Celle-ci n'est qu'une dimension de l'ensemble des phrases répétées et d'énoncés plus ou moins fortement situés que les apprenants produisent. Rappelons que l'opposition passé composé / imparfait est difficile à maîtriser pour les apprenants et qu'elle est reconstruite à plusieurs reprises dans les cours intensifs. Nous n'avons ici qu'un aperçu de l'objet et des conditions de cette construction. De plus, bien qu'il soit incontestable que les pratiques en classe se conforment à de grandes régularités, le nombre des séquences actuellement disponibles nous incite la prudence. Nous pouvons néanmoins constater que l'emploi des deux temps verbaux est rapporté à une règle simplifiée : le passé composé exprime un événement, l'imparfait une situation.

Cette simplification est fonction du dispositif didactique, orienté vers l'objectif de faire parler les élèves. La compréhension et le réemploi immédiat sont probablement facilités par la mise en évidence de l'aspect perfectif versus imperfectif des verbes, susceptible d'être mimé dans des situations de la vie courante, qui semble concentrer ici toute la signification de l'opposition.

Aussi, nous semble-t-il possible d'affirmer que le sens que prend l'objet grammatical en situation ne peut être dissocié du dispositif didactique, c'est-à-dire de l'organisation d'éléments et d'actions dans lequel il s'inscrit. Sans oublier que les dispositifs sont à leur tour déterminés par les contraintes institutionnelles. Le savoir grammatical enseigné ne peut être pensé sans une réflexion sur les dispositifs didactiques existants et sur les possibilités de les faire évoluer.

(32 : 53) E : bon ça marche / alors maintenant on va essayer de travailler un peu sur qu'est-ce que j'utilise le passé composé ou j'utilise l'imparfait alors on va X une petite question page quatre-vingt-dix /

M : ah parce qu'il était trop petit

E : question POURQUOI avez-vous quitté votre appartement ↑ / la question c'était pourquoi avez-vous quitté votre appartement / qu'est-ce que c'est quitter ↑ mon mari m'a quitté (en tapant sur la table avec la main droite) / c'est un exemple hein (rires) euh j'ai quitté mon pays

AUe : c'est quoi ↑

E : partir (...) alors la question est pourquoi avez-vous quitté votre appartement plusieurs réponses possibles /

M : exercice page quatre-vingt-douze parce qu'il était trop petit parce que les propriétaires m'ont mis à la porte parce qu'il n'y avait pas assez de lumière parce que j'ai gagné au loto parce que je me suis marié parce que le chauffage marchait mal parce que les voisins faisaient du bruit parce que j'ai hérité du lieu de ma grand-mère /

(34 : 17) E : bon beaucoup de possibilités alors on reprend ensemble

(...)

(35 : 20) E : les propriétaires

ACe1 : m'ont mis à la porte

E : (...) les propriétaires m'ont mis (geste) à la porte passé composé les propriétaires le verbe c'est mettre à la porte (l'écrit en haut du tableau) alors je peux dire par exemple dans mon travail dans mon travail mon patron (geste) /

AC2 : me met à la porte

E : voilà présent me met à la porte passé composé (hésitations des és) (écrit la phrase au tableau) c'est pluriel voilà les propriétaires m'ont mis à la porte passé composé parce que c'est une fois c'est un évènement hein j'ai quitté mon appartement situation parce qu'il était trop petit c'est une raison parce que les propriétaires voum (geste) une fois m'ont mis à la porte passé composé c'est clair ↑ (37 : 27)

(E : enseignant ; é : étudiant ; és : étudiants ; M : magnétophone ; AUe : apprenante ukrainienne ; AC1 et AC2 : deux apprenants chinois)

Un autre exemple de traitement du passé composé et de l'imparfait figure dans la séquence LM. L'opposition est *montrée* dans un petit récit mettant en scène des événements de la vie courante. La contextualisation est double : un texte bref et ensuite des simulations d'actions. L'enseignant s'appuie toutefois davantage sur la simulation des actions à l'aide de gestes que sur la construction textuelle. L'opposition perfectif / imperfectif prime sur sa valeur textuelle, comme le montre ce fragment d'institutionnalisation (minute 21).

