



Journal of Arts & Humanities

Volume 10, Issue 05, 2021: 52-66

Article Received: 29-04-2021

Accepted: 25-05-2021

Available Online: 31-05-2021

ISSN: 2167-9045 (Print), 2167-9053 (Online)

DOI: <https://doi.org/10.18533/jah.v10i05.2102>

What Grammar Can We Focus on in a French Language Course in Combination with The Communicative / Action-Oriented Approach?

Saad Haddad¹

ABSTRACT

In the situation of teaching / learning French as a foreign language (FLE), the presence of grammar is an indisputable fact; Regardless of whether grammar is studied openly, explicitly or implicitly, or whether it is taught from an action-oriented, communicative or traditional perspective, it is always present. Undoubtedly, then, the study or acquisition of grammar constitutes a major part of the task for the learner in the study of a foreign language. But how do teachers introduce or teach grammar? What method do they adopt for teaching grammar? What is their perception of grammar? How do students perceive grammar? What kind of grammar can we focus on? Do we have one type of grammar or grammars?

This diversity of interrogative forms demonstrates the importance of the problems of teaching / learning FLE grammar as well as the importance of seeking solutions. This study will try to answer some of these questions by studying the methods used for the treatment of grammar in a language class and its evolution over time.

Keywords: Implicit grammar, explicit grammar, deductive grammar, inductive grammar, teaching / learning, communication skills, communicative approach, French as a foreign language, action perspective.

This is an open access article under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Quelle grammaire privilégier dans un cours de FLE en association avec l'approche communicative/actionnelle?

RÉSUMÉ

Dans la situation de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE), la présence de la grammaire est un fait indiscutable. Qu'elle soit étudiée ouvertement, d'une manière explicite ou implicite, ou enseignée dans une perspective, actionnelle, communicative ou traditionnelle, elle est

¹ Associate Professor, faculty of Arts and Humanities, Department of Modern Language, Al Albayt University, Mafraq – Jordan. Email: haddadsaad65@gmail.com

omniprésente. Une grande partie des efforts de l'apprenant dans l'étude d'une langue étrangère réside du reste dans l'acquisition de la grammaire. Mais d'un point de vue didactique, il est important de savoir comment cette grammaire est enseignée: quelle méthode est adaptée selon les contextes? Quelle est la perception de la grammaire chez les enseignants et chez les étudiants? Finalement, quelle grammaire peut-on privilégier? En fait, y a-t-il une ou des grammaires?

Ces interrogations diverses montrent l'importance des problèmes d'enseignement/apprentissage de la grammaire en FLE tout autant que la nécessité de trouver des solutions. La présente étude tente de répondre à ces questions en étudiant les méthodes utilisées pour le traitement de la grammaire dans une classe de langue à travers son évolution dans le temps.

Mots clés: Grammaire implicite, grammaire explicite, grammaire déductive, grammaire inductive, enseignement/apprentissage, compétence de communication, approche communicative, français langue étrangère, perspective actionnelle.

1. Introduction

L'expérience d'un grand nombre d'années à des postes d'enseignant de FLE dans les universités de Jordanie nous a permis de constater que l'acquisition d'une compétence grammaticale suffisante n'est pas chose aisée pour les apprenants²: l'abondance des règles et des exceptions grammaticales, les irrégularités de conjugaisons, la notion du genre, les articles (définis, indéfinis, partitifs), les temps verbaux (ex: passé composé/imparfait), les pronoms (ex: direct/indirect), les modes (ex: indicatif/subjonctif), sont quelques-uns des sujets difficiles à comprendre et à apprendre. D'autre part, comme le souligne N. Özçelik « l'accès aux matériels et aux manuels de grammaire et la sélection du contenu des cours, la part qu'il faut accorder à enseigner/apprendre la grammaire, la démarche qu'on va adopter, le statut de la langue maternelle et celui de l'anglais la première langue étrangère ou d'autres langues déjà acquises sont des questions sur lesquelles l'enseignant ainsi que l'apprenant du FLE doivent réfléchir et trouver des explications satisfaisantes pour qu'une compétence grammaticale soit acquise suffisamment. » (Özçelik: 2012: 178)

L'enseignement de la grammaire occupe une place majeure au sein de la didactique des langues étrangères qui a évolué de manière considérable depuis les années 70. « La didactique du FLE a évolué de manière visible au long de ces dernières années en ce qui concerne les méthodologies et les contenus, mais aussi la pratique grammaticale, qui aurait pu sembler moins sujette à des bouleversements importants; introduction de nouvelles descriptions de la langue, type de pratiques proposées à l'apprenant, place de la grammaire dans l'unité de travail, rôle de l'enseignant. » (Boyer & al, 1990: 201).

En Jordanie, ce champ de recherches offre certes un large panel de recherches menées sur le terrain³ mais, les questionnements sur l'utilité ou l'inutilité d'enseigner et d'apprendre la grammaire d'une langue étrangère, la façon dont on l'enseigne/l'apprend en classe de langue demeurent de même que des interrogations telles que : y a-t-il une grammaire ou des grammaires ? Quelle grammaire peut-on privilégier? sont des questions en didactique des langues auxquelles il est difficile d'apporter des réponses claires et définitives. Comme C. Germain et H. Séguin nous disent dans leur ouvrage *Le point sur la grammaire*: « Faire le point sur la grammaire n'est pas une tâche aisée car il n'existe pas une mais plusieurs interprétations de ce qu'est la grammaire » (Germain & Séguin: 1998).

En tenant compte de ces manques et de ces besoins réels⁴, nous avons essayé de répondre à ces questions, afin de fournir des propositions pédagogiques tant aux enseignants qu'aux apprenants au sujet des démarches nouvelles à adopter et des types de manuels ou des activités innovantes à utiliser en classe de langue.⁵ Nous avons d'abord constaté combien l'apprentissage de la grammaire

² Pour en attester, l'on pourra également se référer à l'article de Mohammed Al-Khatib, « Le français dans le système éducatif d'un pays non francophone. Exemple de la Jordanie », *Lettres et Langues*, n°10, décembre 2014, p.313-322

³ Citons par exemple : Zaki Abu Laila, « Enseigner la grammaire en classe de FLE : quelles méthodes faut-il adopter ? », *Journal of Arts and Humanities*, n°3, vol. 8, mars 2019, p.12-24. L'on consultera avec profit ce bilan plus ancien : Waddah Taha, « L'enseignement de la grammaire française aux étudiants jordaniens au niveau universitaire », *Alexandria University Journal*, 2004.

⁴ L'on pourra retrouver une approche contextuelle jordanienne des besoins réels en termes éducatifs dans l'étude de Shehadeh Suleiman, « Pour assister nos enseignants en FLE dans leurs classes. Un outil de base », *Journal of Education and Praxis*, vol. 6, n°17, 215, p.79-92.

