

Jonathan Bendennoune

Université Bar Ilan – Israël

<https://orcid.org/0009-0008-1314-4966>

jonathan.bendennoune@biu.ac.il

Silvia Adler

Université Bar Ilan – Israël

<https://orcid.org/0000-0003-3663-3048>

silvia.adler@biu.ac.il

Didactique de la grammaire en classe de FLE : état des lieux

**Teaching grammar in classes of French as a Foreign Language:
Current status**

The instruction of grammar within French as a Foreign Language (FFL) pedagogy raises critical questions regarding the intricate interplay between theoretical frameworks and methodological applications. This article undertakes an examination of the various potential “approaches” employed in the presentation of grammatical rules. Subsequently, it juxtaposes these approaches with our practical experience in teaching French within a university setting, with the aim of identifying any potential misconceptions or ambiguities that may have manifested in the linguistic output of our learners.

Keywords: Grammar of French as a Foreign Language, implicit grammar, inductive grammar, grammatical appropriation

Słowa kluczowe: gramatyka języka francuskiego jako obcego, gramatyka implicitna, gramatyka indukcyjna, przyswajanie gramatyki



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

1. Introduction

L'élaboration d'une démarche méthodologique doit, pour être pertinente, demeurer au fait de la réalité des pratiques de classe, au point que celles-ci puissent alimenter la réflexion théorique et la guider dans une dynamique de récursivité (Puren, 1999 ; Stern, 2003 : 47 ; Brassart, 2015 ; Reuter, 2015). En effet, quand on enseigne une langue étrangère, on se voit contraint bien souvent d'user de stratégies qui ne s'approchent que de loin des indications prônées par les aspects théoriques (Castellotti, 1995). Ces stratégies d'enseignement pratique ne sont donc pas le seul fait d'une éventuelle méconnaissance des aspects théoriques : ce sont eux qui, souvent, sont mis à mal par la pratique concrète en classe de langue, parce qu'ils sont mal adaptés aux conditions de terrain.

Notre démarche dans cet article sera donc de remonter aux tenants et aboutissants théoriques de différentes approches de l'enseignement de la grammaire¹ et de les confronter avec certaines pratiques de classe et des expériences d'enseignement que nous avons éprouvées, pour analyser la manière dont les premières s'articulent concrètement avec les secondes et tenter de présenter quelques résultats obtenus sur le terrain.

Pour les besoins de cette réflexion, nous reprendrons une classification bien connue (Abou-Samra et al., 2018 ; Beacco, 2021) des différentes démarches pour l'enseignement de la grammaire : (1) la démarche explicite ; (2) la démarche implicite ; (3) la démarche inductive, que nous mettrons directement en balance avec (4) la démarche déductive. Si plusieurs études empiriques ont déjà été menées pour tenter de juger de la pertinence de chacune d'elles (voir en particulier celles citées par Abou-Samra, *ibid.*), notre démarche ne consistera pas à comparer les résultats obtenus auprès de différents groupes d'apprenants, mais à analyser, à l'aide d'exemples concrets constatés en classe de langue, les résultats que ces démarches peuvent induire.

2. La démarche explicite

La première démarche – qui semble la plus évidente pour transmettre un savoir – est la démarche explicite : il s'agit pour l'enseignant d'exposer de manière formelle le mécanisme de la langue cible, en faisant un usage plus ou moins abondant de descriptions métalinguistiques. Cette approche pédago-

¹ Entendue ici spécifiquement comme les « régularités ou analogies d'ordre morpho-syntaxique » (Besse, 2018).

gique est généralement associée aux méthodes traditionnelles d'enseignement des langues étrangères (Coste, 1970), mais, comme nous allons le voir, certaines réflexions menées en psychologie cognitive tendent à la confirmer.

2.1. Assises théoriques de la démarche explicite

On retrouve une référence à cette démarche dans la théorie de la cognition développée par le psychologue américain John Anderson (Désilets, 1997 ; Mitchell, Myles, 2004 : 102 sq. ; Hilton, 2008), qui postule que la formation des connaissances chez l'être humain peut être représentée par deux types de mémoire : la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. En substance, les connaissances de type déclaratif relèvent des informations apprises explicitement, dans un processus d'apprentissage conscient sous forme de schémas hiérarchiques. Quant au système procédural, il renvoie aux facultés cognitives permettant d'exécuter des opérations sans attention consciente, ce qui inclut toutes les productions que l'on sait réaliser de manière automatique, sans avoir besoin d'y penser.

