

Les représentations de la grammaire: un éclairage précieux

Françoise ABDEL FATTAH

Docteure en sciences du langage

Rattachée au TIL, université de Dijon

Enseignante à l'université Paris Sorbonne Abou Dhabi



Cette réflexion s'inscrit dans le contexte particulier de l'enseignement du français au sein du département de français de l'université Paris Sorbonne Abou Dhabi. Les enseignants ont la charge d'amener, en une année universitaire, des étudiants débutants ou intermédiaires à un niveau B1+/B2 de façon à ce qu'ils puissent poursuivre leurs études en première année de licence d'un cursus de spécialité, dispensé entièrement en français. Les objectifs sont donc à la fois ceux d'une démarche didactique en FLE¹ et ceux d'une démarche didactique en FOU². Les étudiants enrôlés dans cette formation intensive doivent parvenir à une maîtrise efficace de la langue orale et écrite. À ce titre, l'enseignement de la grammaire occupe une place différente de celle qu'il peut avoir dans d'autres contextes d'enseignement plus axés sur l'acquisition d'une compétence de communication orale. Dans un contexte de ce type, il nous a paru essentiel de nous intéresser aux attitudes et représentations des apprenants sur l'enseignement des structures de la langue afin de les prendre en considération dans notre démarche didactique. En effet, enseigner la grammaire ne peut s'envisager indépendamment des personnes auquel elle est destinée, ce que l'on a quelquefois tendance à oublier au profit d'une réflexion sur les seules questions de description des matériaux langagiers utiles à l'enseignement des langues.

Empreinte d'une origine spécifiquement française, la théorie des représentations s'est développée dans le cadre de la réflexion sociologique de la fin du XIX^e siècle. C'est le sociologue français Emile Durkheim (1898) qui, le premier, identifie la notion de représentation et la légitime en l'élevant au rang d'objet d'intérêt scientifique. Il considère que:

Puisque l'observation révèle l'existence d'un ordre de phénomènes appelés représentations, qui se distinguent par des caractères particuliers des autres phénomènes de la nature, il est contraire à toute méthode de les traiter comme s'ils n'étaient pas (275).

¹ Français Langue Étrangère.

² Français sur Objectifs Universitaires

Depuis la dernière moitié du XX^e siècle, les représentations sont devenues un élément clé de la psychologie sociale. Actuellement, de nombreuses disciplines sont concernées en raison du caractère interdisciplinaire de la notion. Ce concept est aujourd'hui de plus en plus présent dans le champ des études portant sur les langues, leur transmission et leur appropriation. De nombreux travaux s'accordent sur le fait que les représentations portées par les apprenants sur les systèmes, sur les particularités, sur la situation des langues cibles par rapport à d'autres langues, maternelles ou langues secondes par exemple, ont un impact sur les processus et les stratégies qu'ils adoptent dans leur apprentissage et leur utilisation de ces langues (Dabène, 1997). Ils dégagent également un lien entre ces représentations et le désir d'apprendre les langues et la réussite ou l'échec de cet apprentissage. Il nous paraît donc essentiel de repérer et d'analyser les représentations attachées aux langues, dans la perspective de faciliter la mise en place de repositionnements plus favorables pour l'apprentissage.

Les représentations tirent leur force du fait que chaque individu est convaincu que sa façon de voir est universelle. Le partage des points de vue (ou les confrontations de points de vue), que ce soit entre personnes ou, à un niveau plus large, entre cultures, s'effectue toujours avec la communication comme canal. Nous citerons, en particulier, le rôle des conversations et celui des médias, comme instances permanentes où les représentations s'alimentent, se partagent et se mettent à l'épreuve (Rateau & Rouquette, 1999). Toute représentation porte l'empreinte de la vision que le sujet développe d'un objet particulier, mais témoigne aussi du sujet lui-même. Une représentation est bien "une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble" (Jodelet, 1989: 36). L'étude des représentations et de la réalité collective constituée offre un axe privilégié d'approche et de compréhension de la vie mentale des individus et des communautés qu'ils forment.

Il semble alors fructueux de réfléchir aux processus d'enseignement/apprentissage d'une langue au filtre des représentations à l'œuvre. En effet, elles permettent de prendre en compte la personne de l'apprenant comme un être global engagé dans une démarche qui fera intervenir son potentiel sociocognitif mais aussi sa subjectivité, ses émotions, sa singularité, son identité. Autrement dit, l'interrogation sur les représentations nous permet d'introduire pleinement l'intime (Abdel Fattah, 2016) dans l'approche de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue. Cette part d'intime se nourrit des multiples facettes qui façonnent l'apprenant et lui confèrent sa singularité propre.