⁵ Plusieurs propositions sont discutées dans l'article de Shereen Kakish, Reem Madanat et Moussa Awwad, « Enjeux de l'enseignement du français aux arabophones : le cas de l'Université de Jordanie », *Kervan, International Journal of Afro-Asiatic Studies*, n°24/1, 2020, url : <https://www.kervanjournal.com/index.php/kervan/article/view/1000>

française était difficile pour diverses raisons aux arabophones et qu'il requerrait une didactique particulière que nous explorerons ici.

Dans cette recherche, nous commencerons par donner des définitions attribuées au terme « grammaire » et définir les différentes sortes de grammaire. Dans un second temps, nous étudierons les méthodes utilisées en classe de langue étrangère, et enfin, nous ferons un rappel historique rétrospectif sur l'évolution de l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans quelques approches marquantes en mettant l'accent sur l'approche communicative et la perspective actionnelle.

1.1 Grammaire: Définition du terme

Quand on commence à chercher une définition pour la grammaire, on constate tout de suite que trouver une définition unique n'est pas possible. Il y a une grande quantité de définitions pour la grammaire et cette réalité montre la complexité à définir ce terme. S'il n'est pas facile de donner simplement une définition pour cette discipline ou science, on peut comprendre pourquoi elle est si problématique à étudier et à enseigner.

Selon l'encyclopédie *Encarta*, la grammaire, étymologiquement connue comme « l'art de bien lire et de bien écrire », est « l'ensemble des règles qui régissent une langue ». Parmi ces règles, on distingue souvent l'étude des règles d'agencement des mots dans l'énoncé (la syntaxe) et les règles de variation des formes du mot (la morphologie).

J-P. Cuq distingue quatre acceptions définissant la grammaire:

- *Un principe d'organisation propre à une langue intériorisée par les usagers de cette langue. On peut ainsi dire que les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue.*
- *Une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de la grammaire d'enseignement.*
- *Une théorie sur le fonctionnement interne de la langue: l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés. On parlera, par exemple, de la grammaire générative, de grammaire pédagogique ou de grammaire spéculative.*
- *Les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Le terme de grammaire interne (on parle quelquefois de grammaire d'apprentissage) évoque des savoirs et de savoir-faire auxquels aucun accès direct n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou des règles, ponctuelles et transitoires de nature hétérogène. (Cuq : 2003 : 118).*

D'autres didacticiens parlent, quant à eux, des descriptions et simulations grammaticales qui sont « la connaissance méthodique et explicite que les grammairiens et linguistes élaborent à partir de l'observation des manifestations d'une grammaire intériorisée particulière » (Besse & Porquier: 1991: 16).

2. Type de grammaire

C. Puren, dans un document intitulé « Modèle des différents types de grammaire disponibles en didactique des langues-cultures » (2020), mentionne six sortes de grammaire distinctes qu'il nous semble important de bien connaître pour l'enseignement de la grammaire. Ainsi, cela permet de prendre conscience de chaque spécificité et de bien choisir l'approche qui s'adapte le plus aux objectifs visés pour un enseignement réussi.

2.1 La grammaire morphosyntaxique

Dite « classique » ou « traditionnelle », la grammaire morphosyntaxique repose sur des critères relativement hétéroclites : – sur un classement des mots par « nature grammaticale » (articles, substantifs, adjectifs, adverbes, verbes, prépositions, conjonctions,...), mais aussi, à l'intérieur de ce premier classement, par un second classement par « notions » (articles définis, indéfinis ou partitifs en français, adverbes de temps, prépositions de lieu, etc.) ; – sur une étude des formes différentes que peuvent

prendre ces mots (morphologie) ; – sur une étude de l'agencement de ces mots et de leurs relations dans le cadre de la phrase (syntaxe) ; – sur une étude de l'agencement de parties de phrases (ou « propositions ») classées sur des critères formels (relatives, conjonctives...) ou notionnels (temporelles, consécutives, concessives...).

2.2 La grammaire textuelle

Alors que la grammaire «classique » s'intéresse à la phrase, la grammaire textuelle s'intéresse à tous les phénomènes qui apparaissent dans le cadre d'un ensemble de phrases orales ou écrites (un « texte » dans le sens générique où les linguistes utilisent ce terme) qui sont liées aux exigences de cohésion (les phrases doivent être reliées les unes aux autres d'une certaine manière), de progression (les phrases doivent apparaître dans un certain ordre) et de cohérence (elles doivent avoir un rapport logique avec la réalité du monde extralinguistique auquel elles se réfèrent). Cette grammaire est travaillée au moyen des « types de textes », en particulier informatif, descriptif, narratif, injonctif et explicatif.

2.3 La grammaire de l'énonciation

Alors que deux grammaires précédentes s'intéressent à la langue (à ses règles internes de fonctionnement), l'énonciation s'intéresse au discours à la manière dont celui qui l'utilise (l'énonciateur) y inscrit sa subjectivité personnelle et la prise en compte (elle-même subjective) de la subjectivité de son ou ses destinataires/interlocuteurs. On s'intéresse tout particulièrement, de ce fait, aux phénomènes de modélisations (verbales, lexicales, adverbiales). On parle aussi, à propos de ce type de grammaire, d'« analyse de discours ».

2.4 La grammaire notionnelle-fonctionnelle

Alors que les trois grammaires précédentes s'intéressent principalement aux aspects formels de la langue, la grammaire notionnelle-fonctionnelle s'intéresse à la manière dont la langue est utilisée à la fois pour exprimer du sens (les notions de temps, de prix, d'identité, de cause, ...) et pour agir sur l'interlocuteur (saluer, remercier, s'excuser, se présenter... et autres « fonctions langagières » ou « actes de parole »).

2.5 La grammaire des genres

Les « genres » (« de textes », ou « de discours ») sont les produits de la mise en forme historiquement et socialement normée de l'« action langagière » individuelle dans les textes. Ceux-ci vont être déterminés par les normes sociales du type d'action, mais aussi par le projet personnel de l'auteur, la situation d'action, ainsi qu'à sa manière d'agir et de réagir à cette situation. En d'autres termes, on peut considérer que le genre correspond à la manière de concevoir la production et la réception des textes « dans une perspective actionnelle », et cette grammaire est sans doute à la perspective actionnelle, en didactique des langues-cultures, ce que la grammaire notionnelle-fonctionnelle était à l'approche communicative.

2.6 La « grammaire intermédiaire » (l'interlangue)

Alors que toutes les autres grammaires s'intéressent à la grammaire de référence pour l'enseignant, la « grammaire intermédiaire » ou « provisoire » (appelée aussi « grammaire de l'apprenant », ou encore « interlangue »), correspond à l'état particulier dans lequel se trouve la langue de l'apprenant, qu'on peut définir comme l'ensemble des représentations conscientes ou inconscientes qu'il a du fonctionnement de la langue cible, au sein d'un processus constant de construction/ déconstruction/ reconstruction qui conduit celui-ci de la maîtrise de sa langue source à la maîtrise de la langue cible. Un enseignant réalise une séquence de cours en grammaire intermédiaire, par exemple, lorsqu'il fait une correction collective d'un devoir écrit en analysant et faisant analyser les erreurs les plus fréquentes dans les copies.

