HAL
open science

Introduction : La conceptualisation grammaticale

Danielle Coltier, Isabelle Audras, Raphaële Fouillet

To cite this version:

Danielle Coltier, Isabelle Audras, Raphaële Fouillet. Introduction : La conceptualisation grammaticale. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2018, La conceptualisation grammaticale. Histoire, réflexions, pratiques, 15 (1), 10.4000/rdlc.2646 . hal-01688167

HAL Id: hal-01688167

https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01688167v1

Submitted on 19 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures
Les cahiers de l'Acedle

15-1 | 2018
La conceptualisation grammaticale

Introduction

Isabelle Audras, Danielle Coltier et Raphaële Fouillet

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/rdlc/2646
ISSN : 1958-5772

Éditeur
ACEDLE

Référence électronique
Isabelle Audras, Danielle Coltier et Raphaële Fouillet, « Introduction », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-1 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 08 janvier 2018. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/2646

Ce document a été généré automatiquement le 8 janvier 2018.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Introduction

Isabelle Audras, Danielle Coltier et Raphaële Fouillet

1 « La conceptualisation, on s'en sert pour les dossiers, mais en classe, c'est impossible à mettre en place… ». Cette remarque, maintes fois faite par des étudiants futurs enseignants de langues (et notamment de Français Langue Etrangère et Seconde, désormais FLES), et qui renvoie à la question de l'usage, de l'interprétation et des potentialités pédagogiques et didactiques des « exercices de conceptualisation » dans l'enseignement des langues secondes ou étrangères, pourrait être le point de départ de la réflexion proposée dans ce numéro[1] : D'où viennent les « exercices de conceptualisation » ? Quelles interprétations en donnent les enseignants, les formateurs de (futurs) enseignants, les auteurs de manuels ? Quels effets ont les différentes pratiques de la conceptualisation sur les apprentissages (méta)langagiers ?

2 Les contributions rassemblées ici[2], dont une d'Henri Besse qui revient sur la démarche de conceptualisation telle qu'il l'avait conçue à l'origine, s'organisent en trois parties : 1) ancrage historique et théorique ; 2) pratiques professionnelles, formation, représentations ; 3) contextes, mises en pratique et verbalisations d'élèves[3].

3 Elles sont suivies d'une postface de Jean-Emile Gombert qui éclaire le processus de développement d'une conscience métalinguistique chez l'élève d'une part, et chez l'apprenant d'une langue seconde ou étrangère d'autre part.

Ancrage historique et théorique

4 Trois articles traitent théoriquement de la notion de conceptualisation. La perspective historique qu'ils adoptent, permet de croiser théories d'apprentissage, buts et démarches didactiques en classe de langue et nourrit ainsi la réflexion sur les enjeux actuels de la recherche en didactique des langues.

5 « On est […] en droit de se libérer parfois de [la] doxa ». Joignant l'acte à l'adage qu'il construit, **Henri Besse** dans son article propose au lecteur « un moment autobiographique », l'histoire d'une innovation didactique et d'un cheminement

intellectuel largement « tributaire[s] des contextes (institutionnels, sociaux, idéologiques…) » où ils ont trouvé place.

6 Tributaire du contexte linguistico-didactique, l'a été « la naissance », dans les années 1970, de l'*exercice de conceptualisation en grammaire* : à la fois *réaction* critique à la pratique des *exercices structuraux* (« variante radicale de la démarche inductive » en vogue dès les années 1960) et *proposition didactique alternative,* en rupture avec une certaine doxa d'alors, par son objectif : rien moins que réintroduire *La grammaire […] dans l'enseignement des langues*. Tributaire de convictions construites par le jeune étudiant H. Besse (et renforcées par la lecture de Saussure et de Benveniste), l'a été la base épistémologique de la proposition didactique : un certain « constructivisme » scientifique en matière linguistique, à savoir, l'idée que les faits de langue ne se donnent pas d'emblée à l'observation, mais se construisent *à partir d'un point de vue théorique*. Rupture donc, avec la doxa positiviste. Et, conséquence, au plan didactique, une certaine conception de l'enseignement grammatical : ni transmission aux élèves d'un discours savant (selon la doxa traditionnelle), ni inculcation de structures linguistiques (selon la méthode des exercices structuraux), mais — priorité étant donnée au sens (au vouloir-dire ?) — moment de *réflexion a posteriori sur des formes déjà acquises*, menée à partir des « outils conceptuels » dont disposent les élèves (à savoir, de *ce qu'ils ont appris de « grammaire » à propos de leur L1 ou d'une première L2).* Le tout visant à expliciter soit leurs difficultés, soit *leur compréhension de ce qui est ou non grammaticalement possible* […] *dans la L2 qu'ils sont en train d'apprendre*, à propos d'un « micro-domaine » grammatical.

