

GRAMMAIRES MÉTHODES, APPRENTISSAGES

par STELLA MANGIAPANE

Suivant des modalités qui ont changé au cours du temps, la grammaire a toujours été liée à l'enseignement des langues: choisie comme base des manuels scolaires ou bien refusée au nom de théories didactiques proposant d'autres instruments d'acquisition des mécanismes linguistiques, la grammaire a représenté – et représente encore aujourd'hui – pour les didacticiens des langues maternelles et étrangères, un point névralgique où se concentrent des questionnements incontournables : quelle place la grammaire doit-elle occuper au sein de la didactique des langues? et, surtout, *quelle* grammaire faut-il enseigner?¹ Cette dernière question est en effet cruciale, car les analyses linguistiques proposent aujourd'hui non pas un modèle univoque de grammaire, mais plutôt *des* grammaires, des manières différentes d'analyser et de représenter une langue et son usage². Celle que l'on considèrerait comme l'une des notions les plus traditionnelles et les plus stables du savoir linguistique, et de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, est devenue désormais une notion aux multiples facettes, en conséquence, surtout, du développement que les sciences du langage ont connu tout au long du XX^e siècle et qui a porté, pendant les dernières décennies, à la naissance de notions inédites de grammaire.

La complexité notionnelle dérivant de l'évolution théorique est strictement liée à l'évolution de la didactique du français langue maternelle et du français langue étrangère. C'est aussi sur ce dernier domaine que nous allons nous pencher dans les pages qui sui-

vent pour mettre en évidence, d'un côté, les apports des différentes théories grammaticales à la didactique du FLE et, de l'autre, l'importance que chaque méthode a accordée à la réflexion grammaticale. En effet, chaque méthode qui s'est constituée a proposé *sa* grammaire en lui attribuant un rôle précis et en lui réservant une place spécifique.

§1. La grammaire *traditionnelle*, appelée aussi *normative* ou *pédagogique* et élaborée au cours du XIX^e siècle, a été le modèle dominant d'analyse linguistique jusqu'à la moitié du XX^e siècle, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère. Malgré que la grande révolution structurale ait miné sa suprématie pédagogique, ce modèle n'a pas épuisé ses ressources, car plusieurs manuels actuels s'y réfèrent et utilisent ses notions et sa nomenclature, démontrant, de la sorte, que ses acquis sont encore valables³.

En France, l'établissement d'une norme visant le bon usage grammatical de la langue a accompagné l'organisation de l'école publique et la diffusion du français standard sur le territoire national⁴. Ce type de grammaire a été aussi le support de méthodes destinées aux apprenants étrangers, pour lesquelles la correction de la langue écrite était l'objectif principal à atteindre et auxquelles on a reproché, pour cette raison, de fonder l'apprentissage d'une langue vivante sur le modèle de l'apprentissage des langues mortes. Soutenue par des finalités strictement normatives, cette grammaire fonde sa représentation⁵ de la langue sur un corpus de règles qui doivent être respectées pour parvenir à un usage correct de la morphosyntaxe du code orthographique. Apprendre à orthographier les mots, considérés comme l'unité fondamentale de la langue, et faire respecter les règles nombreuses et compliquées des accords de la langue écrite, que l'oral ne rend pas perceptibles dans la plupart des cas, sont les objectifs principaux de cette grammaire. Ces objectifs, à la fois idéologiques et instrumentaux, se concrétisent

dans la notion de *bon usage*, héritage d'une tradition longue et ancienne qui voit aujourd'hui son représentant le plus accrédité en Maurice Grevisse⁶.