Dans le contexte de l'apprentissage des langues, la phase déclarative n'est autre que l'enseignement explicite des règles de grammaire. Les processus cognitifs induits par ce type d'enseignement sont particulièrement saillants dans les structures syntaxiques complexes, nécessitant de combiner plusieurs items selon un ordre précis. Ainsi en est-il par exemple du passé composé d'un verbe pronominal avec la négation :

Tu ne t'es pas levé ce matin.

Pour produire cet énoncé, l'apprenant doit « retrouver », cognitivement parlant, non seulement la règle des verbes pronominaux au passé composé, le pronom réfléchi adéquat, la conjugaison du verbe *être*, etc., mais aussi, la combinaison correcte dans laquelle tous ces items s'articulent. C'est la raison pour laquelle on retrouve fréquemment ce genre de production :

**Tu te n'es levé pas ce matin.*

À cet égard, Anderson (1982) insiste sur le fait que la mise en application d'une règle déclarative est très coûteuse en termes de ressources cognitives, mais nécessaire pour opérer un transfert procédural.

Évidemment, de nombreuses connaissances procédurales sont assimilées sans solliciter le système déclaratif, comme le prouve le fait que tout enfant maîtrise sa langue maternelle alors qu'aucune règle n'a été conscientisée chez lui. Mais en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, une sorte de « consensus » a été établi sur le fait que le réseau déclaratif contribue de façon décisive à l'accès au réseau procédural, car c'est en puisant dans ses ressources déclaratives que l'apprenant pourra automatiser ses

connaissances (Abou-Samra, *ibid.*). Certains avancent même que les procédures opérées par automatisme sont en réalité des combinaisons exécutées à partir de la matière présente *dans le système déclaratif* (MacWhinney cité par Hilton, 2008).

2.2. Questionnements théoriques et pratiques

Cette hiérarchisation du système cognitif humain nous semble toutefois mise à mal, sinon sur le plan théorique, tout au moins dans son application pratique en classe de langue. Ainsi, de nombreuses règles grammaticales n'ont pas nécessairement besoin de passer par le système déclaratif même dans l'apprentissage d'une langue étrangère : l'expérience nous montre même qu'il est préférable d'éviter des explicitations grammaticales là où celles-ci ne s'imposent pas. C'est par exemple le cas de l'emploi de l'infinitif dans une proposition infinitive de type : « *j'aime voyager* », « *je sais parler français* », cette structure syntaxique étant relativement intuitive pour des apprenants anglophones et hébreophones. Or, notre expérience d'enseignant nous montre qu'il est préférable de se passer d'explicitations complexes si les apprenants peuvent s'approprier les règles de manière plus « naturelle » (en référence à la méthode naturelle, sur laquelle nous reviendrons par la suite). Ce type de structures communes aux langues source et cible donne en effet lieu à un « *transfert positif* », lequel permet à l'apprenant de calquer simplement les formes d'une langue déjà maîtrisée pour construire son savoir en langue d'apprentissage (Bardel, 2006 ; Helland, 2019). L'application de la démarche explicite requerrait donc d'opérer une classification des règles grammaticales tenant compte des différences structurelles entre langues source et cible, en vue de déterminer quels phénomènes méritent des explicitations et lesquels peuvent ou doivent s'en passer.

En outre, une démarche explicite contraint l'apprenant à se familiariser avec des catégories grammaticales qui peuvent lui échapper totalement, ou dont il ne parvient pas à comprendre les nuances convenablement. Une confusion souvent évoquée dans l'apprentissage du français – et dont nous sommes nous-mêmes les témoins en tant qu'enseignants de français à des apprenants hébreophones et arabophones – réside dans l'usage de l'imparfait, dont la valeur aspectuelle est peu présente dans leurs langues premières. En voici un exemple concret : dans une production où il était invité à parler des problèmes qu'il rencontre sur le campus, l'un de nos étudiants anglophones a écrit :

À cause de beaucoup de chats, la propreté sur le campus se détériorait (?) nettement.

Après lui avoir fait remarquer, lors d'une session de révision, que le passé composé était plus approprié dans ce contexte, cet étudiant nous a répondu : « *Nous avons pourtant appris qu'on utilise l'imparfait pour exprimer des actions au passé qui ne sont pas complètes au présent* » ; or, à ses yeux, l'état du campus continuait bel et bien de se détériorer au moment où il a produit sa phrase.

Cette confusion est certainement due à une mésinterprétation de cette définition donnée dans les grammaires : « *L'imparfait n'envisage pas les limites du procès [...] il est perçu "de l'intérieur" dans son écoulement [...] sans terme final marqué* » (Riegel et al., 2008 : 306 ; nous soulignons). Visiblement cet étudiant assimilait l'imparfait français au *present perfect continuous* de l'anglais, qui rendrait cette phrase ainsi : « *Cleanliness on campus has been deteriorating significantly* ».

