

PROBLÉMATIQUE DE LA GRAMMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ENFANTS

Füsun ŞAVLI*

Résumé

Dans cet article, à la lumière des recherches faites sur le développement cognitif des enfants, nous nous interrogerons sur la problématique de la grammaire sachant qu'un enseignement grammatical ne peut pas être envisagé indépendamment du public visé et de la méthodologie utilisée. Ainsi, le public enfant avec ses caractéristiques psychocognitives diffère d'autres publics tels qu'adolescent et adulte. D'où l'importance de les connaître de près afin d'obtenir un enseignement efficace dans des classes de langue étrangère. Ainsi en premier lieu, nous parlerons de la place de grammaire dans des méthodes utilisées avant et après les années soixante-dix où l'approche communicative a commencé à être utilisée dans l'enseignement des langues étrangères. Ensuite pour répondre à la question "comment intégrer et enseigner la grammaire aux enfants", nous parlerons de l'approche neurolinguistique (ANL) qui est une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement, conçue par Claude Germain et Joan Netten.

Mots- clés: Enfant, méthodes d'enseignement, approche communicative, approche neurolinguistique, grammaire de l'oral et de l'écrit.

1. Introduction

Actuellement en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, des professeurs de langue se posent plusieurs questions sur son utilité et sa façon d'enseigner. Surtout après les années soixante-dix où l'approche communicative a commencé à être utilisée dans l'enseignement des langues étrangères dans le but de faire acquérir aux apprenants la compétence de communication, la situation de la grammaire est de nouveau mise en discussion quel que soit le public à qui on s'adresse. Sur ce point, il y a plusieurs pratiques de classe différentes; "certains enseignants, très marqués par la grammaire notionnelle/fonctionnelle dans la lignée du *Niveau-seuil* et d'*Archipel*, pratiquent un enseignement fondé sur le sens; d'autres, peu convaincus par ces méthodes, sont revenus à une approche beaucoup plus

* Maître de conférences, Université de Marmara, Faculté de Pédagogie Atatürk, Département de didactique du FLE

traditionnelle; d'autres encore, dans le doute, tentent de concilier les extrêmes, partagés entre l'attrait pour une démarche onomasiologique et l'influence d'une grammaire (très) traditionnelle qu'ils connaissent et maîtrisent bien" (Fougerousse 2001/2: 165). Selon ces différentes pédagogies de grammaire, il est possible de parler d'une part de ceux qui sont pour la grammaire notionnelle/fonctionnelle et qui utilisent la démarche onomasiologique allant du sens vers les formes linguistiques et d'autre part de ceux qui sont pour la démarche traditionnelle et qui adoptent la démarche sémasiologique partant des formes linguistiques pour accéder aux signifiés-(notions) des signes.

Compte tenu de l'évolution de l'enseignement des langues étrangères avec le "Cadre européen commun de référence pour les langues", de nos jours il s'avère bien important de développer les compétences grammaticales sachant que la langue est un moyen de communication orale et que l'usage de la langue doit s'inscrire dans des activités dites communicatives. Ainsi, en premier lieu, nous parlerons de la place de grammaire dans des méthodes utilisées avant et après les années soixante-dix où l'approche communicative a commencé à être utilisée dans l'enseignement des langues étrangères. Ensuite, nous parlerons des caractéristiques psychocognitives du public enfant sachant que "les enfants ne sont pas, comme on le croient en nombre trop souvent nombre de personnes, des adultes en miniature ou en devenir. Ils sont des acteurs sociaux et sont insérés dans des situations identifiées."(Castelotti 2007: 13) Surtout nous nous intéresserons au public-enfant qui fréquente l'école primaire dans un milieu alloglotte où les langues étrangères n'ont pas de fonctionnalité dans la société. Ainsi, nous essayerons d'explicitier la problématique de la grammaire tout en établissant des liens avec l'acquisition de la grammaire en langue maternelle avec son apprentissage en langue étrangère.