3. Traitement de la grammaire dans une classe de langue

Comme nous venons de le voir, il est fondamental de pouvoir bien choisir le type de grammaire que nous voulons aborder avec nos apprenants⁶ en fonction de la détermination de notre objectif pédagogique. Cependant, il est aussi important de choisir la bonne démarche pédagogique. Il existe différentes façons d'enseigner la grammaire dans une classe de langue.

3.1 La grammaire active/ la grammaire passive

« La grammaire active ou « la grammaire de production » comprend l'ensemble des règles linguistiques que l'apprenant maîtrise à un niveau de compétence active définie comme la capacité de l'apprenant à réutiliser des éléments linguistiques ou culturels pour sa propre expression personnelle. (Puren, & al: 1998: 193). Par contre, la grammaire passive appelée aussi « la grammaire de reconnaissance » est l'ensemble des règles linguistiques maîtrisées par l'apprenant à un niveau de reconnaissance. (Puren, & al: 1998: 201). » (Bourradou & Nasserddine: 2018: 4).

3.2 La grammaire contextualisée/ la grammaire décontextualisée

« La grammaire contextualisée, c'est la grammaire enseignée dans un contexte qui renvoie à une situation de communication, alors que la grammaire décontextualisée est celle qui est enseignée en dehors de tout contexte ou situation de communication, comme dans des exercices artificiels composés des phrases isolées. » (Özçelik: 2012: 179)

3.3 La grammaire explicite / la grammaire implicite/ démarche déductive/ démarche inductive

3.3.1 La grammaire explicite

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de J-P. Cuq définit la grammaire explicite ainsi: « on entend par grammaire explicite la représentation ou la formulation descriptives et explicatives de règles et de fonctionnement de la langue, au moyen de catégories métacognitives et méta langagières. » (Cuq: 2003: 127). Autrement dit, dans ce type d'enseignement de la grammaire, d'après L. Iken « l'enseignant formule la règle de la notion étudiée, donne des explications à partir d'exemples variés, puis fait pratiquer la règle à l'aide d'exercices allant du simple au compliqué. Les tenants de la grammaire explicite préconisent ce type d'enseignement pour les raisons suivantes : il accélère l'apprentissage, le rend plus sûr, optimise du temps de la classe si bien que l'enseignant doit finir son programme dans un temps limité, forme l'intelligence et assure ou renforce l'acquisition. » (Iken: 2017: 19)

L. Iken ajoute que « La grammaire explicite convient à des apprenants qui ont une connaissance et une compréhension de la langue dans laquelle s'effectue l'explication et l'explicitation du point grammatical étudié, ainsi qu'à ceux qui possèdent une certaine intuition de la grammaire intériorisée de la langue cible, et enfin à ceux qui saisissent « les présupposés et les raisonnements métalinguistiques » de la langue en question. (Besse & Porquier: 1984: 93) » (Iken: 2017: 19).

Dans l'enseignement explicite de la grammaire, la démarche peut être déductive ou inductive et c'est ce que nous verrons dans ce qui suit.

3.3.2 La démarche déductive

Cette démarche désigne, selon N. Iken « un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples c'est-à-dire que l'enseignant donne des règles de grammaire, les explique à l'aide d'exemples variés, puis il les fait pratiquer aux apprenants au moyen d'exercices pour s'assurer de leur compréhension » (Iken: 2017: 20). A. Reboulet dans son ouvrage *Guide pédagogique pour le professeur de FLE* affirme que « la démarche déductive c'est d'abord la règle, en caractères gras ou encadrée à apprendre par cœur ; puis l'exemple, illustrant docilement la règle ; et enfin les exercices, où les élèves doivent appliquer la règle, afin de montrer qu'ils l'ont bien comprise » (Reboulet, 1971: 120). La

⁶ Sur ces points, l'on renverra le lecteur au travail d'enquête de Muna Al Haj Saleh Al-Ajrami et Batoul Al-Muhiesien, « L'enseignement du français en Jordanie et les difficultés des apprenants jordaniens avec le français au niveau universitaire », Conférence: Hochschulischer Fremdsprachenunterricht – SSLF, janvier 2012, URL :https://www.researchgate.net/publication/324454698_L'enseignement_du_francais_en_Jordanie_et_les_difficultes_des_apprenants_jordaniens_avec_le_francais_au_niveau_universitaire.

déduction consiste donc à passer du général au particulier: la règle d'abord, les exemples et les exercices d'application ensuite.

3.3.3 La démarche inductive

La démarche inductive comme l'expliquent J-P. Cuq & I. Grucca « à partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle ni vraiment dans la langue étrangère » (Cuq & Grucca: 2005: 257). N. Iken fait remarquer « qu'à la différence de la démarche précédente, cette démarche rend les apprenants actifs car ils doivent mobiliser leurs connaissances antérieures pour pouvoir induire les règles du point grammatical étudié. L'induction consiste donc à passer du particulier au général: les exemples d'abord, la règle ensuite. » (Iken: 2017: 20).

3.3.4 La grammaire implicite

Dans ce type d'enseignement, nous avons deux possibilités: « soit l'enseignant fait pratiquer aux apprenants d'une manière intensive les exercices systématiques tels que les exercices structuraux qui permettent à travers la répétition exagérée, la mémorisation et la fixation des structures de la langue cible; soit que le professeur recourt aux jeux communicatifs, aux procédures: jeux de rôle, des tâches à effectuer à l'intérieur de la classe, etc. » (Iken: 2017: 20). La grammaire implicite vise « à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (...) mais ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes » (Galisson & Coste: 1976). Donc, nous constaterons que la grammaire implicite est « un enseignement inductif non explicité d'une description grammaticale de la langue cible » (Besse & Porquier: 1984: 86).

4. L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans les différentes méthodologies

4.1 La grammaire dans les méthodes traditionnelles

« Dans les méthodes traditionnelles, appelées aussi les méthodes grammaire traduction ou classique, la conception de la langue est réduite à l'enseignement explicite de la grammaire: au début du cours, le professeur énonce et explique les règles grammaticales sur un point donné et les apprenants les appliquent dans des exercices de thèmes et de versions. La traduction est systématiquement utilisée comme un procédé d'enseignement/apprentissage linguistique. Dans les manuels de grammaire traditionnels qui adoptent une démarche déductive et analytique, l'accent est mis sur l'analyse grammaticale ou l'analyse logique. L'enseignant détient le savoir et le transmet verticalement. » » (Bourradou & Nasserddine: 2018: 4).