C'est au développement de la linguistique structurale que l'on doit le premier véritable renouvellement moderne de la grammaire: un changement de perspective dans l'étude des faits linguistiques qui a modifié profondément, d'une part, la vision de la langue et, de l'autre, les instruments de l'analyse linguistique, les finalités de cette dernière ainsi que le rôle attribué à l'étude de la grammaire dans les pratiques didactiques. La linguistique se veut une description scientifique de la langue et de son emploi concret, sans aucun but normatif ni téléologique, car elle ne vise pas la définition d'un *bon usage* destiné inévitablement à être l'apanage d'une élite limitée de gens cultivés. Les années 1970 voient donc un renouvellement de l'enseignement grammatical à la suite des descriptions distributionnalistes et générativistes qui s'inscrivent dans le large sillon du structuralisme dominant dans les plus divers secteurs des sciences humaines. La langue est considérée comme une structure hiérarchique où chaque élément entretient des rapports nécessaires et solidaires avec les autres éléments du système. La phrase et sa syntaxe sont par conséquent sous la loupe de la linguistique: la description du système passe par l'analyse des groupes fonctionnels (GN, GV...), de leurs constituants et de leurs rapports réciproques. Ce type d'analyse est effectué à l'aide d'opérations de manipulation (effacement, addition, déplacement, substitution, transformation), lesquelles font justement ressortir les liens et les solidarités qui régissent la structure. Les mêmes opérations sont aussi à la base des exercices de réemploi des structures grammaticales proposés aux apprenants. La *grammaire structurale* peut être considérée à juste titre comme la première grammaire moderne et elle a incontestablement fourni à l'enseignement/apprentissage

des langues vivantes de nouvelles bases, tant par son contenu – l’usage concret examiné dans une perspective synchronique – que par le caractère purement descriptif de ses analyses.

Formé à l’école structuraliste du distributionnaliste américain Zellig Sabetai Harris⁷, Noam Chomsky⁸ dépasse les acquis de la linguistique distributionnelle et propose un nouveau modèle de grammaire qui se donne des buts essentiellement descriptifs et explicatifs. La langue y est conçue comme un système dont les éléments fonctionnent selon des régularités qui dépendent de l’existence d’universaux du langage. La connaissance de ces règles, que Chomsky dénomme *compétence*, est selon lui l’objet des descriptions de la linguistique et la grammaire est conçue comme l’ensemble des règles qui permettent aux locuteurs d’engendrer toutes les phrases grammaticales possibles dans une langue donnée (pour cette raison la grammaire chomskyenne est dénommée *générative*). La mise en pratique de ces règles, c’est-à-dire la production concrète de phrases par les locuteurs, est dénommée *performance*. Chaque phrase peut être démontée et réécrite à l’aide d’une représentation graphique caractéristique qui prend la forme d’un arbre et dans laquelle chaque constituant de la phrase occupe une place propre⁹. Ces règles de réécriture dévoilent l’existence de *structures profondes* qui sont innées, communes à toutes les langues et peuvent donc être considérées comme des universaux du langage. Des règles de transformation, que Chomsky introduit pour remédier à certaines limites des règles de réécriture, permettent de convertir les structures profondes en *structures de surface*¹⁰. La *grammaire générative* a eu le mérite de faire ressortir la créativité du langage, que le distributionnalisme avait négligée. Elle a en outre fourni un modèle descriptif d’une grande simplicité et efficacité explicative.

Les deux dernières décennies du XX^e siècle voient un renou-

vement ultérieur du concept de grammaire, auquel correspond un élargissement des “frontières” de l’objet de l’analyse linguistique. En franchissant la frontière de la phrase, c’est au *texte* que regardent les tenants de la linguistique pragmatique et textuelle, aux mécanismes de cohérence et de cohésion permettant aux énoncés de se constituer en un *discours* concret qui s’inscrit dans une situation de communication donnée et non pas abstraite ou aléatoire. La *grammaire de texte* ou *de discours* va redéfinir souvent les contours, les rôles et naturellement aussi les dénominations de certaines catégories traditionnelles comme, par exemple, celle des pronoms personnels, des adverbes de lieux et de temps, des adjectifs possessifs ou démonstratifs, rebaptisés *déictiques* ou *anaphoriques* selon que leur emploi permette de créer des liens avec les éléments extralinguistiques qui constituent la situation d’énonciation (dans le cas des *déictiques*) ou avec le “déjà énoncé” à l’intérieur du texte (dans le cas des *anaphoriques*)¹¹.