2. Débat continu sur l'enseignement de la grammaire en classe de langue: d'hier à aujourd'hui

Les acceptions de "grammaire" étant aussi floues que multiples, nous ne voudrions pas faire la liste de tous ses emplois. Nous n'insisterons que sur celles qui concernent l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ainsi "d'une façon très générale on a tendance à regrouper sous le

nom de grammaire soit la description des règles et des formes d'une langue donnée, soit l'ensemble des règles et des normes qui imposent l'utilisation correcte d'une langue. D'où la distinction entre "grammaire descriptive" et "grammaire normative". (Oztokat, 1993: 26) Surtout dans l'enseignement/apprentissage des langues, nous parlerons de deux types de grammaire tels que grammaire explicite "c'est apprendre des règles pratiques, des exercices d'application, recourir à un métalangage pour rendre compte des énoncés analysés ou du système de la langue et grammaire implicite c'est "donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (variations morphosyntaxiques par exemple) ne recommandant l'explicitation d'aucune règle et éliminant le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés ou de formes (...)" (Galisson et Coste 1976: 254)

Durant l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, le rôle et la place accordés à la grammaire ont beaucoup changé selon les objectifs fixés par la méthode utilisée. De la grammaire explicite on s'est évolué vers la grammaire implicite.

Ainsi la méthodologie traditionnelle étant une méthode basée plus ou moins sur l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin se caractérise surtout par son caractère normatif; d'où l'importance de l'écrit et de l'enseignement des structures grammaticales. Avec un métalangage assez lourd, l'objectif principal de cette méthode en se basant sur des parties du discours telles que article, verbe, adjectif, pronom etc vise à créer des phrases conformes à des règles. Dans cette perspective les cours s'organisaient selon un point grammatical et se continuaient par des exercices de traduction des textes littéraires. Par des exercices qui portaient essentiellement sur l'expression écrite, on a travaillé l'aspect formel de la langue et on a recouru à la langue maternelle. Surtout l'analyse grammaticale et l'analyse logique étaient des exercices métalinguistiques qui demandaient aux étudiants d'avoir un bagage métalinguistique.

Au début du XXème siècle, "(...) face à l'extension du commerce et de l'industrie se répand fortement l'idée que le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire (...)" (Cuq et Gruca 2005: 256). Ainsi avec la méthodologie directe, l'accent est mis sur l'apprentissage de l'oral et l'écrit est considéré comme un auxi-

liaire de l'oral. Les apprenants sont conduits à découvrir les règles par l'intermédiaire de la grammaire présentée de façon inductive et implicite.

Les années 1940-1970, c'était la période de la méthode audio-orale qui s'est inspirée de la méthode de l'Armée dont l'objectif principal était de former des militaires sachant les langues des différents champs de bataille. Avec l'arrivée de cette méthode, un nouveau type d'exercices est mis en usage dans l'enseignement des langues étrangères. Ces exercices appelés exercices structuraux sont le résultat des apports de deux domaines: l'un linguistique avec le structuralisme et l'autre psychologique avec le béhaviorisme. Ainsi "les structures véhiculées par les dialogues sont renforcées au cours d'exercices où l'étudiant est invité à les manipuler en exerçant des substitutions et des transformations guidées" (Cuq et Gruca 2005: 259). Ces exercices qui renvoient les apprenants implicitement aux règles de la langue étrangère insistent plus sur la forme que sur le sens.

Même si comme la méthode audio-orale, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, dite SGAV, se base sur l'expression orale, elle s'en diffère de sorte que les exercices structuraux hors situation sont refusés. "Donc le sens n'est jamais négligé dans les exercices; l'objectif n'est pas un pur automatisme ou conditionnement" (Oztoğat, 1993: 40). Les exercices de réemploi qui demandent aux apprenants de réemployer les éléments acquis dans de différentes situations et les exercices de conceptualisation qui leur permettent de réfléchir sur le fonctionnement de la langue, sont les exercices types de cette méthode.