Du point de vue théorique, certains remettent en cause le modèle psychologique établi par Anderson, estimant qu'aucune preuve concluante ne permet d'affirmer que les compétences procédurales sont produites par une automatisation des savoirs déclaratifs. Sharwood Smith (2017 : 126) avance ainsi que certains processus subconscients peuvent se développer au fil des ans pour permettre d'intérioriser des comportements ou des actes langagiers, sans qu'il faille postuler nécessairement un transfert des connaissances déclaratives dans la mémoire procédurale.

3. La démarche implicite

La démarche implicite consiste à écarter toute explicitation des règles de grammaire : l'enseignant fait sciemment abstraction dans son cours de toute forme de rationalisation du fonctionnement de la langue, en comptant sur le fait que la grammaire sera comprise implicitement ou intuitivement par les apprenants.

3.1. Assises théoriques de la démarche implicite

Les bases théoriques de la démarche implicite se retrouvent déjà dans la méthode naturelle – développée à la fin du XIX^e siècle – qui considérait que les méthodes d'enseignement d'une langue étrangère devraient se calquer sur la manière dont les enfants apprennent naturellement leur langue maternelle. François Gouin – auteur de *L'Art d'enseigner et d'étudier des langues* paru en 1880 – considérait ainsi que l'on ne sait parler et comprendre une langue étrangère aussi longtemps qu'il est nécessaire de se « souvenir de la règle qui la commande » (Germain, 1995 : 125). Si cette méthode naturelle avait

été assez vite écartée par les instructions officielles de l'administration française, la démarche implicite et la méthode naturelle ont connu, quelques décennies plus tard, un nouveau souffle établi sur des bases théoriques plus solidement fondées scientifiquement. Ce fut le cas du structuralisme américain, école de pensée linguistique fondée par Leonard Bloomfield, dont les bases théoriques ont donné lieu à des applications pour l'enseignement des langues. Ainsi, pour Bloomfield :

Moins l'enseignant montre sciemment à l'étudiant ce qu'il doit dire et comment le dire, plus son enseignement sera efficace ; et plus il théorise et se pose en enseignant, moins l'élève apprendra (cité par Stern, 2003 : 157).

L'une des plus illustres applications de ces théories consiste dans les *drills*, renommés en France « exercices structuraux ».

3.1.1. Les exercices structuraux

Les exercices structuraux, fondés à la fois sur les théories du structuralisme distributionnel de Bloomfield et du behaviorisme de Skinner, se retrouvent encore de nos jours sous diverses variantes dans des manuels de FLE. Ces exercices consistent à inviter les apprenants à manipuler des énoncés en ajoutant, en substituant ou en transformant certaines structures vissées. Grâce à des répétitions intensives, on réalise ainsi des batteries d'exercices qui « montrent » les règles aux apprenants sans jamais les expliciter.

En voici un exemple (tiré de Le Goffic, 1970) :

Transformez ces phrases au passif :

La voiture a renversé le piéton

→ *Le piéton a été renversé par la voiture*

Le vent a cassé les branches

→ *Les branches ont été cassées par le vent*

etc.

Comme on le voit dans cet exemple, on incite les apprenants à induire la règle grammaticale, mais sans la théoriser par des explications métalinguistiques. Cela étant, Bloomfield n'était pas favorable à une apprehension inconsciente des règles de grammaire (Stern, *ibid.*) : les exercices structuraux doivent permettre aux apprenants de saisir les règles grammaticales sans passer par leur explicitation, mais tout en prenant conscience de leur fonctionnement rationnel.

La méthode naturelle de la fin du XIX^e siècle a quant à elle été remise à l'ordre du jour un siècle plus tard, sur de nouvelles bases psychologiques, par le linguiste américain Stephen Krashen.

3.1.2. The Natural Approach

Pour différencier cette seconde méthode naturelle de celle élaborée entre autres par Gouin un siècle plus tôt, nous retiendrons ici son nom anglais qui lui a été donné par Krashen lui-même : *The Natural Approach* (Krashen, 1982). L'une des lignes principales de cette théorie consiste à affirmer qu'il existerait deux voies permettant de s'approprier une langue : la voie de « l'acquisition », par laquelle les enfants s'approprient leur L1 de manière informelle sans recourir aux explications théoriques, et celle de « l'apprentissage », lors de laquelle l'appropriation se fait dans le cadre d'un enseignement formel, par une théorisation explicite du fonctionnement de la langue. Or, selon Krashen, ces deux voies sont cloisonnées et imperméables : « *learning does not turn into acquisition* » (Krashen, *ibid.* : 83). C'est la raison pour laquelle il faudrait privilégier un enseignement « informel » même dans les classes de langue pour adultes, afin de leur donner la possibilité « d'acquérir » la L2 au lieu de « l'apprendre ». Suivant cette démarche, on ne cherche même pas à *induire* les règles de grammaire, car celles-ci sont censées être perçues uniquement de manière *intuitive*. Il s'agit donc d'un dispositif où l'on contournerait la phase de rationalisation et où l'on induirait chez l'apprenant une capacité d'application du fonctionnement de la langue sans jamais l'appréhender consciemment.