4.2 La grammaire dans la méthode directe

Dans cette méthode dont l'objectif principal est d'enseigner aux apprenants de « penser directement dans la langue cible ». Germain et Séguin indiquent que « Tout recours à la grammaire n'est pas banni pour autant. Ce qui change, c'est plutôt le moment où sont introduites les règles de grammaire, ainsi que la façon de le faire. Avec la méthode directe, la pratique orale doit précéder les règles grammaticales » (Germain et Séguin: 1998: 19). La démarche adoptée en grammaire selon Bourradou & Nasserddine « est inductive et implicite: d'abord l'observation et la répétition fréquente et mécanique des formes grammaticales, ensuite l'assimilation des régularités par des exercices de réflexion grammaticale et puis la comparaison avec la langue maternelle. Sont déconseillés la traduction, l'usage de la langue maternelle et l'apprentissage par cœur des règles grammaticales. » (Bourradou & Nasserddine: 2018: 5).

4.3 La grammaire dans la méthode audio-orale

« L'oral et les structures grammaticales de la langue courante sont les sujets privilégiés de cette méthode où les structures de la langue se pratiquent dans des exercices structuraux centrés sur la syntaxe, de substitution ou de transformation, suivis des répétitions intensives et de la mémorisation des structures modèles, c'est-à-dire, des exercices d'automatisation d'inspiration behavioriste. Dans

cette méthode adoptant une démarche d'apprentissage inductive, on ne donne lieu ni à l'analyse et ni à la réflexion sur la langue à acquérir. » (Bourradou & Nasserddine: 2018: 5).

4.4 La grammaire dans les méthodes audio-visuelles

« Les méthodes audio-visuelles sont fondées sur la linguistique structurale; on propose à l'apprenant des exercices structuraux sans lui donner aucune description grammaticale. Il s'agit d'un enseignement de la grammaire implicite et inductive. La méthode Structuro Globale Audio Visuelle (SGAV) confère plus d'importance au travail sur la syntaxe par rapport à celui de la morphologie. C'est la grammaire et les structures qui sont l'axe de la progression et de l'élaboration des méthodes. » (Bourradou & Nasserddine: 2018: 5). La notion de structure selon Boyer & al « couvre la totalité de l'activité langagière mais elle ne porte jamais que sur l'énoncé, c'est pourquoi, cette pratique exclut ce qui relève de l'enchaînement des énoncés et de la grammaire textuelle » (Boyer & al: 1990: 205).

4.5 Statut de la grammaire dans les méthodes communicatives

« Enseigner la grammaire dans une classe de langue étrangère constitue une approche méthodologique différente de celle qu'on peut pratiquer dans le cadre de la didactique des langues maternelles ou secondes. Les démarches et l'exploitation des supports didactiques présentent des éléments susceptibles d'être étudiés séparément. C'est ainsi que nous voulons aborder de manière théorique quelques fondements de la grammaire tels que vus dans l'approche communicative. » (Mpanzu: 2011: 1)

« L'approche communicative qui est apparue afin de pallier certaines insuffisances des méthodes audiovisuelles dans l'enseignement des langues étrangères, suscite encore maintenant des réactions vives, souvent passionnelles. Pour certains didacticiens, cette approche méthodologique est une garantie de succès; pour d'autres, au contraire, elle relève d'un « projet » parce qu'ils la considèrent comme irréaliste dans les conditions actuelles d'enseignement d'une langue.

Cette approche a entretenu dès son apparition des liens étroits avec l'enseignement fonctionnel d'une langue étrangère qui s'adresse à des publics d'adultes en formation linguistique dont les objectifs sont très précis et souvent liés à leur profession. » (Haddad: 2021: 8)

4.5.1 La méthode communicative et cognitive

« La méthode communicative et cognitive est généralement connue sous le nom de méthode fonctionnelle, ou notionnelle-fonctionnelle, de méthode communicative, voire de méthode interactionnelle. Aux États-Unis, elle est plutôt qualifiée de cognitive. Cette méthode accepte la traduction en L1, quand celle-ci s'avère nécessaire (le maître connaît cette L1 et elle est commune à la classe).

On réhabilite les explications grammaticales parce qu'on considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend.

La L2 est présentée d'une manière plus authentique et plus proche de la langue utilisée par les locuteurs natifs. On utilise des échantillons de messages ayant réellement été échangés entre locuteurs natifs (les « morceaux choisis » sont devenus des « morceaux de médias » sonores ou visuels), ou on élabore des dialogues ou des textes qui ne suivent plus rigoureusement une progression lexicogrammaticale préalable. En début d'apprentissage, les dialogues peuvent être plus riches, plus variés, mieux situés socialement, moins illustratifs d'une progression que les dialogues audio-oraux et audiovisuels. La progression de l'enseignement n'est plus déterminée en fonction de la matière à enseigner (vocabulaire et grammaire), mais du public auquel on s'adresse. Cela veut dire que quelle que soit la complexité du dialogue ou la fréquence morpho-lexicale, on introduit en premier lieu ce qui est supposé correspondre aux besoins en L2 exprimés par les apprenants. » (Haddad: 2021: 9)

En liant ainsi, « fonctionnellement », le contenu même du cours à ce qu'attendent explicitement les apprenants, on peut mieux répondre à leur aspiration, et susciter auprès d'eux un intérêt et une motivation plus grands.

L'idée n'est pas nouvelle en didactique des langues, mais elle est appliquée ici plus méthodiquement. Dans la perspective d'une méthode naturelle, on parle d'abord de ce qui intéresse son apprenant-interlocuteur. Dans celle de la méthode lecture-traduction, il est conseillé de commencer

par des textes qui déroutent le moins l'apprenant ou l'intéresseront le plus. Dans une perspective communicative, on hiérarchise les habiletés que veulent acquérir les apprenants (apprendre à lire en L2 des textes de leur spécialité professionnelle) et on conçoit son cours en conséquence. On fait avec les apprenants un inventaire des situations, orales ou écrites, dans lesquelles ils auront à faire usage de la L2. La forme la plus achevée de cette méthode serait de chercher à savoir, indépendamment des mots et des formulations qui peuvent les exprimer en L2, quelles sont les notions et les fonctions (d'où le qualificatif: notionnel-fonctionnel) dont les étudiants auront le plus besoin.

La méthode communicative est basée sur les travaux en linguistique appliquée de P. Corder et H. G. Widdowson et d'autres chercheurs de Grande Bretagne. La terminologie « compétence communicative » fut utilisée pour la première fois par D. Hymes, par opposition à la « compétence linguistique » de N. Chomsky. Les linguistes relevant de cette orientation ne s'intéressent pas à la langue en tant que code ou système grammatical abstrait, mais ils l'analysent en termes d'actes de parole (ce que les interlocuteurs font avec la langue pour communiquer entre eux). Cette approche communicative aboutit au « Niveau seuil » élaboré pour le Conseil de l'Europe.