Les années 1980 sont caractérisées par l'Approche communicative dont l'objectif essentiel est de faire apprendre aux apprenants à communiquer en langue étrangère. Le terme "approche" préféré au terme "méthode" désigne la souplesse dans le choix des matériaux et des pratiques d'enseignement en fonction du contexte dans lequel on se trouve. La linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique qui se trouvent à la base de cette approche vont permettre aux apprenants d'atteindre la compétence de communication par la maîtrise d'un certain nombre d'actes de paroles. Ainsi l'appropriation de la compétence de communication "(...) ne se réduit en aucun cas à la simple connaissance de la langue, mais implique d'une manière ou d'une autre la connaissance des règles d'emploi de cette langue mises en valeur par les quatre composantes

qui forment la compétence de communication”: (Cuq et Gruca 2005: 266) composante linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique. “De plus, l’appropriation des actes de parole est renforcée par un enseignement de la grammaire centré sur la communication et la construction du sens: la conjonction de ces facteurs permet de proposer une véritable grammaire de l’oral qui prendra tout son sens avec la réflexion menée alors sur les simulations globales,” (Ibid: 268) Ainsi, avec l’approche communicative, la théorie des actes de parole a fait naître les exercices de reformulation et les activités communicatives par lesquels les apprenants sont incités à réfléchir sur le fonctionnement de la langue en fonction de différentes situations de communication. De ce fait, selon Chiss et David “(...) l’éloignement de la grammaire dans l’optique communicative peut être, en premier lieu, attribué à la primauté *de fait* de l’oral alors que la grammaire était réputée centrée sur l’écrit et utile prioritairement pour la lecture-écriture” (2011/5: 129).

A l’approche communicative des années 1970-1980, succède dans les années 2000 l’approche actionnelle préconisée par le Cadre européen commun de référence qui “(...) considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier.” (CECR 2002:15)

L’objectif visé de la perspective actionnelle est de rendre l’apprenant, d’une part autonome dans son propre processus d’enseignement/apprentissage et d’autre part responsable de l’interaction avec ses condisciples sur la situation. La conception de l’apprentissage qui repose sur l’activité de l’apprenant demande également la mise en oeuvre des compétences non seulement linguistiques, mais pragmatiques et sociolinguistiques. Par l’intermédiaire des tâches à réaliser, contextualisées et exigeant la mobilisation des ressources linguistiques pertinentes, les apprenants doivent se focaliser principalement sur le sens, d’où l’importance de la maîtrise d’un fonctionnement grammatical sans l’explicitation d’aucune règle. Ainsi, la grammaire présentée de façon implicite et inductive apparaît dans plusieurs méthodes de FLE, par exemple dans *Rond Point* “(...) sous forme d’activités de réflexions et d’analyses portant sur le fonctionnement d’une

structure à la suite de sa découverte en contexte et précédant la réalisation d'une tâche”(Darabos 2016: 173)

3. L'Enfant et le langage

L'enfance est une période de vie où les potentialités langagières sont immenses non seulement du point de vue de sa langue maternelle mais également du point de vue d'une deuxième langue. Chaque enfant, dès sa naissance possède une capacité innée, dite langage qui lui permet d'acquérir sans effort et de façon inconsciente une ou plusieurs langues maternelles pour les maîtriser presque complètement à l'âge de trois ans. Durant cette période, l'enfant doit franchir certains étapes importantes qui vont lui permettre de comprendre à l'oral, parler, lire et écrire.

3.1. La communication pré-linguistique

Comme on le croit en général, le langage ne commence pas avec les premiers mots; le bébé même dans le ventre de sa mère commence à percevoir les sons de son entourage, surtout la voix de sa mère. Ensuite dès sa naissance, il se trouve au contact auditif et visuel de plusieurs personnes dans son entourage familial. C'est justement l'apprentissage de la communication pré-linguistique qui se réalise par le biais de différents sons.