§2. Les trois “mouvements” que nous venons d’illustrer dans leur généralité constituent les étapes principales d’une évolution qui a déterminé la formation des trois courants les plus significatifs dans le domaine de la didactique de la grammaire au cours du XX^e siècle. Mais, surtout pendant les toutes dernières décennies, l’évolution des théories linguistiques et l’avancement des études dans le secteur de la didactique du FLE ont amené les spécialistes à proposer des distinctions de plus en plus subtiles entre des notions de grammaire qui se présentent toujours plus variées, car elles dépendent de facteurs multiples, liés non seulement aux contenus linguistiques mais aussi aux sujets et aux processus d’apprentissage. À la subtilité des distinctions correspond naturellement la floraison d’autant de dénominations et de définitions qui doivent rendre compte de cette variété et de cette complexité. Il s’agit souvent de binômes constitués de notions opposées, qui marquent

les limites entre des méthodologies ayant des fondements théoriques divergents.

Si la grammaire traditionnelle se présente comme une *grammaire déductive*, car elle demande à l'apprenant d'appliquer une série de règles que les manuels présentent de manière explicite en les accompagnant d'exemples (et souvent d'exceptions...), la linguistique structurale, en revanche, a prôné le recours à une *grammaire inductive* qui, suivant le parcours contraire, amène l'apprenant à s'appropriier le fonctionnement des mécanismes linguistiques à partir d'exemples pratiques: il parviendra dans un deuxième temps à l'énonciation de la règle, découverte grâce à l'observation de faits linguistiques concrets. Cette opposition entre déduction et induction en comporte une autre, souvent parallèle, entre *grammaire explicite* et *grammaire implicite*¹². La grammaire déductive, par exemple, est nécessairement explicite, car l'application consciente des règles par les élèves peut se produire seulement après l'explicitation par l'enseignant des règles en question. Toutefois, le modèle métalinguistique qui est à la base de l'enseignement proposé n'est pas important pour définir une grammaire explicite: quelle que soit la description de la langue adoptée, ce qui compte est l'explicitation que l'enseignant en fait, en utilisant une terminologie cohérente avec le modèle choisi. Le pôle opposé est occupé par la grammaire implicite, dont, comme nous venons de le dire, la grammaire structurale est un exemple éloquent. Mais dans ce cas aussi, c'est la démarche adoptée qui compte et non pas la description grammaticale choisie: une grammaire implicite proposera aux apprenants de suivre un parcours inductif pour l'appropriation des règles d'usage d'une langue, sans qu'aucune règle ne soit jamais explicitée; le but est donc une maîtrise de l'emploi grammatical qui se construit à l'aide de manipulations systématiques et qui peut se passer de toute analyse métalinguistique.

Dernière distinction qui dérive de la démarche choisie: celle entre *grammaire décontextualisée* et *contextualisée*, la première étant caractéristique du modèle traditionnel, normatif et pédagogique, qui amène le plus souvent les apprenants à travailler sur des phrases isolées de leur contexte communicatif, construites dans la plupart des cas artificiellement, dans le seul but de fournir un exemple de telle ou telle autre règle. C'est une grammaire qui ne se préoccupe pas de certaines données pragmatiques – contexte, cotexte, situation de communication etc. – importantes pour la définition du sens, susceptibles de déterminer certains choix grammaticaux et auxquelles, pour ces raisons, les grammaires contextualisées attribuent, par contre, une importance fondamentale. Ce sont surtout les grammaires qui s'inscrivent dans le cadre de l'approche communicative et actionnelle qui s'efforcent de présenter toujours des exemples d'emplois grammaticaux en contexte de communication, afin que le respect de la règle grammaticale apparaisse dans toute sa portée sémantique et que l'apprenant comprenne clairement que la grammaire contribue à une communication efficace.