Si ces deux assises théoriques mènent concrètement à une exposition implicite des règles de grammaire dans la pratique de classe, leurs conceptions et leurs objectifs respectifs se distinguent tangiblement sous l'angle des procédures cognitives induites chez les apprenants. Alors que les exercices structuraux invitent les apprenants à mener une réflexion inductive – que l'on peut donc qualifier d'approche *implicite-inductive* – la méthode naturelle de Krashen se démarque par la recherche d'une omission volontaire d'une grammaire consciente chez les apprenants, si bien qu'on peut la désigner comme une approche *implicite-intuitive*. Cette possible distinction entre *induction* et *intuition* a d'ailleurs déjà été mise en évidence par Reber, dans l'un de ses travaux fondateurs sur l'apprentissage implicite (Reber, 1989).

En dépit des importants progrès réalisés en sciences cognitives, il demeure néanmoins encore bien malaisé d'analyser les processus cognitifs en œuvre pendant l'apprentissage d'une langue (Beacco, 2015 : 25 ; Antier, 2022) et de les appliquer en salle de classe. Cela étant, certaines constatations observées en classe de langue permettent d'interroger ces deux approches et leur efficacité.

3.2. Questionnements théoriques et pratiques

Pour ce qui est des exercices structuraux et de leurs différents avatars, ceux-ci ont l'inconvénient d'inciter les apprenants à surgénérer la structure automatisée (Besse, 2018) : l'opération consistant à dégager une règle à partir de différents exemples – quand bien même serait-elle répétée à l'envi – est souvent insuffisante pour que les apprenants parviennent à en extraire une règle définitive (remarque sur laquelle nous reviendrons par la suite concernant la démarche inductive).

De surcroît, on constate en classe de langue de nombreux abus dus au problème de surgénéralisation : aussi longtemps que la règle recherchée relève de leur seule induction, il est extrêmement fréquent d'observer chez eux des mésusages langagiers. Un exemple fréquemment constaté concerne l'emploi du conditionnel. Après avoir exposé à nos étudiants divers exemples dans lesquels le conditionnel exprime une demande atténuée, nous les avons invités à écrire une lettre formelle au chef de leur département pour lui adresser certaines requêtes. Dans l'une de ces productions, un étudiant écrit :

Cher M...., je vous écrirais (?) pour vous demander : est-ce qu'il serait possible...

Manifestement, cet apprenant – et de nombreux autres chez qui nous avons constaté la même erreur – a bien compris que le conditionnel s'emploie pour atténuer une demande, mais il surgénéralise l'emploi de ce mode en l'appliquant à des verbes qui ne formulent pas de demande à proprement parler. À notre demande d'explications, cet étudiant nous a répondu qu'à ses yeux, le conditionnel est « *le protocole (sic) de la politesse* » et que toute la conversation devrait donc être tournée à ce mode.

Concernant les hypothèses de Krashen, celles-ci ont amplement été critiquées, notamment du fait que rien ne permet d'établir leur justesse hormis la vague intuition selon laquelle il existerait une dichotomie entre « *apprentissage* » et « *acquisition* » (Mitchell, Myles, 2004 : 49 ; Hilton, 2014). En outre, si la distinction entre apprentissages explicite et implicite semble bien attestée (voir un compte-rendu de la question dans Yang & Li, 2012), il semble illusoire d'espérer pouvoir calquer les processus de développement langagier « *naturels* » chez l'enfant aux conditions d'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte formel (Hilton, *ibid.*).

D'autre part, l'analyse des erreurs des apprenants montre que les différences structurelles profondes entre la L1 et la L2 les conduisent à percevoir la L2 à travers un écran perceptif dû au conditionnement initial généré par la L1. Pour s'approprier les particularités de la L2, les apprenants doivent bien souvent remodeler leurs représentations conceptuelles au

moyen d'une « rééducation idéo-perceptive » (Bouton, 1993 : 110). Or, une démarche implicite ne permet pas toujours de percevoir intuitivement ces différences conceptuelles.