Cette capacité auditive due à la plasticité des organes phonatoires va se diminuer après l'âge de onze ans. Cette période appelée “période critique” a été avancée tant pour l'acquisition de la langue maternelle que pour celle de langues étrangères Selon les recherches de Penfield et Robert (1959), par la suite reprise par Lenneberg (1967), le cerveau bénéficie pendant une période déterminée d'une grande plasticité qui le rend particulièrement disponible aux apprentissages linguistiques”.(Vanthier 2009: 38) Cette période qui s'étend environ de 2 ans continue jusqu'à 11ans et permet aux enfants d'acquérir facilement dès leur plus jeune âge plusieurs langues de façon spontanée et sans effort cognitif. Surtout l'enfant, à cette période perçoit facilement des sons étrangers de ceux de sa langue maternelle. C'est pour cette raison que, avec des enfants il serait bien de travailler d'abord les compétences orales avec des activités ludiques qui prennent sens dans des discours différents, et puis continuer avec des compétences écrites.

3.2. Le langage d'action; le dire et le faire

Le langage d'action dit "le langage en situation" est une période qui se développe justement après la 2ème année. Dans cette période, selon Bruner, "le jeune enfant acquiert le langage d'abord dans ses usages les plus immédiats: comprendre des énoncés à partir de ce qu'on fait ou perçoit, nommer en situation ce qu'on fait ou perçoit."(Vanthier 2009: 34) L'enfant peut donner du sens à ce qu'il voit ou perçoit dans son entourage immédiat. Autrement dit, pour que l'enfant comprenne le sens des mots, il faut les contextualiser. Par exemple, les éléments déictiques, "Je » et « tu » comme «ici», comme «maintenant» sont des signes linguistiques très particuliers, vides, puisqu'ils prennent signification uniquement quand ils sont employés".(Le langage oral in "www.cndp.fr/bienlire/04-media/.../langage_en_maternelle03.pdf":48) Dans cette perspective, l'enseignant se base sur ce qu'il fait ou ce que l'enfant est en train de faire; du point de vue du langage oral, il choisit le lexique et la syntaxe de façon à être compris par les enfants; il se sert des éléments non verbaux: les gestes, les mimiques, l'intonation etc. Surtout "pour les plus jeunes enfants, il s'agit de comprendre et de se faire comprendre dans des situations où les échanges sont en lien avec l'action ou l'événement en cours: le référent est présent, on parle de ce qui est en train de se vivre, de ce qu'on fait, ici et maintenant, dans le contexte de l'action, et «pour de vrai" (Le langage oral in "www.cndp.fr/bienlire/04-media/.../langage_en_maternelle03.pdf":51). Ainsi, cette phase du langage oral doit être utilisée avec des enfants de l'école primaire puisque "tous les professionnels qui interviennent auprès de publics d'enfants savent aussi que ces derniers ne peuvent apprendre dans une perspective uniquement intellectuelle; l'association du dire et du faire, insérée dans un tissu de relations humaines bien veillant, est alors primordiale. Il est inopérant, avec des enfants de faire des "cours de langues", où on peut l'attendre dans l'enseignement secondaire par exemple; en revanche, il apparaît indispensable de donner une matérialité à l'apprentissage, au moyen par exemple par des projets" (Castelotti 2007: 14).

3.3. Le langage d'évocation: Le dire décroché du faire

Vers quatre ans, l'enfant entre dans une nouvelle étape dite 'le langage d'évocation". "Avec le langage d'évocation, l'enfant accède à la langue du

raconté, proche de notre écrit, c'est-à-dire assez explicite pour être compréhensible en tout temps et en tout lieu.” (op.cit:48) C'est justement dans cette deuxième phase du langage, l'enfant demande l'aide d'un adulte sous forme de guidage qui lui permet de maîtriser un lexique riche, de structurer les événements dans l'espace et dans le temps. Ce langage décontextualisé où la langue est distanciée de l'action immédiate, se fait à l'école maternelle par l'intermédiaire des contes ou des lectures d'histoires.

L'enseignant pour aider l'enfant à parler de son vécu passé ou de l'imaginaire, propose des contextes énonciatifs; il stimule verbalement.

