

QUELLE GRAMMAIRE ? POUR QUELS PUBLICS ?

Gérard Vigner
 Inspecteur d'académie
 Inspecteur pédagogique régional de Lettres
 (France)

Les propos qui suivent procèdent d'un point de vue particulier, celui d'un professionnel des apprentissages, inspecteur de Lettres en France, et selon les moments et les lieux, formateur, concepteur de programmes, auteur de différents matériels d'enseignement du français et à ce titre construisant l'objet « grammaire » à partir d'un point de vue singulier, celui de la classe conçue comme espace d'intervention pédagogique propre, animé par des acteurs inscrivant leur action dans des cultures éducatives et professionnelles singulières.

DES CONSTATS

Sur la question de la place et de l'usage de la grammaire dans l'enseignement des langues, trois constats s'imposent d'emblée :

- la récurrence, la systématique dans les activités d'apprentissage des langues constituent semble-t-il aujourd'hui des domaines de moindre intérêt par rapport à ce qu'il a pu en être à une époque (époque que l'on peut situer dans le tournant des années 60 quand la linguistique émerge sur le devant de la scène pédagogique comme science de référence légitime avec pour effet, au moins dans certaines approches méthodologiques, de réorganiser les outils d'apprentissage à partir d'une logique de transposition).
- la linguistique est aujourd'hui dotée d'un corps de références d'une scientificité accrue qui pose à l'enseignant de façon aigüe la question du choix des éléments qui, empruntés à la linguistique, peuvent concourir à la mise en œuvre d'un enseignement plus efficace des langues.
- le choix d'orientations méthodologiques destinées à favoriser chez l'apprenant la capacité à prendre place dans un échange avec un locuteur de la langue pose cet autre problème de l'articulation entre l'appropriation et la maîtrise de l'outillage de la langue, dans ses différentes composantes, avec la compétence discursive proprement dite, celle qui prenant appui sur un certain nombre d'automatismes langagiers permet d'entrer en relation avec différents locuteurs et de produire des énoncés tout à la fois acceptables du point de vue de la forme et appropriés à la situation.

APPRENDRE PAR L'USAGE

En même temps, il est bon de rappeler que selon les époques et les endroits, l'apprentissage des langues a toujours oscillé entre deux approches, une qui se fonde sur l'**usage**, l'autre sur

les **règles** et certainement aussi une approche composite qui mêle dans des proportions variées usage et règles. Si donc les apprentissages par grammaire-traduction sont toujours attestés dans de nombreux lieux encore (mais peut-être plus dans les universités qu'ailleurs), considérons cependant que le renversement de tendance en faveur de l'usage (même quand cet usage est inscrit dans un répertoire extrêmement serré de domaines et de niveaux de compétences ainsi qu'il en est dans la présentation du *Cadre européen commun de références*) néglige cette nécessité dans laquelle se trouve tout enseignement de fonder les activités d'apprentissage sur l'exposition de l'apprenant à un certain nombre de régularités (et selon différents degrés d'appropriation), régularités qui elles-mêmes doivent trouver place dans un certain nombre de situations d'usage. Ce qui pose la question du choix des descriptions de la langue susceptibles d'intervenir dans l'apprentissage et celle du degré d'explicitation des règles ou usages auquel il convient de parvenir.

Considérons que les approches communicatives, au sens large du terme, ont posé comme priorité l'acquisition par l'apprenant d'une compétence fonctionnelle autour d'interactions spécifiques entre locuteurs rassemblés autour de certains enjeux dans l'échange, l'ensemble de ces facteurs constituant la situation de communication. Des énoncés vont être produits qui vont donner lieu à un certain nombre de réalisations linguistiques. On retrouve là ce qu'est le **dialogue**, dans les méthodes, les **conversations/échanges** dans la vie sociale, dans leurs formes les plus ordinaires. La difficulté est en effet de faire apparaître le lien de nécessité qui pourrait exister entre ces situations, ces interactions et le répertoire des formes linguistiques sélectionnées. A quel niveau de régularité et de cohérence doit-on se situer ? Dans les approches communicatives, il s'agit bien de parcourir un certain nombre de situations d'échange typiques : entrer en contact, se présenter, formuler une demande, rapporter un événement, des propos entendus, donner une opinion, etc. Les régularités sont de nature sociale (logique de l'échange), la langue, au gré des interactions, fournissant les formes nécessaires à ce moment là. Mais le répertoire des formes peut se révéler singulièrement hétérogènes et l'on peut se demander quelles inférences peut produire l'apprenant dans de telles conditions.