E : pourquoi on utilise ça / et pourquoi on utilise ça ↑ // ici / c'est les circonstances les circonstances / samedi / la pluie euh le monde / beaucoup de monde / tous les vendeurs occupés (...) ça c'est la situation / et ici pam pam pam pam pam j'ai fait ça j'ai fait ça j'ai fait ça j'ai fait ça j'ai fait

ça j'ai fait ça j'ai fait ça / ici la situation / Carrefour samedi après-midi
extérieur / pluie / intérieur / du monde du monde du monde du monde les
vendeurs occupés / situation alors moi ↑ / j'ai fait ci j'ai fais ci j'ai fait ci //

4. Conclusion

Les formes de l'objet enseigné montrent peu de traces des modèles explicatifs que mentionnent Barceló et Bres. En situation, est mobilisé essentiellement l'aspect, plus exactement l'opposition perfectif versus imperfectif. Cela prend son sens dans le type de dispositif didactique qui semble dominant et qui est finalisé à un usage de la langue dans des situations de la vie courante, telles que l'enseignante et l'institution se les représentent. Le sens de l'objet grammatical est ainsi construit de manière strictement articulée à l'objectif de la communication comme capacité à prendre la parole dans des situations peu différenciées. Il est incontestable que d'autres éléments de l'objet, issus d'autres paradigmes explicatifs, sont nécessaires pour comprendre l'emploi du passé composé et de l'imparfait. Mais ils ne pourront être enseignés qu'en prenant en compte la pluralité des usages de la langue, notamment par le travail spécifique sur des genres de textes différents, comme par exemple l'écrit universitaire, auquel de nombreux étudiants doivent accéder, et les oraux publics, ce qui demande la conception de dispositifs didactiques diversifiés.

La définition du texte proposée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001, p. 15) implique une conception du langage en situation. Mais l'enseignement et l'évaluation adoptent plutôt une conception de la compétence comme dotation de l'individu, ainsi que le souligne Pekarek Doehler :

le système d'une langue est considéré comme autonome par rapport à d'autres systèmes (tant d'autres langues que d'autres domaines de connaissance) et comme indépendant de son usage, et donc non-contextuel, non praxéologique, voire asocial. Or, cette conception implique toute une série de problèmes pertinents tant pour la saisie théorique de la notion de compétence que pour son implémentation pratique. (2006, p. 14)

Dans les institutions, l'implémentation pratique des compétences prend faiblement en compte la relation entre les objets langagiers et les genres de textes, inscrits dans des pratiques sociales multiples. Parallèlement, l'ingénierie didactique nécessaire pour leur enseignement demeure en retrait. L'analyse des objets grammaticaux enseignés, par l'explicitation du parcours transpositif ainsi que des reconstructions internes à l'institution, devrait permettre d'identifier des critères pour rationaliser les modes d'intervention aux trois niveaux : de la sélection

des paradigmes explicatifs ; de la modélisation didactique ; des pratiques en classe. En particulier, les résultats de ce type de travaux pourraient aider à comprendre en quoi l'enseignement grammatical peut améliorer les mécanismes de l'approche communicative dominante, notamment pour des publics issus de cultures différentes et parfois très éloignées, ne possédant pas les conventions sociales implicites du discours grammatical.

Bibliographie

- Bain, D. & Canelas-Trevisi, S. (2007). Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française: analyse de pratiques en classe. In E. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard, & N. Sorin (Ed.), *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche* (pp.203-218). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Barceló G.J. & Bres, J. (2006). *Les temps de l'indicatif en français*. Paris : Ophrys.
- Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français. Textes et références. Division des politiques linguistiques*, Strasbourg. Paris : Didier.
- Bronckart, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail? In J.-P. Bronckart & groupe LAF (Ed.), *Agir et discours et situation de travail* (pp. 11-144) (Cahiers de la section des sciences de l'éducation n° 103). Genève: Université de Genève.
- Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin Vals-Asla*, 84, 9-45.
- Rastier, F. (2007). Argument pour la table ronde Saussure et la linguistique aujourd'hui. *Colloque international Révolutions saussuriennes*. Genève 19-22 juin 2007.
- Salins (de) G.-D. (2001). Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère. *Langue française*, 131, 23-37.
- Schnewly, B., Dolz, J. & Ronveaux, Ch. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactique* (pp. 175-190). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Schnewly, B. & Dolz, J. (en préparation). La construction de l'objet enseigné en français. Analyse du travail de l'enseignant en classe sur la grammaire et sur la production écrite.