3.4. La fonction métalinguistique

La conscience métalinguistique, “c'est-à-dire l'aptitude à prendre une distance d'observation vis-à-vis des formes même que l'on emploie en parlant” demande une démarche analytique et ne doit pas être le premier objectif à atteindre dans l'enseignement des langues, maternelle ou étrangère. Surtout, “ (...) l'enfant de moins de sept ans, dont les facultés d'analyse sont encore en voie d'élaboration, ne peut pas facilement prêter une attention soutenue au discours scientifique sur la langue et ses mécanismes. C'est pourquoi le maître, durant la première année, qui correspond en France au Cours Préparatoire, devrait surtout s'efforcer de faire acquérir aux enfants quelques-unes des habitudes les plus importantes.”(Hagège 2005: 59) Cette démarche inductive peut se faire remplacer par une démarche déductive juste au moment où l'enfant parvient à une étape intellectuelle suffisante qui va lui permettre de se questionner sur le fonctionnement de la langue. C'est une étape qui est proche à celle de la démarche adulte.

3.5. Théories d'acquisitions du langage

Plusieurs théories concernant le développement du langage chez l'enfant ont permis de comprendre ce qui se passe pendant cette période. Voici les principales théories d'acquisition du langage:

3.5.1. La théorie béhavioriste

Selon la théorie béhavioriste ou comportementaliste de Skinner, “ (...) l’apprentissage est un fait de stimulus provenant de l’environnement, qui provoque une réponse qui sera ensuite fixée grâce au renforcement procuré par une récompense”(Azzam-Hannachi 2005: 31). L’apprenant apprend la langue par des répétitions et par reproduction de modèles. Cette théorie qui ne s’occupe que de la partie observable du comportement sans tenir compte de la partie socio-affective de l’apprentissage et qui crée l’automatisme chez des apprenants, a beaucoup critiquée par des chercheurs cognitivistes.

3.5.2. La théorie innéiste

“D’après Chomsky le langage humain se développerait selon un système inné d’acquisition indépendamment du système cognitif de l’enfant. Le dispositif d’acquisition des langues le LAD (Language Acquisition Device) est une sorte de boîte noire contenant des règles permettant d’acquérir toutes les langues humaines”. (Ibid :21). Selon cette théorie innéiste, chaque individu dès sa naissance est capable d’apprendre une langue.

3.5.3. La théorie constructiviste

La théorie de Piaget contredit celle de Chomsky puisque selon Piaget le développement cognitif des enfants a un rapport direct avec le développement linguistique qui se construit à travers de différents acquis antérieurs. C’est avec ce sens qu’on considère Piaget comme constructiviste. Surtout selon les cognitivistes, l’apprentissage est une activité mentale du sujet apprenant. Or, Chomsky ne prend pas en considération le système cognitif de l’enfant et il ne se focalise que sur le dispositif d’acquisition linguistique.

3.5.4. La théorie socio-constructiviste

La théorie socio-constructiviste de Vigotsky selon qui “le langage est un outil social de communication qui sert à l’établissement des relations entre les individus” (Vanthier 2009: 33). Cette acquisition se fait dans “une zone de proche de développement” qui désigne la distance entre un apprenant et un partenaire plus compétent qui va le guider dans son apprentis-

sage; Ce guidage commence dès la naissance avec la maman ou bien la personne qui se trouve justement dans l'environnement proche de l'enfant et ça continue à l'école avec le professeur.

4. Enfant et la grammaire: Pourquoi et comment faire de la grammaire?

Même si la grammaire était une discipline très discutée tout au long de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, tout le monde est conscient de son importance. Et cette question continue à occuper l'esprit de la plupart des enseignants sachant qu'on est à l'ère communicative et que l'objectif essentiel est de faire apprendre aux individus la compétence de communication. Alors le problème qui se pose, c'est comment intégrer la grammaire aux cours de langue? et pour cela quel type de grammaire faut-il enseigner? La réponse de cette question n'est pas toujours évidente puisqu'il y a plusieurs types de grammaire et différentes manières de faire de la grammaire dans des classes de langue avec des publics différents. Il faut surtout donner la réponse en prenant en considération d'une part les différentes situations de français et d'autre part le public à qui on s'adresse.

