

# ■ PRATIQUE GRAMMATICALE ET APPROCHE COMMUNICATIVE

Yves Simard

Université de Franche-Comté

## OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE : POURQUOI ET SUR QUOI ?

Si l'on s'interroge sur ce que doit être un enseignement innovant en grammaire du français langue étrangère, se posent forcément les trois questions inhérentes à toute pratique pédagogique, à savoir : *Pourquoi ? Sur quoi ? et Comment ?*

Dans son article « D'hier à demain : la grammaire dans tous ses états », Robert Vives (1989) commençait par répondre à « *sur quoi ?* » avant le « *pourquoi* » et « *comment ?* ». Nous sommes tout à fait d'accord pour traiter le *comment* en dernier lieu puisque toute procédure d'enseignement dépend des finalités et des contenus de cet enseignement. Là où notre point de vue diffère, c'est dans le fait de traiter le *sur quoi* avant le *pourquoi*. Car, si nous voulons arriver à des pratiques innovantes dans l'enseignement de la grammaire du FLE, il nous semble indispensable de déterminer en premier lieu la finalité de cet enseignement, le *pourquoi* avant de le faire pour les notions à enseigner et à faire acquérir, le *sur quoi*. C'est donc à cette question qu'il nous faut répondre en premier.

À la question « *pourquoi ?* », R. Vives (1989, p. 95) répond : « Pour permettre à l'apprenant de construire une compétence de communication ajustée à ses besoins, tels qu'il peut les exprimer ou, le plus souvent, tels qu'on peut les appréhender à sa place. » Il est évident qu'à l'heure actuelle c'est la seule réponse que l'on puisse fournir puisque tout enseignement d'une LVE a comme finalité de faire acquérir une compétence de communication. Cependant, si l'on pose cette même question, en se référant non plus à la « nouvelle grammaire » mais à l'apprentissage de la communication en langue étrangère, la réponse sera rigoureusement identique. Cela signifie qu'au plan pédagogique dans une classe de langue, l'enseignement de la grammaire ne doit pas constituer un apprentissage séparé, dissocié, mais intégré à l'apprentissage de la communication.

Mais, dans l'enseignement supérieur, là où se situe notre pratique habituelle de l'enseignement du FLE, surtout dans le cadre de la formation de professeurs, la grammaire doit faire l'objet d'un enseignement spécifique puisque c'est ce domaine qui constitue une part importante des objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire le *sur quoi*. Comme la *compétence de communication* demeure l'objectif central de tout enseignement/apprentissage d'une

LVE, il importe, si nous voulons faire de la grammaire « autrement », de bien déterminer au préalable ce qui relève de ce qu'on a l'habitude d'appeler « la grammaire » dans ce qui compose la *compétence de communication*. Reprenant les principaux éléments qui ont permis d'arriver à cette notion de compétence de communication, Sophie Moirand (1990, p. 20) en propose le contenu suivant : « *Une compétence de communication* reposerait, pour moi, sur la combinaison de plusieurs composantes : *une composante linguistique*, [...]; *une composante discursive*, [...]; *une composante référentielle*, [...]; *une composante socioculturelle* [...] ».

Les composantes nécessaires pour pouvoir communiquer, telles que présentées par Sophie Moirand, ne peuvent être remises en cause. Par contre, ce qui est modifiable ce sont les découpages et les contenus de ces composantes car cela provient d'une certaine conception de la linguistique qui n'englobe dans son champ d'étude que la *langue* en tant que *système intériorisé par un individu* et où l'unité de base de la communication est soit le *signe* (le mot), soit la *phrase* selon l'approche choisie pour l'étude des langues naturelles humaines. Mais aujourd'hui, avec ce qui a été fait en *sociolinguistique*, en *pragmatique*, sur l'*énonciation* et l'*analyse du discours*, il est impossible de réduire la composante linguistique aux « modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue » (Moirand, p. 20) car l'interaction linguistique, ou communicative, doit être envisagée comme la composante fondamentale du tissu social.

Voici donc, à notre avis, comment devrait être envisagée la *compétence de communication* :

(1) – *Une composante linguistique* se divisant en trois parties :

(1.1.) – Connaissance et appropriation des *règles de la structure interne d'une langue*, à savoir : *syntaxe* – *sémantique* – *phonologie*.