COMMENT APPROCHER LES REGULARITES ?

La question est d'autant plus cruciale que, dans le dialogue, dans l'échange, les formes et usages sollicités ne correspondent que très rarement aux formes traitées ordinairement dans les manuels de grammaire. Les travaux qui traitent de l'analyse conversationnelle (Eddy Roulet, Jacques Moeschler, Véronique Traverso, pour n'en citer quelques-uns) mettent ainsi à jour des systèmes d'interaction d'une complexité extrême, systèmes qui ne peuvent que dans de très rares cas faire l'objet d'une explicitation auprès des publics d'élèves.

Autrement dit, et dans un très grand nombre de cas, les apprenants sont exposés à des échantillons de discours (dialogues par exemple) dont les principes linguistiques d'organisation ne sont pas encore forcément mis à jour (c'est une des tâches de la linguistique que d'avancer en ce domaine), l'apprentissage ne peut donc s'opérer que de façon très empirique. Il appartient à l'apprenant d'intérioriser un certain nombre de règles. Quant aux descriptions dont on dispose classiquement dans les activités d'enseignement (celles qui relèvent de ce que l'on appelle la grammaire), elles ne répondent qu'à un nombre relativement limité de besoins. Dans un certain nombre de méthodes, la solution consiste le plus souvent à juxtaposer des descriptions grammaticales conventionnelles et des répertoires d'exercices de systématisation (portant le plus souvent sur les mêmes domaines de référence) à des situations d'échanges pouvant correspondre aux domaines de compétence visée.

MODES D'INTERVENTION ET SELCTION DES FORMES

On observera au passage, pour ce qui est des apprentissages effectivement mis en œuvre dans les classes, que les outils linguistiques de référence évoluent peu et donnent lieu à des mises en forme exercices + règles (dans des formulations d'une grande généralité) dotées d'une très grande stabilité. Ceci vient de ce que l'univers des pratiques d'enseignement, s'il est éclairé quelque part par un certain nombre de grands principes ou de théories venues du champ de la recherche, emprunte en fait pour l'essentiel ses références aux pratiques professionnelles antérieures (ce qui explique la très grande stabilité des choix méthodologiques observés). Nous sommes plus dans une logique de **transmission d'un travail** que de **transposition de savoirs savants**. Ainsi de la très grande stabilité de la forme de l'exercice, outil qui a été conçu par des professionnels de l'enseignement et dont les modes d'organisation et de fonctionnement, telles qu'ils ont été progressivement élaborés, ont un effet de filtre sur les formes de la langue susceptibles d'y trouver leur place.

On peut évidemment comprendre la difficulté à laquelle se heurtent les enseignants devant des descriptions linguistiques qui, selon les orientations théoriques retenues, selon le domaine d'analyse privilégié, ne correspondent pas toujours, loin s'en faut, à ce qui pour un enseignant est essentiel, c'est-à-dire un cadre global qui donne sens dans une perspective pédagogique au traitement des données langagières (l'intérêt porté dans les années 70 aux « grandes » grammaires, grammaire structurale, grammaire générative, grammaire notionnelle, pour n'en citer que quelques unes, trouve là son explication, même si les attentes des enseignants se fondaient sur des illusions plus que sur des réalités transférables en classe. A l'opposé, les études linguistiques d'aujourd'hui, moins globalisantes, plus rigoureuses, portent sur des points de portée restreinte qui ne répondent pas à ce besoin de cadrage général) . Aussi les enseignants s'en remettent-ils souvent à l'usage d'outils qui leur sont transmis par une tradition professionnelle, quand bien même ces outils seraient, comme ils le sont souvent, incomplets dans leur portée descriptive, erronés sur la nature des explications proposées et peu cohérents dans le métalangage utilisé. Vieux conflit entre la transmission d'une mémoire professionnelle chez les enseignants et la transposition didactique de savoirs savants, entre le souci de commodité d'usage de l'enseignant et celui de rigueur scientifique chez le linguistique.