4.1. Comment l'enfant apprend la grammaire dans sa langue maternelle?

“L'enfant n'apprend pas sa langue maternelle par la répétition, car une langue n'est pas un dictionnaire de phrases (...) que l'on stockerait en mémoire pour les appliquer aux situations correspondantes. Chaque énoncé est le résultat d'un travail mental fait d'une succession d'opérations mettant en oeuvre les principes du code grammatical. Pour apprendre sa langue maternelle l'enfant doit percer ce code, déchiffrer pas à pas les règles qui lui donneront les clés de celle-ci” (Grandpierre in <https://www.meirieu.com/FORUM/grammairegrandpierre.pdf> : 4)

4.2. Quel type de grammaire à enseigner aux enfants?

Tout d'abord il faut bien distinguer les situations de deux langues en tant que langue étrangère et langue maternelle. D'où la nécessité de distin-

guer l'apprentissage de la grammaire en langue étrangère de l'apprentissage grammatical en langue maternelle.

La langue maternelle est une langue qu'on acquiert dans un environnement familial de façon inconsciente. L'enfant, dès sa naissance entre dans la communication par son entourage par l'intermédiaire des éléments non-verbaux d'abord et ensuite par des éléments linguistiques. Surtout "l'enfant à partir de 2 ans et demi commence à combiner les mots pour former des phrases suivant un ordre qui correspond à la grammaire de sa langue maternelle". (Bernicot et Bert-Erboul 2009: 66) Durant cette période de l'apprentissage de la grammaire qui évolue rapidement, se fait de façon implicite. "L'acquisition des aspects structuraux (phonologie, sémantique, morphologie et syntaxe) du langage est réalisée jusqu'à l'âge de 6 ans sans apprentissage explicite dans le cadre des interactions orales entre l'enfant et son entourage". (Ibid 2009: 71) Cette idée a été lancée et soutenue par Vygotsky. Par la suite, l'enfant continue ses études à l'école primaire par un apprentissage explicite. Ainsi à partir de cette pratique de langue acquise à travers la parole dans un contexte social, cet apprentissage implicite se remplace à l'école par la compréhension du fonctionnement de la langue et par son utilisation correcte. Ce qui permet à l'enfant de consolider ses connaissances et d'appliquer les règles grammaticales de sa langue de façon consciente. "Il s'agit donc d'un méta-apprentissage qui permet de parler de la langue, d'analyser son fonctionnement, de posséder un outil critique nécessaire à son utilisation correcte". (Courtyllon 2003: 116)

D'autre part, l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas dans un environnement naturel. Par contre il se réalise dans des classes de langue qui peuvent être considérées comme des contextes artificiels. Tout au début de l'apprentissage, l'enfant qui n'a pas assimilé le fonctionnement de sa langue maternelle au niveau métalinguistique, ne peut pas comprendre le fonctionnement d'une langue étrangère qu'il n'a pas commencé à maîtriser à l'oral. Surtout cette difficulté s'augmente si les deux langues sont des langues lointaines; par exemple, ce qui est vrai pour des enfants turcs qui apprennent le français comme langue étrangère à l'école.

4.2.1 L'approche neurolinguistique: Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit

“L'approche neurolinguistique (ANL) est un paradigme, c'est-à-dire une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement, conçu par Claude Germain et Joan Netten, pour créer en salle de classe les conditions nécessaires pour faire apprendre à communiquer spontanément, à l'oral et à l'écrit, dans une langue seconde ou étrangère;” (Germain et Netten 2013: 16) Cette approche a été utilisée en 1998 au Canada pour le français intensif et dont à la base se trouvait la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis. Selon cette théorie, il y a 2 types de mémoire qui sont responsables des savoirs et des savoir-faire; Le savoir métalinguistique qui contient tout ce qui relève de la métalinguistique, par exemple, les règles de grammaire, la conjugaison des verbes dépendent de la mémoire déclarative, tandis que le savoir-faire qui désigne l'habileté à communiquer fait partie de la mémoire procédurale. Selon Paradis (2004), “tout apprentissage explicite, conscient, relève de la mémoire déclarative, alors que toute acquisition implicite, non consciente, relève de la mémoire procédurale;” (Paradis cité par Germain et Netten 2013: 18).