Pour reprendre l'exemple de l'imparfait, nous avons pu constater qu'il est extrêmement difficile pour des apprenants arabophones et hébreophones de conceptualiser convenablement la valeur aspectuelle de l'imparfait. Ainsi, en se basant sur un récit exploité en classe faisant abondamment usage de l'imparfait pour en décrire le cadre et placer « les faits à l'arrière-plan » (Riegel *loc. cit.*), une apprenante a commencé son propre récit par la phrase suivante, qui relevait de la narration et non du cadre du récit :

Quand je voyageais (?) au Nouvelle Zélande, le voyage durait (?) deux jours.

Il était évidemment très difficile pour elle de percevoir simplement de manière intuitive pourquoi, avec les marques temporelles utilisées dans cette phrase, l'emploi de l'imparfait n'était pas correct. Compte tenu de l'absence de valeur imperfective dans sa langue maternelle, on peut considérer comme fort improbable qu'une telle étudiante ait pu, inductivement ou intuitivement, parvenir à une interprétation correcte des exemples auxquels elle avait été exposée.

4. Les démarches inductive et déductive

Par souci de simplification, nous analyserons ici principalement les assises théoriques de la démarche inductive, et celles de l'approche déductive seront abordées par contraste avec la première (d'autant que, tant par sa forme que par ses fondements théoriques, une démarche déductive est à bien des égards assimilable à une approche explicite).

Rappelons tout d'abord brièvement que la démarche inductive réside dans l'observation empirique de cas particuliers pour leur découvrir une régularité commune, alors que la démarche déductive procède à l'inverse, en appliquant les principes d'un système général rationnel à des situations particulières. En classe de langue étrangère, une démarche déductive consiste donc à exposer la règle grammaticale et à la faire appliquer par les apprenants, alors que son pendant consiste à leur présenter un microcorpus contenant des exemples d'usage d'un point grammatical, en les incitant à y déceler des régularités. On associe communément la démarche déductive aux méthodes dites traditionnelles, qui s'apparentaient à cet égard à de véritables leçons de grammaire ; *a contrario*, l'approche inductive se retrouve plus souvent dans les méthodes directes, actives ou communicatives (Lorenz, 2018 : 25). Contrairement à ce qu'on peut lire parfois, la démarche inductive

ne saurait être assimilée à l'approche implicite : si cette dernière prône de taire totalement les explications grammaticales, la démarche inductive peut tout à fait envisager d'aborder des clarifications explicites, ainsi que nous le verrons.

4.1. Assises théoriques de la démarche inductive

Le principe de la démarche inductive consiste à impliquer activement les apprenants dans la découverte des régularités structurelles de la langue. Plutôt que d'exposer les règles à appliquer, l'enseignant cherchera à induire chez eux des processus de réflexion menée *sur la langue* (dans un axe ouvertement métalinguistique) en les incitant à découvrir et/ou à (re)construire ses principes régulateurs. À partir de cette base théorique, on retrouve différentes déclinaisons quant aux options de développement de l'enseignement. La première est de l'ordre d'une grammaire inductive formellement explicite, où l'on reste dans l'idée qu'une description précise conduira à un meilleur enseignement. Dans cette optique, les apprenants s'efforcent de « retrouver » la règle et, au terme de cette recherche, l'enseignant prend soin d'exposer la description scolairement admise et de comparer les conclusions des apprenants aux descriptions formulées par les grammairiens (Beacco, 2015).

Une seconde variante de l'approche inductive a été développée par Henri Besse, dans les années 1970, sous la forme de ce qu'il a nommé des « exercices de conceptualisation ». Le principe de ces exercices tient dans l'hypothèse que l'on ne considère pas les descriptions grammaticales comme immanentes à la langue, mais comme procédant d'un certain point de vue théorique posé par les linguistes, tout en admettant que, vues sous l'angle d'un paradigme différent, ces régularités peuvent être décrites en des termes différents. Dès lors, il ne s'agit plus pour les apprenants de « découvrir » une règle sous-jacente, mais de (se) construire mentalement une représentation cohérente du fonctionnement rationnel de la langue – cette vision faisant clairement référence à la perspective constructiviste de Piaget² (Besse, 1984, 2018). Suivant cette démarche inductive conceptualisante, il s'agit de construire l'interlangue des apprenants en les invitant à poser des hypothèses, à les mettre ensuite à l'épreuve de corpus plus larges qui les confirmeront ou les infirmeront, pour aboutir à la formulation d'une règle générale qui semble s'accorder avec tous les cas particuliers. Contrairement

² On notera que la méthode naturelle de Krashen repose fondamentalement sur la théorie innéiste du *Language Acquisition Device* de Chomsky (Hilton, 2014), ce qui met en perspective les fondements théoriques radicalement opposés de ces deux approches.

à la démarche déductive dans laquelle l'étudiant demeure relativement passif, l'induction relève de la « méthode socratique », supposant une implication plus active et cognitivement plus efficace de la part de l'apprenant (Rosier, 2002 : 36).