Enseigner/apprendre à « faire » des actes langagiers en L2 suppose non seulement d'en connaître les mots et les régularités syntaxiques, mais aussi tout ce qui conditionne le succès de leurs emplois. Cela s'appelle la pragmatique. La pragmatique se distingue de la sémantique et de la syntaxe en ceci qu'elle se situe au niveau de ce que Saussure appelle « la parole » ; tandis que syntaxe et sémantique relèveraient plutôt de la langue et des rapports de cette dernière avec les dénotations.

Si la rupture est nette avec la méthode audio-orale, elle l'est beaucoup moins avec la méthode SGAV; au moins dans sa conception directive (appui sur la notion de « situation »). Pourtant, dans leur « théorisation » et dans leur mise en œuvre pédagogique, la méthode SGAV et la méthode communicative et cognitive divergent, et leur différence caractérise bien l'évolution méthodologique d'une méthode à l'autre. Dans la méthode SGAV, les apprenants passent difficilement de la communication guidée et simulée à des emplois réellement « authentiques ». Cette difficulté à transformer un apprentissage langagier en véritable acquisition est encore plus grande quand il s'agit de l'audio-oral, où la manipulation porte presque exclusivement sur les formes de la langue, généralement pratiquées hors situation, même simulées.

La méthode communicative et cognitive essaie de confronter les apprenants, dès le début de l'apprentissage, à des communications en L2 aussi « authentiques » que possible (en ayant recours aux documents dits authentiques). De là est née l'idée d'inciter les apprenants à faire usage, dès que possible, de la L2 dans des interactions où ils s'engagent personnellement par rapport à eux-mêmes (à leur personnalité, leur vécu) ; d'où l'emploi de l'épithète « interactionnel ».

Cela nous rappelle certaines préoccupations des tenants de la méthode directe qui préconisent que les apprenants travaillent sur une langue à la fois proche de leurs intérêts et de la langue réellement utilisée.

L'enseignement d'une langue par la méthode communicative exige une bonne connaissance de la culture et de la civilisation des peuples qui la parlent. Par ailleurs, dans la méthode communicative, comme dans la méthode directe, la réalisation est souvent loin du projet méthodologique. Il s'avère parfois que les documents « authentiques » ennuiant les apprenants tout autant que les dialogues de naguère.

Malgré un retour aux explications grammaticales, souvent très traditionnelles, les apprenants ne parviennent pas à maîtriser les régularités morpho-syntaxiques. Ils ont des difficultés à structurer des données linguistiques et culturelles qu'on leur présente sans en graduer suffisamment les difficultés. Ils communiquent certes, mais ils ne parviennent pas toujours à parler la L2 comme les natifs.

Quoi qu'il en soit, la méthode communicative est généralement perçue comme variée et divertissante. L'utilisation des documents authentiques ne présente pas que des aspects négatifs. Elle peut aussi être utile en donnant l'impression aux apprenants d'être en contact avec la culture et la langue du pays.

L'enseignant, transformé en animateur, a ici besoin de beaucoup d'esprit créatif et d'imagination pour continuer à divertir son public.

4.5.2 La notion de compétence de communication

« L'approche communicative recentre l'enseignement de la langue étrangère sur la communication: il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la LE et donc d'acquérir une « compétence de communication ». Il s'agit là d'un concept clé créé par D. Hymes, et qui a été précisé par la suite. Il est intéressant de noter l'évolution de la définition donnée au concept de « compétence de communication », au cours de l'histoire de la linguistique. Selon le *Dictionnaire de didactique des langues*, il s'agit d'un « concept représentant une interaction et une extension de la notion chomskyenne de compétence. D. Hymes désigne sous l'expression compétence de communication la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée), des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social (...) la compétence de communication suppose la maîtrise de codes, de variantes sociolinguistiques et de critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres : elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui sont d'usage dans la communauté considérée ». (Galisson & Coste: 1976: 106). » (Haddad: 2015: 86)

Historiquement, d'après S. Moirand, « la notion de compétence de communication est apparue, aux États-Unis à partir des critiques émises par des sociolinguistes (D. Hymes notamment) à l'encontre de la notion de compétence telle qu'elle apparaît dans le « couple » compétence/performance (N. Chomsky). « Cette théorie postulant un locuteur « idéal », cherche à expliquer les règles linguistiques permettant d'engendrer toutes les phrases grammaticales d'une langue. La critique essentielle a porté sur le fait qu'aucune place n'était réservée aux contextes situationnels et socioculturels. Or, il semble exister, selon D. Hymes, des règles d'emploi (règles sociales, culturelles...) sans lesquelles les règles grammaticales sont inutiles. » (Moirand: 1990: 15) » cité par (Haddad: 2015: 87)

« Les règles sociales », écrit J. Gumperz,⁷ , « sont semblables aux règles linguistiques, elles déterminent le choix du sujet parmi des modes d'actions ou des stratégies culturellement utilisables en accord avec l'intention de communication, la situation et les relations de rôle » (Gschwind-Holtzer : 1981 : 16)

« Ces règles pour un natif sont intériorisées et inconscientes, elles ont été acquises par l'éducation et l'expérience sociale.

M. Canal et M. Swain, cités par E. Berard, définissent la compétence de communication comme incluant trois compétences principales:

1. La compétence grammaticale;
2. La compétence sociolinguistique;
3. La compétence stratégique. (Berard: 1991: 19)

Pour les auteurs, la compétence sociolinguistique inclut une compétence socioculturelle (connaissance des règles sociales dans un groupe donné) et une compétence discursive (maîtrise des différentes formes de discours). La compétence stratégique est définie comme l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication, ces phénomènes de compensation pouvant s'exercer soit sur la compétence linguistique soit sur la compétence sociolinguistique.

La compétence stratégique doit donc, pour M. Canal et M. Swain, être enseignée dès le début de l'apprentissage d'une LE puisqu'elle permet de combler les lacunes des deux autres compétences. » (Haddad: 2015: 87)

S. Moirand donne une définition plus précise de la compétence de communication en identifiant quatre composantes:

« une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;

- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours;
- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation;

⁷ Cité par G. Gschwind-Holtzer.

- Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. » (Moirand:1990 : 20)

Pour S. Moirand, ce n'est qu'au moment de l'actualisation de cette compétence qu'interviennent des phénomènes de compensation qui relèvent de « stratégies individuelles de communication ».

