

RECHERCHE D'UNE AUTONOMIE DES APPRENANTS DANS L'ACQUISITION DE LA GRAMMAIRE

Gilles FERNANDEZ

Centre franco-japonais - Alliance française d'Osaka

Cet article rend compte d'une démarche qui m'a animé tout au long des trois années passées au lycée Ritsumeikan Uji¹: chercher ce que je pourrais faire pour faciliter l'acquisition de la grammaire, et notamment la rendre moins directive.

L'explicitation de la grammaire est un passage obligé quand on veut éviter la simple reproduction de structures toutes faites et favoriser plutôt une production réelle intellectualisée; mais lorsque l'enseignant ne dispose que de leçons de 50 minutes, il a tendance à expédier cette étape afin de privilégier "la communication": il présente la règle et les élèves la pratiquent. J'ai souvent été frustré par cette progression classique P.P.P. (Présentation-Pratique-Production) où le professeur est le centre du cours et délivre son savoir: mes explications conviennent-elles à tous? Insiste-je sur les points qui posent vraiment problème? Les élèves ont-ils le temps de s'approprier intellectuellement la règle avant de passer à la pratique?

Nous verrons tout d'abord comment renverser ce modèle éculé et rendre l'apprenant plus actif (voire autonome), pour nous intéresser ensuite à un type de tâche particulier relevant de la même approche et visant le développement d'une conscience de la langue .

1. VERS UNE AUTONOMIE.

Je ne m'étendrai pas sur la passivité résultante d'une centration sur le prof délivrant son savoir (c'est particulièrement flagrant au lycée, où les élèves n'hésitent pas à dormir,

¹ Les élèves de deuxième et troisième années de ce lycée peuvent choisir soit de faire de l'anglais soutenu, soit d'apprendre une seconde langue étrangère: le chinois, l'allemand ou le français. Les effectifs en français ont régulièrement augmenté d'une année sur l'autre, pour atteindre l'an passé 206 élèves, répartis en 5 classes de deuxième année et 4 classes de troisième année (une classe comptant de 18 à 24 élèves). Le volume d'enseignement annuel pour chaque niveau était de 60 heures, dont les deux tiers m'incombaient. Il n'y avait pas de répartition grammaire/conversation entre l'enseignante japonaise et moi-même, et une totale indépendance prévalait.

même au premier rang, lorsque le cours devient trop magistral).

Pour “casser” ce schéma, il faut inverser les rôles: l’enseignant ne doit plus être là comme source unique de savoir, mais plutôt comme guide-correcteur. Le “savoir” vient des apprenants: rien n’est donné tout fait ou acquis d’avance, tout doit être construit et réfléchi.

a) constructivisme et méthode inductive

D’une part, il s’agit d’avoir des élèves actifs tout au long de leur apprentissage, et d’autre part de “bâtir” la leçon ensemble. Dès les premières leçons, les tableaux grammaticaux et les notes que je donne de façon systématique (par principe égalitaire et pour éviter tout problème inhérent à la prise de note par les élèves) ne sont pas livrés tout faits, comme simples photocopiés vite oubliés, voire perdus. Ils se présentent sous la forme de feuillet qu’il faut compléter après observation, échange ou recherche d’information manquante (travail par groupe ou par paire). Ceci pour renforcer chez l’apprenant l’idée que le cours se façonne ensemble petit à petit, feuillet après feuillet, savoir après savoir. L’apprenant doit donc prendre l’habitude de construire lui-même ses savoirs (constructivisme).

Dans le même esprit, mais de façon plus radicale, il faut habituer les apprenants à découvrir les règles de grammaire (de construction, de conjugaison...) à partir d’une observation de corpus ou d’une écoute... L’enseignant n’est alors qu’un initiateur, orientant le repérage des élèves ou donnant des indices lorsqu’ils stagnent. C’est ce que l’on appelle la méthode inductive ou le principe heuristique: faire découvrir aux élèves ce que l’on veut leur enseigner.

b) des habitudes difficiles à prendre

Ma première tentative dans cette voie-là fut développée pour une leçon d’introduction au passé-composé, à partir de la chanson *Les Champs-Élysées*, à l’air connu de tous et aux paroles relativement simples. Après une activité d’écoute, je demandais aux élèves de repérer les structures ressemblant à “J’ai mangé”, dont je donnais la traduction en japonais. Ils devaient ensuite trouver le sens de ces structures et enfin leur construction: avoir + “forme du verbe”. À cette dernière étape, plus intellectuelle et moins ludique, certains élèves m’ont demandé directement, désespérés: “Mais c’est quoi la règle, monsieur?” Voulaient-ils simplement remplir leur document sans effort? Ou le professeur était-il encore à leurs yeux unique source de savoir et “fournisseur de réponses”?

Parce que je crois fermement que l’on retient mieux ce que l’on découvre soi-même,

c) responsabilisation de l'apprenant

Rendre l'apprenant plus autonome et maître de son apprentissage, c'est le responsabiliser. On lui montre, en effet, qu'il est non seulement capable de construire sa grammaire (des savoirs), mais aussi d'effectuer un certain nombre d'opérations cognitives (des savoir-faire) qui lui seront utiles pour mieux réagir face à du langage nouveau, voire une langue nouvelle. On lui fait prendre conscience de ce qu'il connaît déjà et de la possibilité d'y avoir recours (comme par exemple les connaissances en anglais). Cela peut être déstabilisant au début, mais c'est par la suite motivant et source de confiance: les apprenants deviennent plus autonomes et prennent davantage d'initiatives.