Outre le mérite cognitif de ce type d'exercices, ceux-ci évitent également l'usage d'une terminologie linguistique souvent hermétique aux apprenants (ce qui constitue l'une des faiblesses de la démarche explicite, comme nous l'avons évoqué). Au lieu de manipuler des catégories grammaticales qui peuvent ne rien leur évoquer, on les incite à faire usage de leur perception individuelle de la grammaire dans une langue qu'ils maîtrisent déjà, en formulant leurs propres règles selon leurs acquis préalables.

4.2. Questionnements théoriques et pratiques

Comme nous l'avons suggéré, l'induction est évidemment possible seulement si le fonctionnement rationnel d'une règle particulière est quelque peu accessible aux apprenants. Mais pour certains phénomènes morphosyntaxiques, il semble totalement utopique d'envisager que des apprenants, n'ayant aucune connaissance préalable au sujet de ce type de phénomènes, puissent les induire par eux-mêmes. Besse (2018) cite lui-même à cet égard la fameuse règle d'accord du participe passé avec *avoir* : les apprenants pourront tout au mieux constater une irrégularité, mais certainement pas conceptualiser une cohérence rationnelle du phénomène. Cela dit, on peut envisager *a contrario* que certaines règles d'un abord particulièrement difficile dans une démarche déductive et/ou explicite puissent emprunter les voies de l'induction pour être mieux assimilées. C'est notamment le cas de l'imparfait déjà évoqué précédemment, pour lequel Adler et Dotan (Adler, Dotan, 2019) proposent une approche originale pour des apprenants hébreophones qui s'inscrit parfaitement dans une démarche inductive conceptualisante.

En outre, la capacité des apprenants à avoir recours à l'induction dépend de leur passé grammatical : si le programme scolaire de leur langue maternelle réduit l'enseignement de la grammaire à sa plus simple expression, ils auront les plus grandes difficultés à développer une sensibilité d'analyse linguistique d'une langue étrangère. Un autre scénario, peut-être plus fréquent, se retrouve dans les zones linguistiques où l'enseignement de la grammaire suit un cheminement très différent de celui du français. C'est notamment le cas de la grammaire de l'hébreu, qui se focalise essentiellement sur l'étude des flexions verbales, dans des proportions beaucoup plus larges que l'étude de la syntaxe par exemple. Dans ces circonstances, l'enseignant

est donc généralement contraint d'aider ses étudiants à trouver l'explication rationnelle et à formaliser la règle en question plus ou moins explicitement. Il s'agirait dès lors d'une démarche explicite simplement précédée d'une tentative d'induction avortée.

De surcroît, une analyse grammaticale reposant sur les hypothèses des apprenants comporte un risque de mésinterprétations. En voici un exemple dont nous sommes fréquemment les témoins : à l'observation d'un mini-corpus mettant en contraste l'utilisation des pronoms relatifs *qui* et *que*, nos apprenants sont enclins à associer le pronom *qui* à des êtres animés et le *que* à des êtres inanimés (visiblement en raison de leur similitude avec les pronoms interrogatifs homonymes). Pour éviter ce genre de dérives, nous sélectionnons un panel d'exemples montrant clairement le contraire, mais même alors, il leur est parfois bien difficile d'admettre qu'il en soit autrement, puisque cela leur semble contraintuitif. Il nous est ainsi arrivé d'entendre un groupe d'apprenants tenter de découvrir une certaine « vitalité » dans des énoncés, afin de justifier l'utilisation du pronom *qui* :

« *l'autobus qui va à la cinémathèque...* »

→ *l'autobus « roule », c'est donc comme une personne.*

Enfin, d'un point de vue pratique, ces sessions d'analyses impliquant pour les apprenants d'émettre des hypothèses, de les confronter aux exemples du mini-corpus mis à leur disposition jusqu'à parvenir à la formulation d'une règle conçue *in situ*, est particulièrement difficile à pratiquer dans bon nombre de classes de FLE, tout particulièrement dans des contextes universitaires où l'on ne dispose que de quelques heures d'enseignement hebdomadaires, avec des groupes comportant souvent plus d'une vingtaine d'apprenants³.

5. Conclusions

Après avoir vu les assises théoriques de ces différentes démarches, il en résulte qu'une démarche explicite peut se combiner avec une démarche soit inductive – suivant la première variante mentionnée – soit déductive, la combinaison inductive-explicite étant même recommandée par certains

³ Lors d'une enquête menée par nos soins en 2019 auprès de collègues d'universités, nous avons pu recueillir les quelques données suivantes : Université de Beyrouth : une moyenne de 45 étudiants par classe ; Université de Chypre : une moyenne de 25 étudiants par classe à raison de 3 heures hebdomadaires ; Université de Porto : une moyenne de 50 étudiants par classe à raison de 3 ou 4 heures hebdomadaires ; Université de Thessalonique : une moyenne de 40 étudiants par classe à raison de 2 heures hebdomadaires (enquête réalisée avec Isabelle Dotan par le biais de réseaux de professeurs de français (Franco-fil)).