(1.2.) – Connaissance et appropriation des *règles d'usage social de la langue au sein d'une communauté linguistique*. Un enfant qui acquiert le langage, c'est-à-dire une langue, ne se fait pas corriger par les adultes uniquement pour des « erreurs » au niveau de la structure interne, comme par exemple lorsqu'il dit « *tu vas viendre* » au lieu de « *tu vas venir* », mais aussi pour des formes jugées non recevables par les membres de la communauté linguistique en fonction de l'« *événement de communication* » (1). Un enfant qui dit de quelqu'un d'autre : « *Il me fait chier* » est immédiatement repris par ses parents non parce que cette phrase n'est pas conforme aux règles de la structure interne du français (morphosyntaxe, sémantique et phonologie) mais parce qu'elle enfreint un « usage comportemental » au même titre qu'il sera réprimandé pour avoir pincé sa mère ou découpé ses vêtements avec des ciseaux.

(1.3) – Connaissance et appropriation des *règles discursives* : les types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication (de l'*événement de communication*) (2).

(1) Pour une définition de l'évènement de communication, se référer à Del Hymes cité par Evelyne Bérard (1991, p. 22).

(2) Dans la composante discursive est incluse la composante stratégique comme le propose P. Charaudeau (1980, p. 17).

(2) – Une composante référentielle divisée en deux parties :

(2.1) – Connaissance « des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations » (Moirand, 1990, p. 20). Il s'agit de la connaissance des réalités concrètes de l'espace (ou des espaces) géographique(s) où vit et se développe la langue cible.

(2.2) – Connaissance des usages sociaux et des règles d'interaction entre les individus et les institutions, c'est-à-dire de tout ce qui caractérise culturellement cette communauté humaine.

De ce découpage de la *compétence de communication* nous déduisons que ce *sur quoi* porte l'enseignement de la grammaire, ce n'est pas simplement ce qui constitue la « structure interne » d'une langue, mais l'ensemble de la *composante linguistique*. Apprendre la grammaire d'une langue, c'est apprendre à en utiliser les formes concurrentes en fonction des contraintes syntaxiques – sémantiques – phonologiques, certes, mais aussi en fonction de leur « recevabilité sociale », du type de discours et de la finalité de ce discours. Cette pratique sera illustrée principalement au paragraphe ci-dessous où nous présenterons la partie de notre cours qui traite de la *phrase modifieur de nom*, à savoir *la relative*. Nous y mettons en évidence notre conviction profonde qu'un programme de grammaire ne peut s'articuler autour des catégories syntaxiques ou des catégories de formes grammaticales comme *le subjonctif* mais autour des deux grandes classes d'actes de parole, *la déclaration* et *l'interrogation*, en relation avec les paramètres de l'évènement de communication. Ce qui signifie qu'il n'y aura pas de chapitre sur le *Déterminant*, pas plus que sur les *différents emplois du subjonctif* en français.

Une approche innovante dans le domaine de la grammaire ne saurait porter uniquement sur un champ d'étude élargi mais aussi sur la façon d'envisager la langue française elle-même. Dans la tradition grammaticale française, il y a deux approches qui s'entrecroisent et qui se court-circuitent. Il y a constamment un va-et-vient entre une approche que je qualifierais de « latinisante » et une autre que j'appellerais « francisante », qui ne découle cependant pas de ce que le français a de spécifique mais du fait que « ça n'existe pas en latin ».

Le premier exemple de ce que nous qualifions d'« approche latinisante » se trouve au niveau de la présentation du lexique. En effet, les noms communs apparaissent dans les manuels comme dans les dictionnaires de n'importe quelle langue suivis de leur définition et parfois de l'indication de genre, le plus souvent sous forme d'abréviation, ce qui nécessite un apprentissage supplémentaire de la part des apprenants. Le *Nom* commun en français doit être précédé du *Déterminant* car celui-ci constitue son morphème grammatical, le seul élément de sa catégorisation syntaxique. Dans un article, par trop méconnu, intitulé « Pour une catégorisation typologique du français », Gustav Ineichen (1984) se référant à la *typologie positionnelle* classe le français dans les langues VX... et le latin dans les langues ...XV, ce qui signifie que le premier type de langues a ses compléments à droite, que ce sont des langues « qui construisent à droite » alors que, dans le second type, le verbe suit le complément, s'agissant donc de langues « qui construisent à gauche ».