7 Tributaire, enfin, de la *mécompréhension* dont l'exercice de conceptualisation a pu être l'objet, est la réflexion menée par H. Besse sur l'existence, chez les enseignants de français L2, de représentations relatives au statut de *la règle grammaticale*. Réflexion qui a donné lieu à l'hypothèse d'une triple conception : la règle vue comme *prescription* des grammairiens garante du bien parler ; la règle (version positiviste) vue comme *loi de la nature*, atteinte par une « induction généralisante » ; la règle (point de vue « constructif ») vue comme résultat d'une démarche hypothético-déductive, donc, comme étroitement liée *à un point de vue théorique* et susceptible d'être falsifiée.

8 H. Besse conclut par une forme d'évaluation de l'exercice de conceptualisation. Il ne permet pas de *tout* enseigner/apprendre de la « grammaire » du français L2. Il ne permet pas, *très généralement, d'inventer des règles qui ne l'ont pas déjà été* […] par les grammairiens. Il en relativise le caractère novateur : il ne l'était que dans une certaine configuration linguistico-didactique, celle des années 1970. Mais exhibe, non sans jubilation, un « précurseur » au XVIIIe siècle.

9 « La didactique de la grammaire n'[a] pas fait de très grands progrès entre les années 1970 et aujourd'hui (2017) ». Tel est, dans son article, le jugement d'**Henri Portine**. Qui, en conséquence, invite les tenants de la conceptualisation grammaticale à continuer… la recherche. L'objectif étant de palier des faiblesses épinglées dans deux mises en œuvre pédagogiques du processus de conceptualisation : celle de H. Besse et du CREDIF, première voie dite conceptualisation-réarrangement ; celle du Centre de linguistique appliquée de Besançon, seconde voie dite conceptualisation-construction.

10 Ces deux voies (confondues) présenteraient deux faiblesses : 1. le processus de conceptualisation y est conçu comme mettant en œuvre la capacité épilinguistique des élèves, capacité tenue comme un moyen et un déjà-là ; 2. la grammaire mentale (terme que l'auteur préfère à grammaire intériorisée), faite des règles et des représentations propres à chaque élève y est conçue comme modulaire, i.e., comme construite par apports

successifs mais non linéaires ; la question cruciale est alors celle de l'articulation des modules dans un système global ; en d'autres termes, la question est (peut-être ?) celle d'une progression.

11 D'où, la proposition de H. Portine : explorer une troisième voie qui se spécifie par deux traits. Du point de vue théorique, prendre à la lettre la notion de conceptualisation comme élaboration de concepts et, conséquence, faire de l'activité épilinguistique – que l'auteur redéfinit – le but même des activités de conceptualisation. C'est que, loin de considérer comme acquise chez les élèves non francophones, la capacité à avoir une activité épilinguistique en français, cette troisième voie considère qu'elle est à construire. Et l'est via des activités de conceptualisation.

12 Du point de vue didactique, la proposition est faite de travailler à la construction, par les enseignants, d'heuristiques, i.e., de méthode[s] rapide[s] et simple[s] pour trouver une réponse à un problème ; en l'occurrence, d'heuristiques destinées à résoudre chez les élèves leurs problèmes d'évaluation et de jugement relatifs à la grammaticalité d'énoncés de la L2., le but étant de les aider à développer leur conscience épilinguistique en français. H. Portine, propose aux enseignants un schéma de ces heuristiques — un dispositif [...] pour favoriser, guider le processus de résolution de problème ayant pour but la constitution d'un concept ou d'une règle. De ce dispositif, nous retenons trois points, à nos yeux essentiels.

13 Préconisation faite aux enseignants - de s'appuyer sur la « grammaire artificielle » (i.e., les discours grammairiens faits d'hypothèses relatives au fonctionnement d'une langue, en l'occurrence, du français) ; de mettre en œuvre, sur des corpus d'énoncés « grammaticaux », des activités (variées) de descriptions, de comparaisons et d'évaluation de formes concurrentes. Le tout en tenant compte du substrat grammatical dont dispose ou non les élèves auxquels on s'adresse et en prévoyant — façon d'articuler les activités en un système global, un enrichissement (une complexification) progressif des données du corpus.