Selon Germain et Netten, dans l'apprentissage d'une L2/LE, on ne saurait pas d'apprentissage ou d'enseignement de la grammaire, il faut plutôt parler de l'apprentissage ou de l'enseignement de deux grammaires: une grammaire interne ou mentale pour l'oral et une grammaire externe pour l'écrit”.(Ibid 2013: 20)

4.3. Comment intégrer la grammaire dans des classes de langue?

De nos jours, la grammaire avec l'approche communicative a perdu plus ou moins son aspect normatif. Même s'il existe un débat entre des enseignants qui sont pour la connaissance explicite des règles pour des raisons de sécurité éprouvées de la part de l'apprenant et ceux qui sont contre la connaissance implicite des règles, dans l'approche communicative la conception générale de la langue est basée sur l'enseignement/apprentissage des compétences communicatives qui demandent aux apprenants d'utiliser leur savoir linguistique dans de différentes situations de communication. Ainsi (...) l'enseignement de la grammaire doit s'inscrire dans un ensemble d'activités propres à faire éprouver ou vivre les différentes fon-

ctions de l'écrit. Le contexte phrase ne suffit donc plus" (Francoeur-Bellavance 1992: 51)

L'approche neurolinguistique qui est surtout centrée sur deux types de grammaire est convenable également à des publics-enfants qui entrent de la même façon dans leur propre langue maternelle; ils commencent d'abord par la grammaire de l'oral et ils continuent ensuite à l'école avec la grammaire de l'écrit pour lire et écrire dans leur langue maternelle. "Dans cette perspective, l'oral doit précéder la lecture, et la lecture doit précéder l'écriture;"(ibid 2013: 20) c'est pourquoi il faut d'abord enseigner la langue orale, de manière à faire construire par les élèves leur grammaire interne; Surtout ce constat va aider les enfants turcs dans la lecture et dans l'écriture du français en tant que le français est une langue bien éloignée du turc du point de vue des structures syntaxiques et phonologiques. En plus, (...) "l'oral doit précéder l'écriture parce que, pour écrire une phrase, il faut d'abord pouvoir la dire dans sa tête. (Ibid 2013: 22) Mais malheureusement dans plusieurs méthodes de FLE, on se sert des exercices écrits pour inciter les élèves à faire des productions orales.

La démarche que nous proposons aux enfants se base avant tout sur l'aspect communicatif de la langue qui demande l'utilisation des éléments communicatifs et discursifs plutôt que linguistiques; ce qui nécessite de bien fixer le rapport entre les connaissances dites déclaratives, apprentissage par coeur des règles, et connaissances procédurales, mise en utilisation de ces règles dans des productions. "Du coup, rajouter à l'apprentissage de la langue maternelle de nouveaux apprentissages de langues étrangères s'avère une opération difficile: elle demande un investissement cognitif supplémentaire puisque "les enfants sont en train d'apprendre à maîtriser les différents aspects de leur langue maternelle, tout en abordant une nouvelle langue" (O'Neil 1993: 199).

Si nous essayons de donner une réponse à la question de "comment intégrer la grammaire en classe de langue pour des enfants? La réponse c'est que la compréhension de la grammaire à l'école primaire peut se faire dans une démarche inductive. Comment et pourquoi réaliser une telle démarche?

Surtout, "jusqu'à l'âge de 12 ans, les enfants, faute de maturité cognitive qui leur permette de raisonner de façon abstraite, de procéder à des

classifications et à des généralisations, ne sont pas à même de réaliser des raisonnements logiques qui leur permettraient de formuler et d'appliquer consciemment certaines règles de la seconde langue." (Proscolli 2007: 44). C'est pour cette raison qu'il faut plutôt se baser sur la découverte du fonctionnement de la langue qui permettra aux enfants de développer leur capacité cognitive. Cette prise de conscience du fonctionnement se développe dès qu'il a eu la réflexion linguistique de sa langue maternelle. Autrement dit, il faut que les apprenants aient intériorisé le système de sa langue pour bien comprendre le fonctionnement d'une autre langue.