Concernant les morphèmes grammaticaux, il fait le constat suivant: « Les langues qui construisent à gauche ont des postpositions, celles qui construisent à droite ont des prépositions ». (1984, p. 17). Comme la première fonction du *Déterminant* est d'indiquer à laquelle des deux catégories grammaticales de *genre* et de *nombre* appartient le *Nom*, il est à classer dans les *morphèmes grammaticaux* comme la flexion casuelle en

latin et à ce titre il s'agit bien d'une "préposition" alors que les suffixes de déclinaison latine sont des "postpositions". Il faut en déduire au plan méthodologique que dans un lexique le *Nom* commun français doit être présenté précédé d'un *Déterminant* car celui-ci constitue son morphème grammatical. Certains pourraient objecter que cette "préposition" comporte par ailleurs une information référentielle, ce qui n'était pas le cas de la flexion casuelle du latin - l'information référentielle étant donnée par l'*Adjectif* - . Mais peut-on imaginer un nom commun en français sans une marque de détermination? Non! Pas plus qu'en latin on ne peut concevoir un nom sans sa flexion casuelle. Nous disons donc, même si cela peut paraître osé, que le *Déterminant* est la marque de la "déclinaison" du nom en français puisque non seulement il indique les catégories grammaticales de genre et de nombre mais aussi les relations établies entre les différents actants tout comme peut le faire un *syntagme nominal* avec la préposition DE, comme on peut le constater dans l'équivalence entre la séquence "le fils de Jean" et "son fils". Il y a deux implications méthodologiques directes de cette classification du *Déterminant* en "*Préposition*": (1) L'apprentissage du genre du nom doit se faire en même temps que celui de son contenu référentiel. (2) L'intériorisation de la valeur sémantique des différents *déterminants* doit précéder immédiatement l'étude de la *pronominalisation* du *Complément d'objet direct* car le choix du *Pronom* dans cette fonction dépend uniquement de la catégorie du *Déterminant* comme l'illustrera le TABLEAU I (§ 2.1).

En ce qui a trait à la première implication méthodologique, il ne s'agit pas à proprement parler d'une nouveauté puisque le *Nom commun* dans certaines méthodes récentes, comme *PILE OU FACE*<sup>3</sup>, est présenté avec l'*Article indéfini singulier*, suivant en cela le processus de reconnaissance du genre utilisé par les locuteurs natifs du fait qu'il s'agit du seul marqueur de genre en français ne présentant phonologiquement aucune ambiguïté. On respecte donc la spécificité de la langue française et on en facilite son apprentissage. Au niveau de la présentation nous ne sommes pas d'accord avec *PILE OU FACE* car l'article indéfini suit l'unité lexicale et est mis entre parenthèses<sup>4</sup>. Encore une fois il y a un recours au métalinguistique, obligeant l'apprenant à faire une opération supplémentaire pour replacer l'article devant le nom et ainsi identifier son genre. Il ne faut pas oublier que le genre aura été intériorisé grâce à la présence de [ø] ou [yn] devant le nom et qu'il s'agit d'une "préposition" comme nous venons d'en faire la démonstration.

\*Le traitement du *Verbe* sans sa rection relève de la même logique que celle du *Nom* sans son *Déterminant*. Nous ne nous attarderons pas sur ce point parce que Monique CALLAMAND (1989) dans son "Dictionnaire des verbes" (59-82) a déjà introduit cette conception du verbe comme *noyau*

<sup>3</sup> VASSAL Jeanne (1992).

<sup>4</sup> Ex.: **collège (un)** (Id. L.1:114)

cette partie de son ouvrage de grammaire est « d'apporter des informations sur la (ou les) construction(s) des verbes retenus, c'est-à-dire sur les éléments dépendants du verbe et qui le suivent immédiatement » (1989, p. 59). Mais le modèle mériterait d'être affiné car ce « Dictionnaire... » n'est pas de consultation facile pour les étudiants et surtout peut faire croire qu'il ne s'agit dans tous les cas que de « constructions » différentes sans implications sémantiques. Il nous semble nécessaire de distinguer les verbes qui ont plusieurs *Valences* (3) de ceux qui n'en ont qu'une seule mais qui sont suivis de plusieurs constructions. Ainsi pour *parler*, il y aurait quatre entrées car le français possède quatre unités lexicales différentes construites autour de ce noyau prédicatif :

(1) *Parler*: « émettre des sons pour communiquer » (4).