Dans son article intitulé « La compétence de communication - quelques propos de plus », G. Gschwind-Holtzer a fait une analyse très fine de la notion de compétence de communication. Selon elle, cette compétence impliquerait cinq composantes:

« • la compétence situationnelle, qui rejoint la définition de S. Moirand d'une compétence socioculturelle, sera l'aptitude du sujet à décoder la situation de communication dans ses spécificités sociales, culturelles, psycho-sociales ;

- La compétence interactionnelle, dont la définition donnée s'appuie sur les travaux de E. Goffman, sera l'aptitude à comprendre et à pratiquer les rituels d'interaction propres à une culture ;
- La compétence linguistique, ne diffère pas de la définition proposée par S. Moirand mentionnée plus haut ;
- La compétence discursive, (combinaison entre la linguistique et le situationnel) définie par P. Charaudeau comme l'aptitude à produire et à reconnaître des stratégies de parole. Elle est le lieu où sont produits les "effets langagiers" et leurs interprétations ;
- La compétence interprétative est définie comme la capacité de reconnaître et de comprendre les intentions communicatives du locuteur signalées aussi bien dans la linguistique, le discursif que dans l'interactionnel et le non-verbal. » (Gschwind-Holtzer : 1983 : 2-18)

Les différentes définitions de la notion de compétence de communication peuvent être regroupées de la manière suivante:

Compétence de communication (CC)

Pour Hymes	CC = règles linguistiques + règles d'usage
Pour Canal et Swain,	CC = CL + CS + CST
Pour Moirand	CC = CL + CD + CR + CS + actualisation.
Pour Gschwind-Holtzer	CC = CS + CIT + CL + CD + CI

CC : compétence de communication	CL : compétence linguistique
CS : compétence sociolinguistique	CST : compétence stratégique
CD : compétence discursive	CR : compétence référentielle
CIT : compétence interactionnelle	CI : compétence interprétative

S. Haddad souligne que « l'examen de toutes ces composantes de la compétence de communication montre à quel point l'activité langagière qui relève des savoirs linguistiques, sociaux, culturels, etc. est complexe. Son acquisition ne peut se faire en quelques heures de cours, même en langue maternelle. L'analyse de la compétence de communication met en évidence les obstacles qui surgissent dans le processus de transmission d'informations. » (Haddad: 2015: 87)

4.6 La grammaire dans la perspective actionnelle

« Selon la définition donnée dans le Cadre Européen Commun de Référence (le CECR), la grammaire de la langue signifie l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies « les phrases » (CECR: 2001: 89). Bérard indique que « le CECR établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l'idée des tâches à accomplir dans l'utilisation ou dans l'apprentissage de la langue » (Bérard: 2009: 36). La compétence linguistique, l'une des trois composantes de la compétence communicative (les deux autres sont: sociolinguistique et pragmatique) se définit comme « la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser » (CECR : 2001 : 87). Les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique sont considérées comme des paramètres et des catégories qui peuvent s'avérer utiles à la description d'un

contenu linguistique. La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon les principes constituant la grammaire de la langue et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites (CECR : 2001 : 89). Selon la perspective actionnelle, adoptée par le CECR, puisque les langues sont basées sur une organisation de la forme et celle du sens (la double articulation du langage) et que celles-ci coïncident arbitrairement, il faut que l'apprenant de langue les acquière toutes les deux en suivant le trajet qui va du sens à la forme. La gestion du processus d'apprentissage requiert la sélection, l'organisation, la progression et la pratique des données nouvelles allant du simple au complexe. En outre, la productivité communicative des catégories grammaticales, les données contrastives, le discours authentique, oral comme écrit, ainsi que l'ordre naturel de l'acquisition de la LM par l'enfant doivent être pris en considération lors de l'organisation et la planification de la progression grammaticale. » (Özçelik: 2012: 183). Toujours selon cette perspective, l'apprenant peut développer sa compétence grammaticale: « a. de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques, b. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens, c. comme dans b. mais aussi suivis d'explications et d'exercices formels » (CECR : 2001: 116).

A la fin de ce parcours historique et méthodologique nous déduisons que la place de la grammaire dans l'enseignement des langues a connu beaucoup de remous. Certaines méthodologies condamnent la grammaire. En revanche, d'autres lui donnent tous les pleins pouvoirs, alors que d'autres encore la tolèrent à petite dose.

Quant aux approches pédagogiques, certaines méthodes adoptent l'enseignement de la grammaire explicite déductive ou inductive et d'autres l'enseignement implicite inductive. C'est ainsi que l'enseignement de la grammaire se plie actuellement à une vague d'éclectisme où chacun procède selon la démarche qui lui semble appropriée (Fougerousse: 2001)

5. Quelques propositions pédagogiques pour enseigner la grammaire

La vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives. Dans cette perspective, l'approche communicative combinée à la perspective actionnelle permet de mettre en déroute des pratiques d'enseignement anciennes qui ne permettaient pas de développer ni les intelligences multiples, ni les compétences langagières chez les apprenants. Aujourd'hui, nous n'avons plus les mêmes attentes de l'enseignement des langues et une nouvelle éthique du professeur est née: la centration sur l'apprenant. Comme le souligne J-M. Defays : « Quand un professeur comprend mieux comment ses apprenants, collectivement ou individuellement, ont l'habitude d'apprendre ce qu'il tente de leur enseigner, il peut, d'une part, les aider à améliorer cet apprentissage et, d'autre part, y adapter ses méthodes pour améliorer son enseignement » (Defays: 2003: 211).

5.1 Centration sur l'apprenant

« Une telle orientation s'avère particulièrement nécessaire pour les publics considérés. C'est dans ce principe, plus encore que dans tout autre, que se trouve justifiée l'idée d'un enseignement se fixant des objectifs langagiers précis et se donnant les moyens de les atteindre. Mais il faut faire en sorte que cette perspective ne soit pas qu'un slogan falsificateur. » (Haddad: 2015: 85).

D. Lehmann insiste sur le fait qu'il faut prendre en compte « les développements récents de la psychologie de l'apprentissage et de la psycho-linguistique. Posant les problèmes en termes cognitifs et non plus en termes de comportement, ils invitent à l'abandon des procédures de type stimulus-réponse-renforcement, au profit de procédures qui plus que celles-ci laissent le champ libre pour que se développent aussi largement que possible les stratégies personnelles des apprenants. ». (Lehmann: 1980: 128).