Les représentations en didactique des langues

De nombreux travaux ont été menés sur les représentations des langues et soulignent le rôle essentiel des images que les apprenants ont de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées. Largement stéréotypées, ces images disposent d'un pouvoir valorisant ou, au contraire, inhibant envers l'apprentissage lui-même. Elles se forment et se pérennisent dans la

société par le biais de divers canaux comme les médias, la littérature, les dépliants touristiques, les témoignages individuels ou autres. Certaines études se sont attachées à montrer le lien fort qui existe entre l'image que les apprenants ont d'un pays et les représentations qu'ils ont élaborées sur leur apprentissage de la langue de ce pays: ainsi, une image négative de l'Allemagne induirait la perception de l'allemand comme une langue difficile, voire ennuyeuse à apprendre. Les représentations considérées comme un lien symbolique entre l'environnement extérieur et le monde mental des individus jouent un rôle essentiel dans les théories cognitives car elles résultent d'un encodage des expériences du monde et influent sur la compréhension du monde et sur les apprentissages ultérieurs.

Les apprenants n'abordent pas l'apprentissage d'une langue étrangère la tête vide mais sont porteurs de représentations qui vont être mobilisées en permanence au fil de leur cursus d'apprentissage de cette langue. Les représentations, reflet de l'intime de chacun, sont évolutives et malléables. Dès lors, il est indispensable que les enseignants en tiennent compte afin d'être en mesure d'identifier et de catégoriser les obstacles que peuvent rencontrer les apprenants. La pertinence didactique des représentations repose sur les hypothèses suivantes:

- les représentations sont impliquées dans la performance;
- elles peuvent se révéler une aide à l'apprentissage;
- elles peuvent se révéler un obstacle à l'apprentissage;
- elles sont malléables.

Les représentations dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire en FLE

À l'intérieur du champ défini par les représentations que les apprenants se sont forgées sur la langue qu'ils apprennent, se révèlent également des représentations des systèmes linguistiques, de leur fonctionnement, de leurs similitudes ou différences avec les systèmes linguistiques qu'ils ont étudiés antérieurement. Il nous a paru intéressant de nous interroger sur les représentations à l'œuvre dans le cadre de l'apprentissage de la grammaire en FLE, pour un public largement arabophone.

Sur le plan de la grammaire, les étudiants nous apparaissent le plus souvent marqués par une conception plutôt restrictive de ce qu'est la grammaire. Nous avons constaté que, dans la plupart des cas et surtout dans les niveaux débutants et intermédiaires, les étudiants se cantonnent à une représentation mécanique de la grammaire qu'ils considèrent comme une succession de règles à apprendre et à utiliser dans des exercices, sans tenir compte de la nécessité de les insérer dans leurs productions orales et écrites ou sans y parvenir.

Mais qu'entendons-nous par "règle"? Ce terme, nous semble-t-il, revêt une acception différente pour l'enseignant et pour les apprenants. Pour ces derniers, une règle de grammaire constitue un repère rassurant qui leur donne l'impression d'avoir une prise sur le système linguistique de la langue cible, ceci étant particulièrement sensible avec des débutants. En effet, l'apprenant d'une langue étrangère n'a pas les moyens de réfléchir sur le système grammatical qu'il découvre. Quand il a mené antérieurement une réflexion sur la grammaire de sa langue d'origine, il ne peut que tenter de mettre en correspondance le système de la langue

cible avec celui de sa langue de départ. Or, ces systèmes ne peuvent être identiques. En français, par exemple, la phrase ne peut être que verbale alors qu'en arabe la phrase nominale est d'un usage courant. Disposer d'une règle de grammaire devient un facteur sécurisant. Il convient toutefois de ne pas oublier que ce repère, souvent demandé par les apprenants, peut aussi donner lieu à des sur-généralisations qui peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage et qui seront d'autant plus difficiles à corriger qu'elles s'inscriront dans le système de défense de l'apprenant contre l'insécurité linguistique à laquelle il doit faire face (Besse & Porquier, 1991: 99).

Pour l'enseignant, la règle sera une description limitée, du moins avec les débutants, d'un phénomène grammatical, apte à expliciter de façon ciblée un fonctionnement linguistique particulier. En effet, en début d'apprentissage, l'apprenant ne dispose d'aucun élément pour alimenter une réflexion sur le système grammatical de la langue cible. Il ne peut donc pas être question de faire une description exhaustive du phénomène visé: il ne s'agit pas "d'enseigner tout ce qu'on sait mais seulement ce que l'étudiant peut apprendre" (*ibid.*: 100). Cette conception de la règle grammaticale devra évoluer avec la progression de l'apprentissage de l'apprenant car l'enseignant s'attachera à mettre régulièrement en correspondance les découvertes grammaticales de l'étudiant avec celles qu'il aura acquises précédemment. Cette démarche devrait amener l'étudiant à percevoir les spécificités linguistiques de la langue cible et à forger ses représentations.

Face à ce constat, l'enseignant doit opérer des choix didactiques qui vont infléchir son enseignement grammatical. Il existe, en didactique des langues, un débat ancien qui oppose deux visions de la grammaire en FLE. Il y a ceux qui penchent pour un enseignement fondé pour l'essentiel sur des exercices et une pratique constante des points de grammaire abordés et ceux qui privilégient le passage par la formulation des règles grammaticales.