GRAMMAIRES

Sur les modes d'acquisition de la langue quelques distinctions doivent être faites¹ :

- un certain nombre d'apprentissages se fondent sur des approches de type extensif. Les élèves sont régulièrement exposés à des formes de la langue, formes que l'apprenant va intérioriser, par des voies souvent mal connues et que l'enseignant dans tous les cas n'a pas les moyens de véritablement contrôler. L'apprenant va de la sorte se constituer progressivement une intuition linguistique qui lui permettra de prononcer des jugements d'acceptabilité (du point de vue de la règle, du point de vue de la norme) sur ses propres énoncés ou sur les énoncés écoutés ou lus. Cette élaboration d'une **grammaire intériorisée**, qui s'opère dans les apprentissages naturels, trouve sa place dans les activités d'apprentissage guidé comme moyen d'assurer la maîtrise de formes

¹ Les travaux d'Henri Besse constituent dans ce domaine une référence utile pour appréhender les grandes familles de choix engagées par les enseignants (ou par les auteurs de méthode) dans ce qui se rapporte à l'enseignement/apprentissage de la grammaire (1984, 2001, par exemple).

que la linguistique n'a pu décrire ou qu'elle a décrites selon des modalités qui sont inaccessibles aux élèves (on peut ainsi raisonnablement penser que la maîtrise des temps verbaux en français doit certainement plus à ces activités d'intériorisation qu'à la pertinence des règles et descriptions proposées dans les ouvrages de grammaire ou dans les classes).. Le mode d'enchaînement des énoncés dans une conversation (échanges enchâssés, marqueurs structurels de conversation, etc.) relève de descriptions inaccessibles en l'état aux apprenants. Les enseignants se servent des activités de langage au sens large du terme, de conversations dans la classe, de lectures variées, pour que cette intériorisation soit possible, l'essentiel étant que la récurrence des formes soit telle, et quelle trouve sa place dans un contexte suffisamment éclairant, pour que l'apprenant puisse entreprendre les inférences nécessaires. Progressivement, l'apprenant acquiert de la sorte les automatismes langagiers nécessaires. L'activité de correction entreprise par le professeur, si limitée apparemment soit-elle, peut contribuer à faciliter ce travail de régulation et d'intériorisation.

- la référence à des **descriptions grammaticales** peut servir à bâtir des exercices qui, par la reprise des items, permettent d'opérer la systématisation d'un certain nombre de formes, systématisation qui porte sur des points qui sont toujours à peu près les mêmes (usage des articles, des pronoms personnels, des comparatifs, de la forme négative, des pronoms relatifs, les conjugaisons des verbes les plus fréquents notamment). La très grande stabilité des choix opérés dans les méthodes sur les formes traitées dans les exercices ne peut que frapper l'observateur. On préconise de la sorte le choix d'un apprentissage implicite de la grammaire, sans métalangage affirmé. En 30 années, peu de changements en vérité². Pour ce faire, les enseignants se fondent sur des formes qui ont été décrites, dans un certain nombre d'ouvrages de grammaire, choix qui pour l'essentiel portent sur la dimension morphologique du français, fort peu sur la dimension syntagmatique, alors même que la logique de l'ordre des mots pour un apprenant étranger constitue une difficulté importante à surmonter. Tout ce qui relève de l'énonciation est généralement peu traité à ce niveau.
- enfin, auprès de certains publics, les enseignants livrent un certain nombre de descriptions grammaticales (métalangage et règles) à des fins variées, ce que l'on appelle encore un **apprentissage explicite de la grammaire** : par la prise de distance ainsi organisée, il s'agit de permettre à l'apprenant dans un certain nombre de cas de s'autocorriger, de mieux comprendre les raisons de certains choix orthographiques, enfin peut-être, dans une perspective plus culturelle, de mieux appréhender un outil, la grammaire, qui, dans la culture française (ou francophone), occupe une place particulièrement importante.