(2) *Parler* une langue: « avoir une compétence de communication dans une langue donnée ».

(3) *Parler* à qqn: « s'adresser à qqn ».

(4) *Parler* de qqch: « s'exprimer sur un sujet donné ».

- *Parler* à qqn de qqch: Combinaison des Sé (3) et (4).

Par contre le noyau *habiter* ne ferait l'objet que d'une seule entrée car il s'agit dans tous les cas du *Verbe habiter* quelque part » (5) mais avec la présentation suivante :

- Dét\_N[+commun]

- N [-commun, « rue »]

- à/en N [-commun, « ville », « pays », « continent »]

Comme le fait Callamand d'ailleurs, le Dictionnaire des verbes est à relier au tableau sur la pronominalisation en français puisque la forme du *Pronom complément* ne dépend pas uniquement de la catégorie du *Déterminant* et de la *sous-catégorisation du Nom* mais aussi de la « *Valence* ».

Le dernier point de grammaire, peut-être celui qui illustre le mieux ce va-et-vient entre approches « latinisante » et « francisante », concerne l'élément servant à introduire la proposition relative. Quand on analyse bien la langue française, *il n'y a pas des pronoms relatifs*, comme le proclament toutes les grammaires mais *un seul pronom relatif: il s'agit d'une déclinaison*, comme celle de Rosa en latin, car seule la forme phonique varie en fonction de deux paramètres que nous représenterons dans un tableau ci-dessous, et non le sens comme c'est le cas pour les pronoms personnels. Les grammaires du français ne présentent pas trois pronoms personnels de 1<sup>re</sup> personne (*je, me,*

(3) Sur la notion de Valence, Voir Tesnière (1959).

(4) Définitions sommaires uniquement pour illustrer que le sens varie avec la valence.

(5) L'unité doit être présentée ainsi car il faut rendre compte du fait que \*J'habite est un énoncé jamais réalisé en français.

moi) ni trois de 2<sup>e</sup> personne, etc. ; alors pourquoi s'obstine-t-on à parler « des pronoms relatifs » et à compliquer la vie des apprenants alors que la réalité est si simple ? Peut-être parce qu'on a dit un jour qu'il n'y avait plus de déclinaisons en français !

### **QUELQUES EXEMPLES DE PRATIQUES : COMMENT ?**

Afin de traiter tous les éléments de la *structure interne* en interdépendance et en interrelation avec tous les paramètres de l'*événement de communication*, l'acquisition de la compétence dans un domaine particulier se fait toujours à partir de discours par une pratique portant soit sur la compréhension, soit sur l'expression.

#### **□ La pronominalisation**

Avant d'aborder la *pronominalisation des syntagmes régis par le Verbe*, avec des étudiants de niveau intermédiaire, un chapitre complet est consacré à la *Détermination du Nom* selon le plan suivant : 1 – La détermination du nom : 1.1 – Le genre des noms en français et la détermination 1.2 – Les trois articles du français : valeurs et emplois. Comparaison avec les adjectifs possessifs et démonstratifs. 1.3 – Les quantitatifs : 1.3.1 – Déterminants du type quelques, plusieurs, beaucoup de, ... 1.3.2. – Déterminants du type la majorité de, une partie de, 100 % de, ... 2 – Le remplacement du nom : ...

Ce qu'il est intéressant de faire ressortir dans le cadre de cette communication, c'est la méthodologie utilisée pour l'étude du système de l'*Article* en français. Au plan théorique, nous reprenons la description de Guillaume telle que Besse et Porquier (1991, ch.2. 6, pp. 41-43) la présentent. Pour bien faire comprendre que le choix entre l'*Article défini* et l'*indéfini* existe très souvent et qu'il dépend de l'*intention de communication*, nous avons produit un petit discours narratif à partir duquel chacune des valeurs est expliquée et où nous essayons de comprendre pourquoi *défini* et *indéfini* sont souvent en concurrence en fonction du « message » que le locuteur désire transmettre.

#### **• Doc (1) : une livraison (6)**

Hier, je suis allé chez *un/le* menuisier du village que mon père connaît bien. Il m'avait donné *un* paquet à lui remettre.