On retrouve évidemment ici les débats sur la démarche implicite et sur la démarche explicite. Des didacticiens comme Cuq (1996) mettent en avant le fait que le recours aux règles explicites de grammaire, du fait de leur caractère normatif, peut susciter de l'insécurité chez l'apprenant. Mais ne peut-on pas estimer que les règles de grammaire peuvent être sécurisantes pour d'autres apprenants?

Dans le contexte d'enseignement au public arabophone qui est le nôtre, nous estimons que la réponse ne peut être tranchée dans cette optique binaire. En effet, la plupart des apprenants qui constituent notre public sont issus d'un système éducatif traditionnel fondé sur l'apprentissage des règles et sur l'apprentissage par cœur. Notre perspective d'enseignement se situe dans une démarche de passage du système rigide d'origine de nos étudiants à un système plus implicite où la réflexion sur les phénomènes linguistiques sera progressivement introduite, acceptée et pratiquée par les apprenants.

Cette difficulté à entrer dans la grammaire de la langue apprise amène souvent l'apprenant à se polariser sur ce volet linguistique et ne l'aide pas à concevoir l'apprentissage comme un système organisé où chaque matière participe au renforcement des autres afin d'assurer une appropriation progressive de la langue. Cette survalorisation de la grammaire, conçue comme une compétence et

non pas comme un outil, constitue un point d'achoppement majeur et un défi pour les enseignants. Ainsi, il n'est pas rare de voir des étudiants réussir très correctement des exercices ou des tests de grammaire mais rester à un niveau de compréhension et d'expression tout à fait insatisfaisant. Cette vision mécanique de la langue se traduit également par le fait que les exemples donnés pour réutiliser des règles de grammaire sont parfois faibles du point de vue du sens ou dépourvus d'arrière-plan contextuel. L'exemple est produit pour montrer qu'on a compris la règle de grammaire et non pour produire un énoncé pourvu d'informations extralinguistiques témoignant d'un ancrage dans une situation d'interaction. Les apprenants considèrent la grammaire comme un stock de règles à acquérir et qu'il est rassurant de maîtriser.

Nous émettons l'hypothèse que ce terme de "domination" constitue une source essentielle à la construction des représentations sur la grammaire de la langue cible. En effet, en langue maternelle, la grammaire constitue un axe d'apprentissage central puisqu'elle se veut une réflexion indispensable à l'amélioration de la pratique orale et écrite sur l'objet langue globalement déjà maîtrisé par l'élève. Dans ce contexte, la grammaire prend la position d'enseignement fort destiné à faire découvrir des règles de fonctionnement que l'apprenant applique déjà, avec plus ou moins de bonheur, de façon intuitive. Parallèlement, le vocabulaire de base est déjà acquis et l'expansion du champ lexical s'opère graduellement au fil de l'apprentissage.

La situation d'apprentissage d'une langue étrangère est quelque peu différente. L'étudiant se trouve en position de devoir acquérir et maîtriser simultanément toutes les composantes de la langue. Cette situation est une source majeure d'insécurité, ce que nous constatons chaque année avec les étudiants débutants qui entament leur cursus d'apprentissage: les sentiments éprouvés à cette période varient de l'inquiétude au découragement devant l'ampleur du chemin à parcourir, voire à l'abandon pur et simple. À ce stade, l'enseignant a un rôle essentiel qui consiste à rassurer en expliquant les étapes qui devront être franchies et en montrant que l'apprenant ne sera pas seul mais accompagné par l'équipe enseignante.

Les représentations sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire française: une étude de cas à PSUAD³

Pour cerner au plus près les représentations portées par les étudiants de notre université sur la grammaire, nous avons établi un questionnaire auquel trente-trois étudiants ont répondu. Cet échantillon se compose de quatorze étudiants de niveau 2, six étudiants de niveau 3, trois étudiants de niveau 4⁴ et dix étudiants de licence. Il est proportionnellement représentatif des effectifs présents dans chaque niveau, au moment de l'enquête. La majorité des étudiants du département de français étaient, à cette époque, en niveau 2, ce qui explique leur forte représentation dans l'enquête.

³ Paris Sorbonne Université Abou Dhabi.

⁴ Ces niveaux sont spécifiques à PSUAD. Chaque niveau correspond à environ 192 heures de cours sur une période de huit semaines. Le niveau 1 est celui des débutants; ils parviennent à un niveau A1. En fin de niveau 2, les étudiants ont un niveau A2. En fin de niveau 3, ils ont un niveau A2 +/B1 et en fin de niveau 4, ils ont un niveau B1 +/ B2.

Nous avons délibérément écarté les étudiants débutants de niveau 1 car, à ce moment-là, ils n'avaient commencé leur apprentissage que depuis deux semaines. Leur bagage grammatical était limité et leurs représentations de la grammaire française sans doute peu élaborées ou reposant essentiellement sur des images préalables à leur apprentissage. Enfin, nous avons souhaité interroger également des étudiants actuellement en première année de licence, pour la plupart en LEA⁵, mais ayant effectué leur apprentissage du français au sein de notre département car nous faisons l'hypothèse que leurs représentations sur le volet grammatical de la langue seraient peut-être légèrement différentes, plus élaborées en raison du nécessaire télescopage entre leur précédente situation d'apprenants et celle, qui est désormais la leur, d'utilisateurs de la langue française au quotidien.