14 Ainsi s'éclaire le « entre » du titre de l'article : un amont — la grammaire artificielle — à partir de laquelle un dispositif est élaboré par l'enseignant ; au centre, la conceptualisation — travail de construction de concepts par l'élève, cette construction ayant pour visée un aval : « la construction / transformation » de sa grammaire mentale. Cette construction de concepts est vue comme une clef de compréhension (du monde, du fonctionnement de la langue, de ses représentations...) pour agir et interagir en fonction de l'intention signifiante et de l'entourage socio-situationnel.

15 La grammaire est un pan de l'enseignement du FLE qui mérite encore réflexion. Cette réflexion encore nécessaire perdrait beaucoup à ignorer l'apport de H. Besse à la didactique : sa notion conceptualisation. Telle est la conviction de **Jean-François Bourdet et Raphaële Fouillet** dans leur article. Les auteurs considèrent que la notion de conceptualisation était, quand elle a été conçue, en phase avec des aspirations de certains didacticiens (aspiration à un traitement autonome des données langagières), avec une nouvelle approche pédagogique dite « communicative », dans laquelle comptaient les apprenants, et avec les nouvelles orientations (pragmatique et énonciative) de la recherche en linguistique. Mais ils considèrent aussi que si l'exercice de conceptualisation promu par H. Besse a favorisé la généralisation d'une approche grammaticale de type inductif chez ceux des enseignants qui entendaient réintroduire « la » grammaire en classe, il a également souvent été réduit à cette seule dimension (on en a principalement retenu « l'aspect inductif » disent les auteurs). Ce qu'ils prouvent en mettant en regard la

conceptualisation selon H. Besse et sa mise en œuvre dans une sélection de six manuels publiés depuis 30 ans pour le FLE. Aucun, sauf sporadiquement, ne propose de véritables exercices de conceptualisation.

16 Outre que l'exercice de conceptualisation est, peut-être, par nature, difficile à « manueliser », il présente des difficultés pour l'enseignant (d'ailleurs répertoriées par H. Besse) ; elles expliquent sans doute son traitement décevant par les manuels. Pour autant, l'exercice de conceptualisation n'est pas condamné à disparaitre. Au contraire : J.-F. Bourdet et R. Fouillet estiment que les nouvelles conceptions de l'apprentissage (énaction et émergentisme) qui prennent en compte la complexité de l'acte d'apprendre, offrent « un cadre » où replacer et « prolonger » la conceptualisation. Un article de ce numéro en apporte la preuve.

Pratiques professionnelles, formations, représentations

17 Nous avons rassemblé ici les contributions qui rendent compte, pour la formation d'enseignants, de pratiques de conceptualisation et les interrogent en vue de les faire évoluer. Quelles sont les pratiques déclarées en méthodologie de la grammaire, et, parmi celles-ci, quelle place pour une démarche de conceptualisation ? Quelles sont les étapes et les apports d'une formation (de master) pour l'appropriation d'une démarche de conceptualisation de leurs élèves ? Quels en sont les freins et les leviers ? Quelles préconisations pour la formation des enseignants les analyses de productions et de pratiques d'étudiants futurs enseignants apportent-elles ? Enfin, que nous apprennent ces contributions quant aux représentations des enseignants sur leurs propres compétences en langue(s), l'objet « grammaire », le rôle des activités de grammaire en classe de langue, les effets d'une démarche de conceptualisation sur les apprentissages langagiers de leurs élèves ?

18 L'article de Myria**m Abou-Samra, Myriam Abouzaid, Cécile Bruley, Véronique Laurens et Pascale Trevisiol** s'inscrit dans le champ de la formation des enseignants de FLES. Il s'appuie sur l'analyse de trois types de productions d'étudiants de master (écrits réflexifs et créations de séquences pédagogiques). L'objet de l'étude est de mieux comprendre chez ces étudiants d'une part, leurs rapports à la grammaire et à la langue, aux démarches d'enseignement de la grammaire et notamment aux démarches inductives, et d'autre part, le(s) processus d'appropriation de démarches inductives en didactique de la grammaire. Quel est le rôle des différentes étapes de la formation dans l'évolution de ces représentations et l'appropriation de démarches de conceptualisation ? La place du stage est importante, celle des retours réflexifs également, mais aussi toute expérience dans laquelle l'étudiant(e) futur(e) enseignant(e) prend conscience des effets de cette démarche sur les apprentissages langagiers de ses apprenants — développement de compétences dans la langue cible, mais aussi dans les autres langues de leurs répertoires – en les expérimentant sur son propre répertoire. Dépasser ses « fragilités » grammaticales et assoir ses compétences en langue. Les analyses des productions présentées mettent en avant des pistes pour le déploiement de démarches inductives dans les pratiques des étudiants, notamment les suivantes : favoriser en formation des moments de verbalisation épi- ou métalinguistiques, propices à la construction d'une réflexivité sur la/les langue(s) du répertoire des étudiants de façon qu'eux-mêmes se