5.2 Les exercices grammaticaux

« Les exercices sont des outils didactiques appréciés par les apprenants, même s'il y a des nouvelles interprétations et inventions pédagogiques qui cherchent à accomplir la fonction des exercices grammaticaux ou structuraux, ils ne sont pas démodés. Les apprenants aiment les exercices

structuraux. Selon M-C. Fougerouse (2001), les exercices visent à mettre en application la règle pour systématiser les formes et mesurer la compréhension. Pour leur part, Besse et Porquier disent que « l'exercice grammatical s'inscrit dans le rituel communicatif propre à la classe » (Besse & Porquier: 1991: 121). Selon eux, sur le plan didactique, pour les apprenants, les exercices ont une double fonction: d'entraînement et d'évaluation. » (Lopez & Fonseca: 2018: 150)

5.3 Les exercices de conceptualisation

Cette activité éveillant un esprit de réflexion, d'analyse, de déduction et de synthèse, a pour objectif de faire de la classe un lieu d'échange et de communication. M. Pescheux distingue les étapes suivantes de l'activité de conceptualisation: • *Le professeur prend prétexte d'une erreur grammaticale régulièrement commises par certains étudiants mais non pratiquées par d'autres ...; ceci suppose que l'enseignant conserve des traces de ces erreurs au fil des séances.*

- *Le professeur demande aux étudiants de produire des phrases incluant la difficulté grammaticale et les aide à regrouper celles qui sont correctes et celles qui ne le sont pas, son rôle ici est celui d'un animateur qui note.*

- *On constitue ainsi un corpus non présélectionné par le professeur.*

- *Les étudiants formulent alors, dans leur métalangue, une hypothèse sur le fonctionnement correct, ou éventuellement erroné, du microsysteme.*

- *L'hypothèse, dans son explicitation première ou remaniée à la suite d'échanges entre les étudiants, est testée par essais de production de phrases.*

- *Si le test est positif, l'explicitation est considérée comme règle provisoire, modifiable selon les acquis ultérieurs, de la description grammaticale.*

- *Si le test est négatif, c'est-à-dire si l'hypothèse conduit à produire des phrases agrammaticales, on modifie la formulation, on cherche une autre hypothèse, ou bien on convient qu'il n'existe pas de solution explicite satisfaisante au problème posé. (Pescheux: 2007: 200-201)*

5.4 L'exploitation de l'erreur

Dans une situation d'enseignement/apprentissage de la grammaire, l'erreur est forcément présente. Comme le fait constater J-P. Cuq & I. Gruca: « Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà. » (Cuq & Gruca: 2004: 349). Selon K. Benlehlouh « Pour les tenants de l'approche communicative, l'erreur de l'apprenant doit être prise en considération par l'enseignant, et peut être le point de départ pour faire apprendre la grammaire. En fait l'erreur est porteuse de sens, elle nous révèle un processus actif en train de se construire, et elle permet également d'avoir des informations, d'une part, sur le niveau des apprenants et, d'autre part, sur les difficultés que ces derniers éprouvent. » (Benlehlouh: 2013: 43). Dans ce sens, R. Galisson affirme qu'« on ne saurait l'éviter, parce qu'elle fait partie du processus normal d'apprentissage. En outre, elle constitue un facteur de progrès non négligeable et une excellente filière d'information pédagogique. » (Galisson: 1991: 57)

5.5 Les activités ludiques

L'objectif est de rendre l'apprentissage plus agréable et plus efficace. Selon J-P. Cuq & I. Gruca « le jeu peut instaurer une progression (lettre, phonème, mot, phrase, paragraphe, texte), aborder différents domaines (grammaire, lexique... etc.) et intégrer la dimension plaisir dans l'apprentissage. Les activités ludiques ont des enjeux dans la pédagogie: elles suppriment non seulement l'aspect rébarbatif de tout apprentissage mais modifient également la vision de la matière enseignée qui est perçue parfois comme astreignante. Elles établissent aussi des relations plus authentiques dans les interactions, créent une dynamique dans les échanges entre les participants et dépolarisent les relations maîtres / élèves. » (Cuq & Gruca: 2002: 416-417). Forts de leur expérience, J-M. Caré & F. Debyser affirment également : « L'utilisation récurrente de mots ou de règles syntagmatiques dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique que la répétition et la mémorisation par cœur du célèbre dialogue en situation, ou, à plus forte raison, que les techniques répétitives formelles, telles que les exercices structuraux. » (Caré & Debyser: 1978: 11)

5.6 L'utilisation des TICE

« L'outil informatique aujourd'hui est précieux et c'est un très bon moyen de pratiquer la grammaire de façon amusante. L'avantage de l'usage des TICE, c'est que la plupart du temps les activités proposées se réalisent en favorisant l'autonomie chez l'apprenant qui peut gérer sa progression et corriger ses erreurs sans l'intervention de l'enseignant. » (Abu-Laila: 2019: 22).

6. Conclusion

Tout enseignement / apprentissage d'une langue doit comprendre obligatoirement une dimension grammaticale, réalité que nous avons essayé d'éprouver tout au long de cette étude. En effet, l'enseignement de la grammaire représente une composante indispensable dans la classe de langue, comme le souligne G. Vigner: « La grammaire est en effet plus que jamais présente dans le libellé des programmes de formation, dans les méthodes proposées; qu'il s'agisse de séries d'exercices, de tableaux grammaticaux, de bilans qui figurent en fin de manuels. » (Vigner: 2004:06). J-M. Defays & S. Deltour remarquent: « On a longtemps considéré que la grammaire constituait la source, la finalité et le programme de tout apprentissage des langues maternelles ou étrangères. » (Defays & Deltour: 2003: 46).

Dans cette recherche, nous avons donc mis l'accent sur les aspects saillants de l'enseignement incontournable de la grammaire en classe de FLE. Nous avons ainsi essayé, d'une part, de parvenir à l'esquisse d'une méthode viable dans les universités de Jordanie et d'une démarche favorisant l'explication grammaticale afin de faire accéder les apprenants arabophones à une compétence de communication dans des situations aussi réelles que possible et dont les perspectives vont au-delà de la simple finalité de " lire et écrire correctement".⁸ D'autre part, nous avons effectué une présentation de l'enseignement de la grammaire, destinée avant tout aux enseignants de FLE désireux de compléter leur approche pédagogique en intégrant les apports de l'approche communicative dans le but de mieux s'adapter aux besoins communicatifs de l'époque contemporaine. L'approche actionnelle préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues au tournant des années 2000 qui s'inscrit dans le prolongement de l'esprit communicationnel, s'impose de plus en plus dans le domaine du FLE : dans les cours, il s'agit de placer le plus souvent possible l'apprenant en situation de tâche, pour qu'il soit acteur de son apprentissage. L'approche actionnelle apparaît comme la plus compatible avec de telles perspectives didactiques. Par conséquent, l'enseignement de la grammaire doit désormais s'appuyer sur le sens, autrement dit, toutes les activités de grammaire proposées collectivement en classe ou individuellement en exercice ou en examen, doivent être orientées vers le sens et l'utilisation de ce sens, et non plus vers l'indication d'une structure formelle.

« Les différents exercices de grammaire doivent s'inscrire dans une démarche où la forme travaillée est indissociable du contexte. Dans cette approche les apprenants sont sollicités dans le but d'élaborer eux-mêmes, à partir de leurs observations et de leurs déductions, les règles de grammaire de façon à pouvoir les réemployer en contexte à l'écrit et à l'oral (Anselmi, 2014, p. 33).