Le questionnaire que nous avons créé se compose de quatre parties. La première partie, intitulée "Questions générales" vise à cibler le niveau d'apprentissage des étudiants (niveau 2, 3, 4 et licence) ainsi que leur situation linguistique pour ce qui est de leur langue de communication et des langues parlées. En effet, il nous a paru important de connaître les langues d'origine des étudiants afin de savoir avec quel système linguistique ils établissaient des correspondances.

Nous avons pu établir le tableau suivant:

Langue de communication			
arabe 31	anglais 19	portugais 1 farsi 1	
arabe + anglais 7		espagnol 1 chinois 1 français 1 (étudiant, non natif, de licence)	
2^e langue			
anglais 20	français 18	arabe 5	espagnol 7 (dont 6 en licence) allemand 3 (dont 1 en licence) turc 1 japonais 1 norvégien 1

Tableau 1 – Langues de communication et langues parlées (2^e langue)

Ce tableau montre que la majorité des étudiants interrogés sont arabophones puisqu'ils sont au nombre de 31, tandis que 19 sont anglophones; 7 d'entre eux utilisent indifféremment l'arabe ou l'anglais pour communiquer. Ce constat correspond à la réalité de l'aire linguistique dont sont majoritairement issus les étudiants inscrits à PSUAD, celle du Moyen-Orient où les langues de communication sont l'arabe et l'anglais. Si l'on examine la deuxième langue parlée, c'est, sans surprise, l'anglais qui arrive en première position avec 20 locuteurs, les autres ayant déclaré utiliser l'anglais comme langue de communication. La progression des chiffres concernant l'utilisation du français comme langue de communication est la suivante:

⁵ Langues Étrangères Appliquées.

- 3 sur 10 en niveau 2,
- 4 sur 6 en niveau 3,
- 2 sur 4 en niveau 4,
- 9 sur 10 en licence.

Ces chiffres illustrent l'appropriation progressive du français au cours de l'apprentissage. Un des étudiants sollicités, actuellement en licence, a placé le français comme première langue de communication, au même titre que l'arabe et l'anglais. Les autres langues déclarées soit comme langue de communication soit comme deuxième langue correspondent à des biographies linguistiques nées d'histoires familiales singulières ou aux apprentissages suivis à PSUAD: ainsi, en licence, sept étudiants sur dix déclarent parler espagnol et trois sur dix allemand, langues enseignées en LEA.

La deuxième partie du questionnaire interroge les apprenants sur leur attitude envers la grammaire et cherche à cerner leur sentiment sur cette matière. Nous faisons l'hypothèse que des correspondances étaient effectivement à l'œuvre au cours de l'apprentissage, notamment pour ce qui est de la perception du degré de difficulté et de l'intérêt éprouvé pour la grammaire.

	Niveaux 2 + 3 + 4 (23)					Licence (10)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aimez-vous la grammaire française?	1	5	5	8	4	0	2	3	3	2
La grammaire française est-elle difficile?	0	2	11	5	2	1	4	2	3	0
Aimez-vous la grammaire dans votre langue maternelle?	2	2	6	5	8	1	2	4	0	3
La grammaire de votre langue maternelle est-elle difficile?	1	1	4	6	11	0	2	2	1	5
La grammaire française est-elle plus difficile que la grammaire de votre langue maternelle?	1	6	10	3	3	4	3	1	1	1

Tableau 2 – Attitudes et représentations sur la grammaire française au regard de la grammaire de la langue maternelle⁶

Le tableau fait clairement apparaître des sentiments identiques envers la grammaire française et la grammaire de la langue maternelle: une majorité déclare aimer cette matière qui est pourtant ressentie comme difficile. Cette difficulté déclarée n'invalide pas pour autant l'attrait qu'elle suscite. Les étudiants de licence émettent également des avis favorables envers les deux systèmes grammaticaux mais sont beaucoup plus nuancés quant au degré de difficulté de la grammaire française. Celui-ci n'est pas aussi marqué que chez les étudiants de FLE: les

⁶ Ces chiffres correspondent à une échelle de Likert dans laquelle certaines questions mesurent l'intensité et d'autres le degré d'accord ou de désaccord. La gradation pourrait s'exprimer en mots sous la forme suivante pour l'intensité: 1. très peu – 2. un peu – 3. moyennement – 4. beaucoup – 5. énormément et de la façon suivante pour l'accord: 1. faux – 2. peu vrai – 3. parfois vrai – 4. assez vrai – 5. absolument vrai.

étudiants encore en FLE sont confrontés à la grammaire comme connaissance à acquérir avec toutes les difficultés et le sentiment d’insécurité qui accompagne tout apprentissage alors que ceux de licence ont dépassé ce stade et sont actuellement des utilisateurs au quotidien de la langue et de ses structures.

Pour compléter cette approche des attitudes vis-à-vis de la grammaire française, nous avons voulu savoir ce que signifiait “avoir une bonne note” en grammaire, autrement dit la réussite dans cette matière. Nous supposons que le caractère d’importance reflèterait la place de premier plan occupée par la grammaire dans leurs représentations sur leur apprentissage du français.