reconnaissent experts de la langue/des langues de leur répertoire. Ceci de façon à comprendre le potentiel didactique et pédagogique de (ces mêmes) démarches inductives auprès de leur public.

19 Dans le second article, **Marie-Eve Damar** cherche à répondre à la question suivante : quelles sont les pratiques déclarées qui témoignent d'une réelle démarche de conceptualisation grammaticale en classe de langue ? L'enquête est menée auprès d'enseignants de FLES en Belgique francophone face à des publics adultes majoritairement scolarisés. Cette enquête révèle, d'une part, que les enseignants interrogés déclarent en grande majorité faire *deviner la règle* à leurs élèves et privilégier une démarche inductive à une démarche déductive en grammaire, tout en reconnaissant faire peu de place à des moments de grammaire en classe. L'enquête montre d'autre part que les activités de grammaire déclarées sont, majoritairement, articulées avec une activité de production, activité visant explicitement dans la consigne l'emploi d'une forme grammaticale. L'auteure interroge le développement en classe de langue d'une méthodologie se réclamant de l'approche communicative qui, en voulant privilégier la dimension « productive », tourne le dos à un travail de réflexion sur la langue. Dans ces répertoires de pratiques déclarées, l'auteure souligne l'insuffisance d'activités de réflexion sur la langue en classe. Pour faire évoluer les représentations des enseignants sur les langues de leur répertoire et les méthodologies d'enseignement des langues et de la grammaire, l'auteure préconise explicitement d'installer en classe des moments de conceptualisation qui fassent voir les effets de ce type d'activités sur *le système linguistique intériorisé* de leurs élèves.

Contextes, mise en pratique et verbalisations d'élèves

20 L'objectif premier des « exercices de conceptualisation » conçus par Henri Besse est de susciter la réflexion sur la langue que les élèves sont en train d'apprendre en sondant leurs connaissances implicites de celle-ci mais aussi en mobilisant les connaissances explicite(s) des langues de leur répertoire. Il nous a donc paru essentiel de consacrer une partie de ce numéro thématique à la réflexion sur des pratiques de la conceptualisation en contexte et leurs effets observés sur l'apprentissage.

21 Trois contributions s'attèlent à cette tâche dans des contextes d'enseignement/apprentissage variés. Elles ont en commun d'avoir conduit les apprenants à mener une réflexion linguistique inspirée des « exercices de conceptualisation ». Toutes trois posent la question des interactions entre : a) l'exposition des apprenants au matériau (pluri)[4] linguistique issu de la classe ou du milieu de vie ; b) leurs représentations linguistiques ; c) leur culture linguistique et métalinguistique ; d) la « doxa grammaticale » véhiculée par les manuels de langue à visée pédagogique.

22 La première contribution, rédigée par **Katarzyna Starosciak**, s'inscrit dans le contexte polonophone de l'enseignement/apprentissage du français. L'auteure présente les résultats d'une expérimentation visant à faire formuler à des apprenants les valeurs du passé composé et de l'imparfait français. Ceci à partir d'une tâche réflexive. K. Starosciak part de l'hypothèse que la conceptualisation pourrait compléter efficacement la description grammaticale du passé composé et de l'imparfait habituellement fournie, et insatisfaisante. Les verbalisations des apprenants recueillies au cours de la tâche servent de fondement à l'auteure pour s'interroger sur : a) la nature des éléments constituant la

réflexion grammaticale des apprenants où se mêlent représentations linguistiques sur le polonais et le français, connaissances grammaticales fournies par les grammaires pédagogiques de français et intuition linguistique ; b) la possibilité d'une contextualisation du discours grammatical à visée pédagogique qui prendrait en compte la culture métalinguistique et les autres langues du répertoire des apprenants.