Au final, nous suggérons donc aux enseignants de varier leur enseignement de la grammaire en l'adaptant aux difficultés de leurs différentes classes et aux moyens matériels et technologiques dont ils disposent en présentiel ou en distanciel, et surtout de profiter des sessions de formations proposées en masse par les institutions et les instituts de formation pour renouveler leur pratique⁹ et y associer des activités nouvelles (la lecture, le cinéma, ...) et ludiques (les jeux collectifs en ligne...).

References

Abu-Laila, Z. (2019). Enseigner la grammaire française en classe de FLE: Quelles méthodes faut-il adopter? *Journal of Arts & humanities*. Volume 08, Issue 03, pp 12-24.

⁸ Pour parfaire cette didactique de la grammaire, l'on pourra consulter la liste des activités validées dans le Mémoire de Master de S.Anselmi, *Enseigner la grammaire en classe de FLE ... oui mais comment ?*, Université de Toulouse (France), 2014, 68 p. url : http://data.over-blog-kiwi.com/1/02/16/46/20140610/ob_ee1f13_enseigner-la-grammaire-en-classe-de-fl.pdf

⁹ Logiciels, CD-ROM, sites web... L'outil informatique en accès libre et parfois gratuit est également d'un apport précieux pour apprendre à enseigner la grammaire de façon décomplexée et ludique. L'avantage des TICE réside surtout dans le fait qu'elles valorisent systématiquement l'autonomie des apprenants.

- Al Haj Saleh, M. & al. « L'enseignement du français en Jordanie et les difficultés des apprenants jordaniens avec le français au niveau universitaire », Conference: Hochschulischer Fremdsprachenunterricht – SSLF, janvier 2012, URL: [https:// www.researchgate.net/publication /324454698_L'enseignement_du_francais_en_Jordanie_et_les_difficultes_des_apprenants_jordaniens_avec_le_francais_au_niveau_universitaire](https://www.researchgate.net/publication/324454698_L'enseignement_du_francais_en_Jordanie_et_les_difficultes_des_apprenants_jordaniens_avec_le_francais_au_niveau_universitaire).
- Al-Khatib, M. (2014). « Le français dans le système éducatif d'un pays non francophone. Exemple de la Jordanie », *Lettres et Langues*, n°10, décembre, pp. 313-322.
- Anselmi, S. *Enseigner la grammaire en classe de FLE ...oui mais comment?* Université de Toulouse (France), 2014, 68 p. url: http://data.over-blog-kiwi.com /1/02/16/46/20140610/ob ee1f13_enseigner-la-grammaire-en-classe-de-fl.pdf
- Benlahlouh, K. (2013). L'exploitation de l'erreur comme outil d'enseignement de la grammaire du FLE (cas des apprenants de 1ère année moyenne. Diplôme de magister. Université Constantine.
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative, théories et pratiques*. Paris: Clé International.
- Berard, E. (2009). « Les Tâches Dans l'Enseignement du FLE: Rapport à la Réalité et Dimension Didactique ». FIPF Le Français Dans le Monde, (coordonné par Rosen, E.), S: 45, s.36-44, Paris: CLÉ International.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif. Hatier Didier.
- Bourradou, M. & Nasserddine, H. (2018). L'enseignement de la grammaire. Quelle grammaire pour JUL. Master 1. Université Ahmad Draya-Adrer.
- Boyer, M. & al. (1990). « Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Étrangère ». Paris: Clé International.
- Care, J. M. & Debyser, F. (1978). « Jeu, langage et créativité ». Hachette, Larousse, FDM-BEL. Paris.
- Conseil de l'Europe (2001). « Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues », Paris: Les Éditions Didier.
- Cuq, J-P. (2003). *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* Paris. Clé International.
- Cuq, J-P & Gruca, I. (2005). « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde » Presse Universitaire de Grenoble.
- Defays, J-M & Deltour, S. (2003). « Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage ». Liège: Mardaga.
- Encarta, E. (2003). Encarta Encyclopédie Microsoft, Microsoft Corporation (Logiciel)
- Fougerousse, M-C. (2001). « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ». *Études de linguistique appliquée*, 122: 165-178.
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Galisson, R. (1991). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues, du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Clé International. (Didactique des langues étrangères).
- Germain, C & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: Clé International.
- Gschwind-Holtzer, G. (1981). « Analyse sociolinguistique de la communication et didactique. Application à un cours de langue de vive voix ». Paris, Credif-Hatier, Coll LAL, p.16
- Gschwind-Holtzer, G. (1983). « La compétence de communication - quelques propos de plus », in *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale*, N°10, Besançon, Université de Franche-Comté, pp.2-18
- Haddad, S. (2015). L'enseignement du français sur objectifs spécifiques (en l'occurrence, les professionnels jordaniens en cours de formation). *Jordan Journal of Modern Languages and Literature* Vol. 7, No. 2, pp 83-98
- Haddad, S. (2021). La traduction pédagogique dans l'enseignement/apprentissage du FLE destinée aux étudiants de l'université Al albayt. *Revue Dirasat*. Université de Jordanie.
- Iken, L. (2017). L'enseignement explicite et implicite de la grammaire en classe de FLE: Cas de la notion des déterminants en 3ème année moyenne. *Revue Sciences Humaines*. Vol. A, No 48, pp 17-31.
- Lehmann, D. & al. (1980). *Ligne de force du renouvellement actuel en DLE*. Paris: Clé International.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris. Hachette.
- Mpanzu, M. (2011). L'enseignement de la grammaire en approche communicative. *Sciences du langage-didactique des langues et linguistique*. Over blog.

- Özçelik, N. (2012). L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe du FLE. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Pescheux, M. (2007). « Analyse de pratique enseignante en FLE/S: Mémento pour une ergonomie didactique en FLE ». Paris: L'hermattan.
- Puren, C. & al. (1998). « Se former en Didactique des Langues », Paris: Ellipses.
- Puren, C. (2020). « Modèle des différents types de grammaire disponibles en didactique des langues-cultures ». www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/ Version du 13 mars.
- Reboullet, A. (1971) *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Hachette.
- Shehadeh, S. (2015). « Pour assister nos enseignants en FLE dans leurs classes. Un outil de base », *Journal of Education and Praxis*, vol. 6, n°17, p.79-92.
- Shereen, K. & al. (2020). « Enjeux de l'enseignement du français aux arabophones: le cas de l'Université de Jordanie » », *Kervan, International Journal of Afro-Asiatic Studies*, n°24/1, url : [https:// www.Academia .edu/43378022 /Enjeux_ de_l_enseignement_ du_fran% C3%A7ais aux_arabophones_le_cas_de_l_Universit%C3%A9_de_Jordanie_%C3%A0_Amman](https://www.Academia.edu/43378022/Enjeux_de_l_enseignement_du_fran%C3%A7ais_aux_arabophones_le_cas_de_l_Universit%C3%A9_de_Jordanie_%C3%A0_Amman)
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette.
- Waddah, T. (2004). « L'enseignement de la grammaire française aux étudiants jordaniens au niveau universitaire », *Alexandria University journal*.