	Niveaux 2 + 3 + 4 (23)	Licence (10)
Très important	22	4
Rassurant	15	3
Facile à apprendre si on étudie bien les règles	10	5

Tableau 3 – Importance de la réussite en grammaire en termes de notes

L’ensemble des avis met massivement en avant le critère “très important”, devant celui de “rassurant” et enfin celui de “ facile à apprendre car il suffit de bien étudier les règles”. Les étudiants de licence mettent encore une fois en avant la facilité, les caractères “important” et “rassurant” ne venant qu’en seconde et troisième positions. De plus, 6 étudiants sur 10 n’ont pas choisi le caractère d’importance.

La troisième partie du questionnaire est axée sur la place accordée par les étudiants à la grammaire au sein de leur apprentissage. Nous entendions confirmer l’hypothèse d’importance accordée à la grammaire.

	Niveaux 2 + 3 + 4 (23)					Licence (10)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Est-il nécessaire d’étudier la grammaire pour apprendre le français?	0	0	0	3	20	0	0	1	0	9

Tableau 4 – Place de la grammaire au sein de l’apprentissage de la langue

La nécessité de l’enseignement grammatical est massivement affirmée par tous les participants à l’enquête. Les raisons invoquées font état de l’impossibilité de parler, d’écrire, de comprendre et de communiquer correctement sans connaître la grammaire de la langue. Ce désir d’une bonne maîtrise de la langue est mis en lien par certains étudiants avec leur choix de faire un cursus de licence en français à PSUAD. Un seul étudiant de licence souligne que si la grammaire demeure indispensable pour assurer une bonne communication, elle n’est pas la seule clé permettant d’y accéder.

Nous avons ensuite demandé aux étudiants d’indiquer à quels niveaux de leur apprentissage ils estimaient que l’enseignement de la grammaire était le plus important. Notre hypothèse était que la grammaire serait perçue comme importante à tous les niveaux d’apprentissage, compte tenu des demandes

formulées en cours par les étudiants, notamment pour ce qui est des révisions précédant les évaluations.

La grammaire est plus utile en niveau...			
	<i>débutant</i>	<i>intermédiaire</i>	<i>avancé</i>
Niveaux 2 + 3 + 4 (23)	15	9	5
Licence (10)	4	3	3

Tableau 5 – Perception de l'utilité de la grammaire au regard des niveaux de l'apprentissage

C'est majoritairement pour les niveaux débutant et intermédiaire que la grammaire est estimée essentielle, ce qui correspond à la progression observée par le manuel utilisé en FLE (Loiseau & Mérieux, 2008): la présence de séquences de grammaire est nettement plus massive dans le premier livre. Pour justifier leur opinion, les étudiants mettent en avant les liens qu'ils établissent entre la maîtrise des règles de base de la grammaire et la correction de leurs productions écrites. Ils estiment que ces règles de base doivent être acquises dès le début de leur apprentissage afin de pouvoir aborder les niveaux ultérieurs en position de force et en confiance. Cette importance décroissante attribuée à la grammaire ne correspond pas à notre hypothèse de départ. Elle pourrait marquer, nous semble-t-il, une transformation des représentations portées par les étudiants: le caractère important et rassurant s'amenuise au fil de l'apprentissage et témoigne de la prise de conscience que la grammaire n'est pas le seul vecteur d'appropriation de la langue.

Avec la question suivante, nous avons voulu nous assurer que le lien établi entre un bon niveau en grammaire et une bonne maîtrise de l'ensemble des compétences requises pour une communication satisfaisante en français était pertinent.

Selon vous, avoir un bon niveau en grammaire signifie-t-il que vous parlez et comprenez bien le français?			
Niveaux 2 + 3 + 4 (23)		Licence (10)	
<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
13	10	2	7

Tableau 6 – Perception de l'importance de la grammaire dans l'acquisition de la compétence de communication en français

Le sentiment exprimé ici ne correspond pas tout à fait à ce qui était esquissé précédemment: les étudiants développaient massivement l'argument qu'un bon niveau en grammaire était une base essentielle à une expression, une compréhension et une communication pertinentes en français. Or ici, à la question directe, 17 étudiants ont répondu par la négative contre 15. Un étudiant de licence a placé sa réponse entre oui et non en justifiant son choix par le fait que le lien n'est pas vraiment direct compte tenu de l'importance du lexique. Parmi les 13 étudiants de FLE ayant répondu affirmativement, 9 sont en niveau 2. En niveau 3, seul un étudiant établit un lien direct entre le niveau de grammaire et une bonne appropriation de la langue et en licence: 7 sur 10 l'infirmement. Les justifications que nous avons demandées nuancent encore davantage ces résultats: en FLE, parmi ceux qui ont répondu oui, 8 n'ont apporté

aucune justification, 5 ont réaffirmé l'importance de la grammaire mais ont nuancé leur réponse en soulignant soit l'importance du vocabulaire, soit celle de l'expression orale ou encore la nécessité de relier la grammaire au sens. Enfin, l'un des deux étudiants de licence ayant répondu affirmativement n'a donné aucune justification, tandis que l'autre a indiqué la place importante occupée par le vocabulaire parallèlement à celle de la grammaire.