5. Conclusion

L'enfance est une période où les potentialités linguistiques et sociolinguistiques sont très riches. Durant cette période il est en cours de développement cognitif, affectif et langagier. Pour cette raison que l'enseignant de langue doit concevoir des démarches spécifiques d'enseignement/apprentissage convenables à leur développement pour les rendre dès leur plus jeune âge des bilingues précoces. Pour cela, il faut faciliter la tâche des apprenants en leur permettant de comprendre le fonctionnement de la langue étrangère par une démarche implicite et réflexive. Surtout, l'approche neurolinguistique qui prétend l'utilisation de deux grammaires, grammaire de l'oral (interne) et grammaire de l'écrit (externe), peut être convenable à des enfants qui suivent la même démarche dans l'acquisition de leur langue maternelle.

6. Bibliographie

- Azzam-Hannachi, R. (2005). *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France: formation et représentations des enseignants du premier degré*, Thèse de doctorat in http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php, <http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm> (consulté le
- Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer,(2002). Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2005). *L'éveil aux langues à l'école primaire*, le programme européen Evlang, Bruxelles, De Boeck-Ducurot;
- Castelotti, V. (2007). "Des enfants et des langues: orientations pour une éducation plurilingue" in *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire: méthodes et pratiques*, ACTES de la Journée d'étude du 21 octobre 2006, Athènes, Université

d'Athènes, 11-26.

Chiss, J.L et David, J. (2011) “Débats dans l’enseignement-apprentissage de la grammaire” in *Didactique du français et d’étude de langue, Le français aujourd’hui*, Paris, Armand Colin, 129-138.

Courtyllon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.

Cuq, J.P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Darabos, Z. (2016). “Utilisation d’une méthode FLE basée sur l’approche actionnelle dans un lycée hongrois” in *L’approche actionnelle dans l’enseignement des langues*, onze articles pour mieux comprendre et faire le point, Editions maison des langues, 157-180.

Galisson, R. ; Coste.D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

Germain, C. et Netten, J. (2013). “Grammaire de l’oral et grammaire de l’écrit dans l’approche neurolinguistique” in *Synergies Mexique* no 3, Gerflint, 15-29.

Grandpierre,D. “Quelle grammaire” in <https://www.meirieu.com/FORUM/grammairegrandpierre.pdf> (consulté le 30.11.2016)

Fougerousse, M.C. (2001). “L’enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère” in *Etudes de linguistique appliquée, Revue de didactologie et de lexiculurologie des langues-cultures*, 2001/2 (n° 122), Paris, 165-178.

Francoeur-Bellavance S. (1992). “Pédagogie de la grammaire au primaire...avec ou sans manuel” in <http://id.erudit.org/iderudit/44823ac> Québec français, n° 86, p. 49-52.

Hagège, C. (1996). *L’enfant aux deux langues*, Paris, Editions Odile Jacob.

O’Neil, C. (1993). *Les enfants et l’enseignement des langues étrangères*, LAL, Didier.

Öztoğat, N. (1993), “La grammaire et les grammaires” in *Grammaire et didactique des langues*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, 25-36.

Öztoğat, N. (1993), “Exercices de grammaire” in *Grammaire et didactique des langues*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, 37-43.

Proscollì, A. (2007). “Apprendre le flé à l’école primaire : de l’épanouissement affectif au développement cognitif”; *Enseigner le français langue étrangère à l’école primaire: méthodes et pratiques*, ACTES de la Journée d’étude du 21 octobre 2006, Athènes, Université d’Athènes, 27-60.

Vanthier, H. (2005), *L’enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris, CLE International.

http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/langage_en_maternelle03.pdf