Quand je suis arrivé, il était en train de vernir *une* chaise ; il était assis sur *un/le* banc, *une/la* cigarette à *la* bouche. M'apercevant, il se leva et mit *un/le* pinceau dont il se servait dans *un/le* bocal en verre. Puis il vint vers moi, me tendit *la* main en me demandant si je lui apportais l'outil qu'il avait commandé à mon père.

Avec cette référence constante à l'énonciation, il va de soi que pour l'évaluation des acquis les « Exercices à trous » ayant pour objectif de « mettre l'article qui convient » sont tout à fait inappropriés.

(6) La thématique du récit peut surprendre. Il est nécessaire de préciser qu'il a été rédigé au Cambodge en mars 1990 à une époque où aucun produit manufacturé n'était encore importé, à l'exception de l'agro-alimentaire.

Cela ne signifie pas pour autant que ce type d'exercices est à bannir en tout temps; pour le choix du temps des verbes dans le discours narratif, cette procédure s'avère efficace. Comme à ce stade de l'apprentissage, il est impossible de demander à l'apprenant de rédiger un récit complet, nous en proposons un où il lui est demandé de compléter les espaces libres avec des syntagmes nominaux pour obtenir un récit cohérent.

• **Doc (2): Compléter, en mettant dans chacun des espaces libres un nom qui convient, précédé de l'article défini ou indéfini, pour obtenir un récit cohérent.**

J'aime [la neige] et c'est pour cela que j'habite à la [la montagne]. Le matin, je me lève, je mets (1) \_\_\_\_\_ et (2) \_\_\_\_\_ et je marche longtemps, regardant (3) \_\_\_\_\_ qui m'entoure. (4) \_\_\_\_\_ souffle parfois très fort et il arrive que (5) \_\_\_\_\_ m'empêche de respirer. Certains jours ce n'est vraiment pas facile d'avancer mais je m'accroche car je ne suis jamais seul, je me promène toujours avec (6) \_\_\_\_\_; c'est (7) \_\_\_\_\_ de mon grand-père. Il nous arrive parfois de suivre (8) \_\_\_\_\_ d'un animal dans [la neige]. L'autre jour, c'était sans doute (9) \_\_\_\_\_ car cela s'arrêtait sous (10) \_\_\_\_\_ où devait se trouver [son terrier].

Le même exercice est réalisé en ajoutant le *Partitif*. Quant aux *quantitatifs*, nous utilisons surtout des exercices de substitution comme :

• **Doc (3): Réécrire le texte ci-dessous en remplaçant les pourcentages soulignés par un Déterminant équivalent**

En 1938, on disait déjà que 50 % des écoliers de 10 ans ne lisaient pas bien et, en 1958, que 25 % des enfants de 6-7 ans n'apprendraient jamais à lire...

Lorsque les valeurs en discours des différents déterminants semblent bien acquises, nous passons à l'étude de la pronominalisation.

Pour arriver à la maîtrise des mécanismes permettant de choisir la bonne forme pronominale remplaçant les syntagmes régis par le verbe, l'apprenant a à sa disposition un tableau (7) auquel il se réfère pour trouver le pronom qui convient en fonction de la *rection du Verbe et du Déterminant* s'il s'agit du *C.O.D.* Si dans le chapitre précédent le discours narratif servait de base à l'apprentissage, dans celui-ci l'apprentissage se fait par des échanges où dans un premier temps il faut répondre en remplaçant par le *Pronom* correspondant le *SN* régi par le *Verbe* et dans un second temps il faut trouver une question qui convient à la réponse fournie.

• **Doc (4): [Exercice portant sur le remplacement du C.O.D.] (8) Compléter la réponse en remplaçant les mots soulignés par le pronom qui convient, comme dans l'exemple ci-dessous.**

Ex: Q: Est-ce que tu veux connaître ton résultat ? R: *Oui, je veux le connaître.*

1° - Q: Où as-tu laissé ta valise ? R: *Je ...*

...

• **Doc (5): [Exercice portant sur le remplacement du Compl. Prépositionnel] (9) Compléter la réponse en remplaçant les mots soulignés par le pronom qui convient, comme dans l'exemple ci-dessous.**

Ex.: Q: Et tu crois à cette potion que vend ce charlatan ? R: *Bien sûr que j'y crois ! J'en ai déjà pris une fois et elle m'a guéri.*

1° - Q: As-tu parlé à Patrick de nos prochaines vacances ? R: *Non, je ...*

...