(Beacco, 2015). En revanche, une démarche implicite peut éventuellement se combiner avec une approche inductive – à moins que l'objectif ne soit de se passer totalement de l'induction de règles, comme le suggère *The Natural Approach* de Krashen – mais elle ne peut absolument pas être associée à une approche déductive, dans la mesure où les règles grammaticales n'y sont à aucun moment exposées.

Comme nous avons essayé de le montrer à travers différents exemples, chaque démarche détient une certaine légitimité théorique et pratique, mais la pertinence de chacune semble dépendre essentiellement des « moments de classe » – à savoir des points grammaticaux en question, des contextes d'enseignement, des écarts entre la L1 et la L2, etc. On pourrait donc concevoir de privilégier la démarche explicite pour les points grammaticaux peu intelligibles intuitivement aux apprenants (en fonction de leur passé grammatical), mais dont la formulation pourrait être aisément vulgarisée en des termes accessibles ; on pourrait également opter pour la démarche inductive pour les règles offrant une possibilité de conceptualisation autonome de la part des apprenants ; et dans le même temps, on garderait l'option d'une démarche implicite lorsque les structures grammaticales visées semblent être accessibles intuitivement aux apprenants, sans avoir recours à des explications superflues.

Ce genre de combinaisons mixtes nous semble relever de la démarche adoptée depuis déjà quelques décennies, relevant d'un « éclectisme méthodologique ». En effet, à la suite d'une période pendant laquelle ont éclos de multiples méthodes avec leurs préceptes normatifs très stricts, l'avènement de l'approche communicative dans les années 1970 a conduit à l'abandon de cette cohérence méthodologique pour s'ouvrir vers une pluralité assumée des approches didactiques (Puren, 1995 ; Stern, 2003 : 482 ; Puren, 2007 : 31). Cet éclectisme n'est toutefois pas synonyme d'anarchie méthodologique : il s'agit plutôt d'opérer, parmi les différentes démarches possibles, une sélection raisonnée et adaptée aux conditions de classe (Beacco, 1995 : 43), comme nous avons essayé de le montrer à travers différents exemples.

Il convient enfin de souligner que, contrairement à ce qu'on peut parfois lire, les approches communicative et actionnelle ne vont pas nécessairement à l'encontre des démarches explicite et déductive de l'enseignement de la grammaire (Chiss, 2002). De fait, la conception préconisant une absence totale d'enseignement grammatical en classe de langue étrangère demeure très prégnante dans de nombreux instituts de langues. Cette idée reçue provient probablement du fait que les théories de la *Natural Approach* ont été inconditionnellement adoptées par les théoriciens des approches communicative et actionnelle – et cela, en dépit des nombreuses défiances

théoriques qu'elles suscitent – comme en témoignent certains passages du CECR-L (Hilton, 2014).

L'éclectisme méthodologique auquel nous nous rallions renvoie à l'idée par laquelle nous avons commencé, à savoir qu'en didactique des langues plus que dans tout autre champ d'application scientifique, la théorie doit nécessairement se nourrir des réalités de la pratique enseignante. Comme le souligne Brassart (2015) :

La didactique de terrain n'est pas une application de la didactique de recherche, mais, au mieux, une transposition interne par des professionnels de l'enseignement qui devraient être les concepteurs de leurs pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Abou-Samra M., Abouzaid M., Bruley C., Laurens V., Trévisiol P. (2018), *Former à une approche inductive de l'enseignement de la grammaire*. « Recherches en didactique des langues et des cultures » [En ligne], vol. 15, n° 1.
- Adler S., Dotan I. (2019), *Teaching French in an Israeli Academic Context : How to Overcome Challenges Related to the French Past Tense System*. « Methodal », n° 3, pp. 9–20.
- Anderson J.R. (1982), *Acquisition of cognitive skill*. « Psychological review », vol. 89, n° 4, pp. 369–406.
- Antier E. (2022), *Les neurosciences comme argument d'autorité en didactique des langues : L'exemple de l'approche neurolinguistique (ANL)*. « Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle », n° 19/2. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.11134> [consulté le 15.12.2024].
- Bardel C. (2006), *La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ?* « Acquisition et interaction en langue étrangère », n° 24, pp. 149–179.
- Beacco J.-C. (1995), *La méthode circulante et les méthodologies constituées*. « Le Français dans le monde, Méthodes et méthodologies », pp. 42–49.
- Beacco J.-C. (2015), *La grammaire : Un long fleuve tranquille ?*, (in :) Defays J.-M. (dir.), 20 ans de FLES, faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde, de 1995 à 2015, vol. 1 : Transversalités, pp. 15–29.
- Beacco J.-C. (2021), *Enseigner la grammaire aujourd'hui. Considérations introducives à l'intention des enseignants de français en France et hors de France dans la perspective de l'éducation plurilingue*. En ligne : <http://www.adeb-asso.org/publications/enseigner-la-grammaire-aujourd'hui/> [consulté le 15.12.2024].
- Besse H. (1984), *Contexte(s) et enseignement/apprentissage d'une grammaire. « Linx »*, n° 11, pp. 7–26.
- Besse H. (2018), *Un point de vue rétrospectif sur les « exercices de conceptualisation »*. « Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de