La dernière partie de notre questionnaire s'intéresse aux attentes des étudiants pour ce qui est de leur apprentissage. Nous faisons l'hypothèse qu'une demande d'accroissement de l'offre institutionnelle irait de pair avec l'importance de la grammaire dans leurs représentations.

Souhaitez-vous avoir plus de cours de grammaire pendant votre cursus d'étude du français?			
Niveaux 2 + 3 + 4 (23)		Licence (10)	
<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
18	5	8	2

Tableau 7 – Niveau de satisfaction vis-à-vis de l'offre institutionnelle de formation en grammaire

L'importance accordée par les étudiants à la grammaire est ici réaffirmée au travers du désir d'un enseignement grammatical renforcé en nombre d'heures.

Nous avons enfin voulu savoir quelles composantes du cours étaient essentielles aux yeux des étudiants dans l'appropriation de la maîtrise de la grammaire. Nous pensions que l'affirmation de la grammaire apprise au moyen de règles et d'exercices écrits mettrait en relief le caractère de compétence et non pas de simple outil attribué à la grammaire par les étudiants. Nous souhaitons aussi faire apparaître les correspondances établies avec le système linguistique de la langue d'origine.

Qu'est-ce qui est plus important pour apprendre la grammaire (plusieurs réponses possibles)		
	Niveaux 2 + 3 + 4 (23)	Licence (10)
<i>Connaître les règles</i>	19	9
<i>Les explications du livre</i>	6	2
<i>Les explications du professeur</i>	22	9
<i>Les exercices écrits</i>	19	8
<i>Les exercices oraux</i>	14	5
<i>Les exemples</i>	13	4
<i>Que le professeur connaisse la grammaire de votre langue maternelle</i>	6	4

Tableau 8 – Perception des éléments prioritaires pour une appropriation efficace de la grammaire

Sans surprise, l'appropriation des règles grammaticales et leur réemploi dans des exercices écrits sont majoritairement choisis ainsi que le rôle central de l'enseignant dans ce processus. Les choix se sont ensuite portés sur les exercices oraux puis sur les exemples donnés pour illustrer la règle: il nous semble que l'on

peut voir dans ce constat le lien déjà évoqué par les étudiants entre grammaire, sens et expression orale. Les exemples, bien qu'importants, ne remplacent pas la production orale comme stratégie d'appropriation de la grammaire.

L'importance mineure dédiée aux explications du livre contribue à renforcer la place essentielle de l'enseignant. Il apparaît enfin peu important que l'enseignant connaisse la grammaire de la langue maternelle des étudiants: ce facteur est pointé par six étudiants de niveau 2 et aucun en niveaux 3 et 4. Le fait que cet item ne soit pointé qu'en niveau 2 nous paraît indiquer le caractère rassurant, et parfois facilitateur, des parallèles qui peuvent être établis entre les deux systèmes grammaticaux en début d'apprentissage. Ceci témoigne en outre de l'appropriation progressive du français puisque cet aspect disparaît aux niveaux où l'étudiant maîtrise suffisamment la langue pour pouvoir comprendre les explications dans la langue cible et construire son savoir grammatical sur les bases acquises en niveau débutant.

Synthèse et perspectives

L'examen des résultats de l'enquête que nous avons menée montre que les étudiants attribuent à la grammaire une dimension cognitive essentielle dans leur apprentissage du français: ils assimilent la grammaire à un ensemble de règles à acquérir, principalement au niveau débutant, afin de parvenir à maîtriser la langue. La grammaire est majoritairement perçue comme un enseignement du cursus qu'il est très important de réussir car pour la plupart des apprenants un bon niveau en grammaire est directement corrélé à une bonne maîtrise de la langue. La grammaire est rarement conçue comme un outil au service de l'apprentissage, autrement dit comme un moyen de parvenir à une meilleure maîtrise de la langue.

On retrouve ici une représentation sociale répandue selon laquelle la connaissance du fonctionnement de la langue cible conduit à l'appropriation de celle-ci. La construction du savoir grammatical est ainsi souvent conçue comme un puzzle qu'il s'agira de compléter et d'organiser progressivement car il va leur permettre de construire une représentation cohérente de la langue étudiée. Cette conception de la grammaire se dégage au travers des jugements d'importance et d'éléments facilitateurs de l'expression et de la compréhension orale et écrite. Dans cette perspective, la grammaire devient un outil essentiel dans la découverte de la langue.