2. LES TÂCHES DE PRISE DE CONSCIENCE DE LA LANGUE.

Ce terme est une traduction personnelle de l'appellation anglo-saxonne "*Consciousness-Raising Tasks*" telle que définie et développée par le linguiste britannique Rod Ellis², spécialiste de l'acquisition des langues secondes et théoricien de l'enseignement par tâches. Je me suis intéressé à ses travaux suite au déroulement significatif d'une activité toute simple qui répondait à mes attentes.

a) un délice

La dite activité consistait pour deux groupes à recomposer de façon collective une même phrase, totalement artificielle (Figure 2). Chaque élève avait un mot de la phrase ainsi qu'un aimant, et devait négocier l'emplacement de son mot au tableau avec les autres membres de son groupe. Le but présenté était de trouver avant l'équipe adverse la phrase-solution (unique), mais l'objectif sous-jacent était une prise de conscience du système des articles en français et de la relation verbe-article. Il est nécessaire de préciser que les élèves n'avaient vu auparavant que sommairement les verbes "aimer" et "avoir" pour se présenter, la locution "parce que" et le complément de nom avec "de" ("joueur de tennis"...).

Marie / aime / les / chats / mais / elle / n' / a / pas / de / chat / parce / que / les / parents / de / Marie / détestent / les / animaux.

Figure 2

L'intérêt de l'activité résidait dans l'interaction des élèves entre eux et la discussion engagée (en langue maternelle) sur les faits de langue. La production d'une phrase similaire n'était

² Il dirige actuellement le département de linguistique et des sciences du langage de l'université d'Auckland, en Nouvelle-Zélande.

bien sûr pas visée!

Un “idéal” était atteint: le professeur s’était totalement effacé et les élèves avaient pris en charge le moment-classe, l’espace-classe, et surtout l’apprentissage. En effet, ils apprenaient d’eux-mêmes, en interaction et de façon collective, à l’aide de leurs explications propres (non plus celles, trop souvent stéréotypées, de l’enseignant). S’opéraient non seulement l’étape si importante de repérage (marqueurs du pluriel et de la négation, de la ponctuation), mais enfin et surtout l’étape de compréhension et de conceptualisation, qui n’était plus renvoyée à plus tard (à la maison au moment de faire les devoirs ou de revoir la leçon).

b) développement d’une conscience de la langue

Ce type d’activité associe explicitation de la grammaire et découverte par soi-même, et favorise donc la prise de conscience de phénomènes de langue à travers la réalisation d’une tâche. Cette prise de conscience naît de l’observation, de l’interaction et de la discussion engendrées par la tâche.

D’après Rod Ellis, une tâche de prise de conscience de la langue:

- tend à isoler un fait linguistique particulier pour concentrer l’attention des apprenants
- fournit des données illustrant le fait (voire une règle explicite décrivant ou expliquant le fait)
- demande un véritable effort intellectuel de la part des apprenants
- tend à engager les apprenants à formuler des hypothèses et à les tester
- requiert une interaction entre apprenants
- vise la verbalisation (facultative) d’une règle

c) développement du métalangage et de réflexes de manipulation de la langue

Encourager les apprenants à discuter sur des faits de langue nécessite l’utilisation progressive d’un vocabulaire métalinguistique commun, qui ne doit cependant rester qu’un outil facilitant l’apprentissage, et non l’objet même de cet apprentissage.

L’utilisation d’un métalangage grammatical (...) reste un outil de première force en classe de langue.³

Ce travail d’observation de faits de langue et de formulation d’hypothèses permet le développement d’habitudes et de réflexes de manipulation de la langue, véritables savoir-faire réutilisables pas seulement dans le cours de français.

³ **Cuq, J-P.** 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère.* Paris: Didier-Hatier, p.104

En conclusion, je dirais que je ne vois que des avantages à rendre l'apprenant plus autonome d'une part, et à avoir recours à ces tâches de prise de conscience de la langue d'autre part. Avec comme principe moteur qu'un cours idéal est un cours où ce sont les élèves qui travaillent et non le professeur, qui travaille, lui, en amont et en aval du cours.

On sous-estime trop souvent la capacité de prise en charge de soi des apprenants, et ils sous-estiment eux-mêmes leurs capacités de repérage, d'analyse ou de déduction. C'est à l'enseignant de leur montrer qu'ils ont déjà des acquis dont ils peuvent et ont tout intérêt à se servir. Il est tellement plus valorisant et motivant de construire son apprentissage. De plus, cela fait passer le message qu'apprendre une langue est une activité enrichissante qui peut être certes amusante mais qui nécessite un travail intellectuel ne se faisant pas tout seul.

De la même façon que la compétence grammaticale des apprenants n'est qu'une parmi d'autres compétences à faire travailler, les tâches de prise de conscience de la langue ne sont qu'un type de tâches parmi d'autres, et doivent s'insérer naturellement dans le cours au côté d'autres activités visant d'autres objectifs (de compréhension ou d'expression). Cette démarche s'inscrit donc dans une approche plus large appelée enseignement à base de tâches (*Task-based teaching/learning*) et partageant l'orientation pédagogique promue par le *Cadre Européen Commun de Références pour les langues* à travers la perspective actionnelle.

BIBLIOGRAPHIE.

Cuq, J-P. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier-Hatier.

Département des sciences de l'éducation, Faculté de lettres, Université de Fribourg (collectif). 'Une pédagogie métacognitive'.

http://www.unifr.ch/ipg/data/theorie/metacognition/pedago_metaco/metaco_pedago.htm

Demaizière, F., Nancy-Combes J-P. 2005. 'Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC' *Alsic*

http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm

Ellis, R. 1993. 'Talking shop: Second language acquisition research: how does it help teachers? An interview with Rod Ellis'. *ELT Journal* 47/1.

Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.