(7) Voir Annexes : Tableau I.

(8) Il ne s'agit pas d'un élément de la consigne mais d'une indication de la répartition des exercices à l'intérieur du chapitre.

(9) Voir note n° 7.

- **Doc (6) :** Formuler une question qui convienne à chacune des réponses suivantes.

Ex: R: J'en ai acheté deux bouteilles. Q: *Tu as pensé à prendre du vin en rentrant ?*

1° – R: Il y en a assez pour faire une bonne équipe, je crois. Q: ... ?

...

### □ La Phrase Modifieur du Nom (la Relative)

Cette étude s'adresse à des étudiants avancés dans le cadre d'un cours qui vise à faire acquérir une compétence de communication, principalement à l'écrit, l'oral n'étant pas pour autant délaissé, dans les discours *Narratif*, *Descriptif* et *Argumentatif*. Pour arriver à la production de ces types de discours, avant d'aborder l'importante question des *Articulateurs*, il importe que les phrases « compléments » du *Nom* et du *Verbe* soient parfaitement maîtrisées car c'est à ce niveau que se situe principalement la *Variation stylistique* ou *situationnelle* avec les différentes valeurs *Temporelles*, *Aspectuelles* et *Modales* que prend le *Noyau prédicatif*. À l'étude de la *Relative* succèdera celle de la *Complétive*. Seule la première fera l'objet d'une brève présentation ici.

#### Le contenu

- Le *Complémenteur* de la relative est le seul à avoir un double rôle, c'est-à-dire d'introduire une phrase complément de *N* et d'être en même temps un *constituant* de cette phrase qu'il introduit.

- Il n'y a pas en français « des pronoms relatifs » comme le proclament toutes les grammaires mais *un seul pronom relatif* dont la forme phonique varie selon sa fonction en tant que constituant d'une phrase et selon la catégorie sémantique du nom qu'il remplace. Il ne s'agit pas d'un paradigme mais d'une *déclinaison*. Comme c'est un *constituant*, l'important est de bien faire identifier par l'apprenant la fonction qu'occupe le nom que remplace le *Pronom Relatif* et, une fois cette identification faite, le choix de la forme phonique du *Pronom Relatif* ne pose plus problème. L'intériorisation de ses différentes formes phoniques peut se faire par un simple tableau à double entrée, tableau que nous reproduisons en *Annexes* (Tableau II).

- Le choix du mode dans la relative est fonction de la valeur sémantique du noyau prédicatif de la principale et de « l'intention de communication » du locuteur dans un événement de communication donné. L'étude du temps et du mode des verbes ne se fait jamais de façon isolée, mais toujours en relation avec un acte énonciatif comme ici par l'usage d'une phrase comme modifieur du nom. Le Tableau III ci-dessous (10) n'est pas à interpréter de façon normative comme trop de grammaires ont tendance à le faire. Si on se réfère à l'usage, c'est vraiment *l'intention de communication* qui guide le choix du locuteur. Pour bien faire comprendre la différence entre « Fait réel » et « But à atteindre », nous donnons comme exemples ces deux petites annonces : (1) « On cherche un comptable qui a trois années d'expérience. » et (2) « On cherche un comptable qui *ait* trois années d'expérience. » Et nous demandons ce que recherche l'employeur dans chacun des cas. Cette étude de la relative fournit une très bonne occasion de regarder de plus près la *modalisation* en français et de montrer que temps et modes verbaux n'obéissent pas qu'à des contraintes syntaxiques.

## La procédure

• La première étape de l'apprentissage, après avoir traité le premier point du contenu, consiste à faire trouver le nom que remplace le pronom relatif. Pour ce faire, nous donnons un texte et nous demandons d'extraire les phrases *Compléments de Nom* pour ainsi retrouver l'ordre syntaxique de la phrase française (Doc 7). C'est une démarche analytique qui nous semble fondamentale car elle permet de faire prendre conscience qu'il n'y a pas plusieurs « mots » différents, que c'est toujours le même morphème avec son double rôle et que seule sa forme phonique varie. Le second exercice (Doc 8), plus fréquent celui-ci, fait appel à la démarche inverse, du *Nom* au *Pronom*, mais conserve le même objectif, celui de dégager la *Fonction*, non plus dans une optique de *compréhension* comme ce fut le cas dans le premier exercice, mais dans une optique de *production*.