Plusieurs facteurs peuvent, à notre sens, expliquer le caractère d'importance qui se lit dans les représentations de la grammaire portées par les étudiants. Tout d'abord, nous avons vu que le public du département de FLE à PSUAD est issu d'une culture scolaire où la grammaire occupe une place importante et, tout en étant perçue comme difficile, recueille de nombreux avis positifs. Habitué à concevoir la grammaire comme un élément central de l'apprentissage d'une langue, ce public trouvera donc tout à fait légitime d'aborder le français, à un moment ou à un autre, par un outillage grammatical. Cet ancrage dans la culture éducative initiale leur fait réclamer davantage d'activités grammaticales qui, en les ramenant à des habitudes d'apprentissage déjà éprouvées, ont un effet rassurant. Par ailleurs,

l'apprentissage du français à PSUAD s'effectue en milieu exolingue. Des études montrent qu'«en milieu endolingue, [les apprenants sont] confrontés à des conditions d'apprentissage qui atténuent fortement le rôle de la grammaire (Cuq, 1996: 28)». En milieu exolingue, l'usage de la langue en dehors du lieu d'enseignement n'est pas possible ou de façon extrêmement réduite et fortuite. Dans cette situation d'apprentissage, l'expression et la compréhension ne peuvent donc être soumises au contrôle de la pratique quotidienne de la langue. La grammaire et, corollairement, la réussite dans cette matière, peuvent devenir un substitut pratique et rassurant de ce contrôle qui leur fait défaut.

De plus, un niveau faible en grammaire a souvent pour effet une insatisfaction linguistique, un manque de confiance et une autodépréciation qui vont pousser certains étudiants vers l'échec, voire l'abandon. Des échanges informels avec les étudiants nous ont confirmé ce fait: ils ont le sentiment de pouvoir maîtriser la grammaire conçue comme un ensemble fini alors que le vocabulaire ou les compétences écrites et orales se présentent à eux comme des ensembles infinis et sources d'insécurité. L'acquisition d'une nouvelle règle de grammaire est perçue comme un élément de stabilité parmi le nombre plus ou moins élevé de réalisations langagières potentiellement possibles pour un acte de parole. En début de cursus, les étudiants ne prennent pas facilement le risque de transférer la nouvelle règle de grammaire dans une autre production, plus spontanée, où le résultat est incertain. L'apprenant a une tendance naturelle à refuser la prise de risque en privilégiant le recours à des structures maîtrisées, ceci dans toutes les compétences qui sont mobilisées dans son apprentissage. Ainsi, le recours à la phrase «Je vais à la plage avec mes amis» en niveaux 1 et 2: même si cette activité est certainement importante dans un pays doté de nombreuses plages, il est très rare qu'une autre activité soit mentionnée ou que ce soit avec «mon ami» ou «mes frères», «ma famille»; la phrase se conclut majoritairement par l'expression «avec mes amis», mettant bien en évidence le caractère «refuge» de l'énoncé.

Ce sentiment d'insécurité éprouvé en début de cursus s'amenuise proportionnellement aux savoirs acquis et à l'aisance avec laquelle la langue est utilisée: il s'agit là d'un cheminement normal dans lequel les représentations se trouvent modifiées: en licence, étape où les étudiants sont passés de l'étude d'une grammaire descriptive à l'usage naturel de la grammaire dans la langue cible devenue vecteur de la communication quotidienne, les difficultés et les appréhensions éprouvées en début d'apprentissage sont perçues comme mineures, car dépassées à ce stade d'apprentissage-acquisition. Le début de l'apprentissage est donc une étape essentielle où l'enseignant a un rôle important à jouer: il s'agira, d'une part, de mettre à jour et d'agir sur les représentations, par définition malléables, liées aux difficultés et, d'autre part, d'accompagner l'étudiant pour qu'il parvienne à relativiser les obstacles rencontrés.

Le rôle majeur attribué par les étudiants à la grammaire les conduit en toute logique à souhaiter davantage de cours de grammaire dans leur cursus. Le français est une langue dont l'appareil morphologique est relativement lourd et où la transcription orthographique de certains choix grammaticaux doit être respectée au

risque de ne pas être comprise par ses interlocuteurs. Ainsi, l'utilisation incohérente des déterminants possessifs peut conduire à l'incompréhension totale d'un énoncé. Il semble donc peu vraisemblable d'enseigner le français en faisant abstraction de toute référence grammaticale. Mais faut-il pour autant grammaticaliser davantage l'enseignement/apprentissage sous prétexte que les étudiants sont enthousiastes et se déclarent favorables à un renforcement du nombre d'heures dédiées à la grammaire? Nous sommes tentée de répondre par la négative car, à notre sens, le problème n'est pas là mais plutôt dans la question de savoir comment amener les étudiants à réinvestir de façon pertinente leur nouveau savoir dans la communication écrite et orale. Il s'agit là d'un écueil bien connu des enseignants de FLE. Nous constatons souvent que la réussite dans les activités grammaticales ne garantit pas nécessairement une bonne compétence communicative orale et/ou écrite en français. Il n'est pas rare, souvent en début d'apprentissage, mais parfois aussi à un stade plus avancé de l'apprentissage, que des apprenants réussissent presque parfaitement des exercices de grammaire alors que la réalisation d'un énoncé oral ou écrit correct se révèle impossible. Aguerre (2010) montre bien que:

Pour construire leurs représentations [sur la langue], les apprenants vont devoir effectuer diverses activités. La première d'entre elles va être de comprendre le sens des énoncés auxquels ils sont confrontés (69).