23 La seconde contribution, écrite par **Annick Giroud, Christian Surcouf et Malik Ben Harrat**, présente une étude des verbalisations recueillies auprès d'étudiants étrangers de l'université suisse de Lausanne lors d'une *tâche collaborative de conceptualisation*. La parole des apprenants est sollicitée à double titre : a) sous l'angle du matériau linguistique auquel sont exposés les apprenants pour réaliser la tâche - en l'occurrence un corpus oral de verbes au futur simple à partir duquel ils sont conduits à comprendre la formation de cette forme verbale ; b) sous l'angle du principe propre aux exercices de conceptualisation, à savoir conduire les apprenants à « parler » de ce qu'ils comprennent du fonctionnement d'un fait de langue. S'ajoute une interrogation sur le rôle de la « doxa grammaticale » dans l'élaboration de la réflexion linguistique.

24 La troisième contribution, rédigée par **Sandrine Aguerre**, propose un enrichissement des exercices de conceptualisation à la lumière des théories émergentistes. L'auteure s'attache à mesurer l'impact d'une conceptualisation revisitée dans l'enseignement/apprentissage du genre en français et à montrer son utilité : elle permettrait aux apprenants de relier les connaissances du fonctionnement de la langue, acquises par apprentissage implicite et explicite. L'auteure s'appuie sur des verbalisations recueillies au cours d'une étude menée auprès d'étudiants adultes en Français langue étrangère. L'analyse de la mise en mots des stratégies d'attribution du genre par les étudiants interrogés permet à l'auteure d'envisager l'apport certain de la conceptualisation dans l'apprentissage du genre en français.

25 Au regard de ces trois contributions interrogeant les pratiques de la conceptualisation et leurs effets sur l'apprentissage du fonctionnement de la langue, on mesure l'apport d'Henri Besse à la didactique des langues. Les expérimentations relatées ont le grand mérite de montrer l'intérêt qu'il y a à susciter la réflexion linguistique des apprenants. Elles témoignent aussi de la manière dont les auteurs se sont emparés de la notion de conceptualisation pour l'appliquer et l'adapter à leurs publics. Enfin, elles mettent en lumière les potentialités d'une telle approche dans une perspective plurilingue qui prend en compte la ou les autres langues des répertoires des apprenants et leur culture métalinguistique.

Pour prolonger la réflexion…

26 Ce travail devra être poursuivi et poser clairement la question des perspectives plurilingues des « exercices de conceptualisation » pour la didactique du FLES, et plus largement pour la didactique des langues. À cette fin, on pourrait envisager des contributions proposant :

- des exercices de conceptualisation « bi/plurilingue », dans lesquels au moins deux langues sont en jeu ;
- des panoramas de contextes et objectifs de classe de langue qui comprendraient des études comparatives de mise en pratique de la conceptualisation auprès de différents publics (notamment, publics non universitaires, publics peu scolarisés, publics enfants, etc.) ;

- des études présentant : 1. la mise en pratique de la conceptualisation dans l'enseignement d'autres langues que le français, dans l'enseignement bilingue, dans des situations de classe où plus d'une langue est explicitement prise en compte dans les apprentissages, etc. ; et 2. les apports réciproques de ces études.

NOTES

1. Ce numéro thématique fait suite à une réflexion commencée dans le *Français Aujourd'hui* : *Enseigner la grammaire, contenus linguistiques et enjeux didactiques* (Coltier *et al.* 2016).
2. Nous tenons à remercier chaleureusement Livia Goletto (CREN, Le Mans Université) et Laurence Mauger (3L.AM, Le Mans Université) pour leur précieuse aide dans la relecture des résumés et mots-clés en anglais des présentes contributions.
3. Par le terme « élève », nous désignons tout individu en situation d'apprentissage.
4. Les contributions rassemblées ici présentent toutes un contexte de classe de FLE/FLS ; il est à remarquer que les verbalisations épi- et métalinguistiques laissent entrevoir, de façons diverses, d'autres langues en présence que celle du français, langue cible des apprentissages, sans que l'enseignant(e) ne convoque celles-ci de façon explicite dans l'exercice de conceptualisation qu'il/elle anime.

AUTEURS

ISABELLE AUDRAS

CREN - Le Mans (EA 2661) - Le Mans Université

DANIELLE COLTIER

3L.AM (EA 4335) - Le Mans Université

RAPHAËLE FOUILLET

CREN - Le Mans (EA 2661) - Le Mans Université
DILTEC/GRAC (EA 2288) – Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3