Constatons que sur la question des descriptions grammaticales, les choix proposés aux (et opérés par) les professeurs sont là encore d'une grande stabilité, comme si la **grammaire scolaire** constituait un univers spécifique de référence, éclairé certes par différentes théories linguistiques, mais non dépendant directement d'elles.

Faute d'une réponse centrale, il faut considérer que selon les publics, différents choix dans le modèle de grammaire d'apprentissage retenu seront opérés :

- auprès des publics scolaires. Dans les situations d'apprentissage précoces, on s'en tient aux apprentissages implicites des éléments du code, on favorise l'intériorisation d'une grammaire restreinte, à la portée des besoins de jeunes enfants. Dans un apprentissage

² On peut cependant citer la tentative engagée par Geneviève-Dominique de Salins pour élaborer un outil grammatical fondé sur une autre approche de l'enseignement de la langue (1996).

plus tardif, on procède à des manipulations sur le code, les formes étant le plus souvent sélectionnées en fonction des caractéristiques de la langue d'origine des élèves. L'explicitation sera par la suite plus ou moins développée (mais rarement absente) selon la culture éducative du pays dans lequel la langue est apprise.

- auprès des publics d'adultes, on privilégie selon l'urgence dans les apprentissages, selon la nature des objectifs visés, et des intérêts des apprenants, un travail de systématisation dans le cadre d'un apprentissage implicite de la grammaire, associé à quelques références descriptives de base. On sélectionne les formes qui paraissent les plus rentables d'un point de vue fonctionnel, celles qui ont le plus de probabilité d'apparition dans la réalisation d'un certain nombre d'interactions. La réflexion métalinguistique peut être cependant sollicitée, mais tous les publics d'adulte ne disposent pas forcément d'une culture métalinguistique dans leur langue d'origine.

Solutions empiriquement élaborées par les formateurs, validées par l'expérience, qui le plus souvent ne font pas de la référence à une grammaire l'enjeu central d'un apprentissage. On admet volontiers que l'on ne sait pas toujours très bien comment les élèves apprennent, au moins dans certains secteurs de la compétence, on sait que la diversité des activités engagées dans la classe peut favoriser l'acquisition de la maîtrise de la langue, alors même que ces activités n'ont en apparence rien de grammatical. La compétence à communiquer, on le sait, n'entretient pas une relation bi univoque avec la compétence linguistique. Bref, des constats qui posent problème, mais qui ne doivent pas enfermer, formateurs d'un côté, linguistes de l'autre dans leur champ propre d'intervention. Le linguiste peut aider l'enseignant à donner plus de cohérence à ses choix, dans la sélection des formes, dans leur mode de présentation aux élèves, peut l'aider à vérifier le degré de pertinence d'une règle proposée, ou encore lui permettre de pointer les activités qui peuvent favoriser une plus efficacité dans l'acquisition. Cette coopération existe dans tous les métiers (chercheurs, ingénieurs, techniciens travaillent de concert dans le monde industriel par exemple). Dans cet univers, l'ingénieur est l'interface entre les chercheurs et les techniciens qui fabriquent, qui élaborent, qui mettent en oeuvre. Mais cela étant, qui sont nos ingénieurs dans l'enseignement des langues ?

Références bibliographiques

- . Henri Besse, Rémy Porquier (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Hatier, coll. LAL
- . Henri Besse (2001), « Enseigner la grammaire d'une langue étrangère », in *Propositions pour une typologie des méthodes de langue*, tome 2, Thèse de doctorat, université de Paris VIII
- . Geneviève-Dominique de Salins, (1996), *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Didier/Hatier