Or, les étudiants privilégient souvent l'acquisition de la forme et font abstraction de la dimension de communication porteuse de sens de leurs productions orales. Il s'agit là d'une démarche plus rassurante et plus aisée et qui, de plus, correspond au mode d'étude de la grammaire qu'ils ont connu dans leur apprentissage scolaire en langue maternelle.

L'enseignant peut amener les étudiants à modifier cette représentation en montrant les spécificités des apprentissages de la langue maternelle et de la langue cible: la langue maternelle est apprise d'abord dans l'interaction avec les adultes sans recours à un enseignement explicite de la grammaire qui intervient à l'école en tant que réflexion sur les systèmes linguistiques alors qu'en FLE, l'étudiant doit accéder quasi simultanément au sens et à la connaissance des structures langagières de la langue. L'intervention de l'enseignant devrait permettre aux étudiants de réajuster la place de la grammaire au sein de leurs représentations: celle d'un outil ni plus ni moins important que les autres mais aussi essentiel que les autres et qui doit s'inscrire dans un système où les différentes compétences acquises entrent en relation pour construire leur compétence langagière. Les résultats de l'enquête montrent d'ailleurs que, plus les étudiants avancent dans leur apprentissage de la langue, plus ils relativisent la place de la grammaire dans leur acquisition d'une véritable compétence de communication écrite et orale. Nous rattachons à cette prise de conscience le fait qu'un nombre relativement important d'entre eux souhaite le recours à des exercices oraux pour systématiser les règles de grammaire apprises et que ce nombre augmente proportionnellement au niveau atteint dans leur cursus de français. Cette perception par les étudiants de la nécessaire mise en relation de la grammaire et du sens par le biais de l'oral constitue un des éléments

marquants des résultats de cette enquête et ébranle notre propre représentation de l'étudiant demandeur de grammaire.

Le travail que nous avons effectué reste modeste au regard de la taille de l'échantillon que nous avons constitué. Une enquête plus vaste apporterait sans doute un éclairage plus approfondi sur cette question des représentations des apprenants sur la grammaire du français. Il reste aussi à explorer la question des représentations des enseignants eux-mêmes sur la grammaire, représentations qui ont très certainement une influence directe sur leurs choix didactiques et par répercussion sur les représentations portées par les apprenants sur la grammaire: la place centrale accordée par les étudiants à l'enseignement de la grammaire dans le cursus d'apprentissage est-elle seulement un héritage de leur culture scolaire antérieure ou n'est-elle pas pérennisée par les discours et les choix pédagogiques des enseignants?

Conclusion

Les représentations sont constitutives de la construction du monde et des rapports à ses objets, ainsi que de la construction des connaissances. Elles ne sont ni justes ni fausses ni définitives dans la mesure où elles permettent aux individus d'établir des catégories et de sélectionner les apports qu'ils pensent aptes à construire leurs connaissances nouvelles par rapport à un savoir antérieur. Elles sont donc à considérer comme un aspect à part entière de l'apprentissage dont il est essentiel de tenir compte dans les démarches d'enseignement. Ces démarches devront harmoniser les tensions entre un besoin de rattachement au connu et la nécessaire ouverture et aventure en terre inconnue qu'implique l'apprentissage d'une langue. L'enseignement de la grammaire, comme nous l'avons montré, est lui aussi sujet à des représentations qui peuvent influencer sur l'apprentissage et il nous semble que les enseignants prennent peu en considération cette dimension dans leur enseignement de la grammaire.

Références bibliographiques

- ABDEL FATTAH, FRANÇOISE. 2016. L'intime dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. COLLIÈRE-WHITESIDE, CHRISTINE, ANNE-MARIE VOISE & MARIE BERCHOU. *Apprendre de l'intime: entre littérature et langues*. Louvain-la-Neuve: EME Éditions, 131-146.
- AGUERRE, SANDRINE. 2010. Grammaire de l'apprenant et explicitation. Quand apprendre, c'est se construire des représentations, à partir de corpus et d'instruments. GALATANU, OLGA, MICHEL PIERRARD, DAN VAN RAEMDONCK, MARIE-ÈVE DAMAR, NANCY KEMPS & ELLEN SCHOONHEERE (dirs.). *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles: Peter Lang, 65-76.
- BESSE, HENRI & RÉMY PORQUIER. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Didier-Hatier/CREDIF.

- CUQ, JEAN-PIERRE. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en Français Langue Etrangère*. Paris: Didier/Hatier.
- DABÈNE, LOUISE. 1997. L'image des langues et leur apprentissage. MATTHEY, MARINETTE. (dir.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, 19-23.
- DURKHEIM, ÉMILE. 1898. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, tome VI.
- JODELET, DENISE. 1989. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- LOISEAU, YVES & RÉGINE MÉRIEUX. 2008. *Latitudes 1, 2 et 3: Méthode de français, grands adolescents et adultes*. Paris: Didier.
- RATEAU, PATRICK & MICHEL-LOUIS ROUQUETTE. 1999. *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.