- l'Acedle », vol. 15, n° 1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2650> [consulté le 15.12.2024].
- Bouton C. (1993), *La linguistique appliquée* (3e éd. corr). Paris : Presses universitaires de France.
- Brassart D.-G. (2015), *Didactique du français langue maternelle : Approche(s) « cognitiviste(s) » ?*, (in :) Chiss J.-L., David J., Reuter Y. (dir.) *Didactique du français : Fondements d'une discipline* (3^e éd). Bruxelles : De Boeck supérieur, pp. 95–118.
- Castellotti V. (1995), *Méthodologie : Que disent les enseignants ?* « Le Français dans le monde, Méthodes et Méthodologies », pp. 50–53.
- Chiss J.-L. (2002), *Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire*. « Cahiers du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage », n°13, pp. 5–16.
- Coste D. (1970), *Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970*. « Langue Française », n°8, pp. 7–23.
- Désilets M. (1997), *Connaissances déclaratives et procédurales : Des confusions à dissiper*. « Revue des sciences de l'éducation », vol. 23, n° 2, pp. 289–308.
- Germain C. (1995), *Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880)*. « Histoire Épistémologie Langage », vol. 17, n° 1, pp. 115–141.
- Helland H.P. (2019), *La notion de transfert appliquée au français comme langue étrangère*. « Bergen Language and Linguistics Studies », vol. 10, n° 1. En ligne : <https://doi.org/10.15845/bells.v10i1.1469> [consulté le 15.12.2024].
- Hilton H. (2008), *Connaissances, procédures et production orale en L2*. « Acquisition et interaction en langue étrangère », n° 27, pp. 63–89.
- Hilton H. (2014), *Mise au point terminologique : Pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues*. « Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT », vol. XXXIII, n° 2, pp. 34–50.
- Krashen S.D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition* (1^e éd.). Oxford, New-York : Pergamon.
- Le Goffic P. (1970), *Linguistique et enseignement des Langues : à propos du passif en français*. « Langue Française », n° 8, pp. 78–89.
- Lorenz A. (2018). *Beliefs about grammar instruction among post-secondary second-language learners and teachers*. Dissertation presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. En ligne : <http://hdl.handle.net/2152/65847> [consulté le 15.12.2024].
- Mitchell R., Myles F. (2004), *Second language learning theories*. London : Hodder Arnold.
- Puren C. (1995), *Des méthodologies constituées et leur mise en question*. « Le Français dans le monde, Méthodes et Méthodologies », pp. 36–41.
- Puren C. (1999), *La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie*. « Langues modernes », n° 3, pp. 26–41.

- Puren C. (2007), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*. Paris : École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Didier.
- Reber A.S. (1989), *Implicit learning and tacit knowledge*. « *Journal of Experimental Psychology : General* », vol. 118, n° 3, pp. 219–235.
- Reuter Y. (2015), *Didactique du français : Éléments de réflexion et de proposition*, (in :) Chiss J.-L., David J. (dir.), *Didactique du français : Fondements d'une discipline* (3^e éd). Bruxelles : De Boeck supérieur, pp. 211–234.
- Riegel M., Rioul R., Pellat J.-Ch. (2008), *Grammaire méthodique du français* (3^e éd. 5^e tir.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rosier J.-M. (2002), *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sharwood Smith M. (2017), *Introducing language and cognition: A map of the mind*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Stern H. H. (2003), *Fundamental concepts of language teaching* (12^e impr.). Oxford : Oxford University Press.
- Yang J., Li P. (2012), *Brain Networks of Explicit and Implicit Learning*. « *PLoS ONE* », vol. 7, n° 8. En ligne : <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0042993> [consulté le 15.12.2024].

Received: 29.01.2025

Revised: 29.05.2025

Accepted: 17.10.2025