• **Doc (7): Réécrire chacune des phrases entre crochets en remplaçant le mot souligné par le groupe nominal qui convient (en changeant si nécessaire le Déterminant).**

Ex: *Le chien [avec lequel je me promène] n'est pas méchant.*

0) Je me promène avec le chien.

Besançon (1) [qui est la capitale de la Franche-Comté] est une ville (2) [à laquelle je suis très attaché] ... et (10) [qui les feront rêver].

(1) .....

[...]

(10) .....

• **Doc (8): Donner les deux phrases complexes résultant de la réunion de chacune des phrases suivantes par l'utilisation de la forme appropriée du pronom relatif.**

Ex: 0 – *Le marchand est sympathique. Vous avez acheté des fleurs à ce marchand.*

0.1- *Le marchand à qui vous avez acheté des fleurs est sympathique.*

0.2- *Vous avez acheté des fleurs à ce marchand qui est sympathique.*

1- Il y a un panier dans la cave. J'irai cueillir des champignons avec ce panier.

1.1 .....

1.2 .....

[...]

• La seconde étape de l'apprentissage consiste à produire une relative acceptable à tout point de vue au regard de la principale qui est donnée. C'est l'occasion de se confronter aux problèmes de la modalisation et de la concordance des temps.

• **Doc (9): Compléter chacune des phrases suivantes par une relative acceptable à tout point de vue et pour construire un récit cohérent.**

Il n'y a rien (00) qui ne soit plus désagréable que les petits tracas de la vie quotidienne. Prenez par exemple un robinet (1) ..... [...]. Vous le remerciez de son conseil, et vous vous dites que le meilleur remède aux problèmes de plomberie, c'est encore un somnifère.

• Enfin, ultime étape, celle de la production proprement dite. En donnant comme consigne d'utiliser obligatoirement certaines formes du *Pronom*

*Relatif*, nous demandons de rédiger un communiqué de presse car, s'il n'est demandé que de produire un récit, les apprenants ne feront référence qu'à leur propre expérience et auront tendance à se raconter alors que l'objectif est d'arriver à ce qu'ils communiquent sur ce qui les entoure, à rendre compte de faits et d'évènements qui leur sont tout à fait extérieurs, et à construire une argumentation qui soit convaincante.

• **DOC (10): Rédiger un communiqué de presse, d'au moins dix lignes et sur un sujet de votre choix, relatant un évènement passé et comportant obligatoirement les formes suivantes du pronom relatif: que – dont – d'où – lesquelles – quoi – duquel.**

Il faut avouer que lors des premières tentatives les étudiants éprouvent de sérieuses difficultés mais que petit à petit les mécanismes se mettent en place à cause de ces contraintes qui nécessitent d'obéir à un plan et d'adopter une thématique appropriée.

**Yves Simard**

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **BÉRARD, E.** (1991): *L'Approche communicative. Théories et pratiques*, Paris, CLE International.
- **BESSE, H., PORQUIER, R.** (1991): *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Crédif, LAL, Hatier/Didier.
- **CALLAMAND, M.** (1989): *Grammaire vivante du français*, Paris, Larousse.
- **CHARAUDEAU, P.** (1980): « Études des stratégies de parole et enseignement en FLE », in *Colloque de didactique du français langue seconde*, Toronto.
- **HYMES, D.** (1984): *Vers la Compétence de communication*, Paris, Crédif, LAL, Hatier; Traduction de France Mugler.
- **INEICCHEN, G.** (1984): « Pour une caractérisation typologique du français », in *Linguistica XXIV*, Ljubljana, pp. 13-26.
- **MOIRAND, S.** (1990): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- **TESNIÈRE, L.** (1959): *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.
- **VASSAL, J.** (1992): *Pile ou Face Méthode de français* (Série verte), Paris, CLE International.
- **VIVES, R.** (1989): « D'hier à demain: La grammaire dans tous ses états », in *Le Français dans le monde*, Paris, n° Spécial « ... Et la grammaire », févr.-mars 1989, pp. 92-102.