Cela pour ce qui concerne les démarches adoptées par l'enseignant.

Du côté des apprenants, que la perspective didactique actuelle considère comme les protagonistes des processus d'enseignement/apprentissage, on distingue entre *grammaire interne* et *grammaire externe*. Ces deux notions mettent évidemment au premier plan les processus d'apprentissage activés chez les apprenants. La première, appelée aussi par certains auteurs *interlangue*¹³, est constituée par l'organisation temporaire des connaissances que l'apprenant a intériorisées et auxquelles il fait appel pour ses productions en langue étrangère. Il s'agit évidemment d'une construction individuelle, un ensemble dynamique d'acquisitions qui se modifie à chaque nouvelle "entrée" et dont l'apprenant se sert de façon

personnelle. La grammaire externe, de son côté, est représentée par le corpus de règles proposées à l'apprenant par des "sources" externes – enseignant, manuels, cours – et auxquelles il doit se référer, surtout au cours d'apprentissages traditionnels fondés sur une démarche déductive, explicite et normative. En d'autres termes, c'est un ensemble de notions construit selon les logiques du modèle grammatical choisi par l'enseignant ou par la méthode de référence de celui-ci et auquel l'apprenant doit se conformer.

Une autre distinction importante est celle qui oppose la *grammaire passive* à la *grammaire active*. Selon un processus analogue à celui qui caractérise l'acquisition du lexique, il y aurait une différence, chez tout apprenant, entre le *corpus* de formes ou des constructions qui font partie de l'usage grammatical et que l'apprenant est capable de reconnaître, car il les a rencontrées précédemment, mais qu'il n'utilise pas de façon autonome, et sa compétence active, c'est-à-dire sa capacité à employer correctement un ensemble de règles linguistiques dont il possède une maîtrise autonome. Comme il s'agit dans ce cas de compétences, c'est au contexte pragmatique des mécanismes communicatifs que ces définitions se réfèrent:

Quand l'on parle de la grammaire active/passive, il s'agit alors de la grammaire replacée dans le cadre des phénomènes de communication, l'hypothèse étant qu'il y a dissymétrie entre émission et réception, encodage et décodage, et qu'on doit par conséquent supposer que le locuteur-auditeur dispose d'une grammaire pour produire, et d'une grammaire pour comprendre, qui ne seraient pas rigoureusement authentiques.¹⁴

Pour ce qui concerne, enfin, les deux emplois du code soumis à l'analyse linguistique – oral et écrit – les spécialistes proposent une dernière distinction, centrale dans la perspective fonctionnelle. Cette distinction permet de faire place dans les descriptions grammaticales, à côté des règles orthographiques, à une large série de

normes régissant l'usage du code oral de la langue: emploi de l'anaphore, recours aux déictiques, présence et valeur des interjections, des chevauchements, etc. On parlera, dans ce cas, de *grammaire de l'oral* et *grammaire de l'écrit*.

§3. Personne n'affirmerait plus, aujourd'hui, que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère peut se passer d'une réflexion grammaticale adéquate et, si l'ère du dogmatisme traditionnel s'est terminée pour faire place aujourd'hui à une démarche éclectique¹⁵, il est évident qu'un moment de systématisation est non seulement souhaitable, mais didactiquement nécessaire. En effet, s'il est vrai que pendant n'importe quel cours de langue on fait de la grammaire "en continu", tout apprenant d'une langue étrangère sentira tôt ou tard le besoin de "faire le point sur la grammaire" et, souvent, de faire des comparaisons entre sa langue maternelle et la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre. L'éclectisme qui caractérise actuellement la didactique des langues étrangères, et par conséquent l'enseignement de la grammaire, permet de profiter des acquis des différentes théories linguistiques à travers le choix des notions les plus pertinentes à l'objectif visé.

L'évolution de la didactique du FLE a déterminé des changements significatifs dans le rôle joué par la grammaire: reine incontestée de tout apprentissage linguistique jusqu'au début du XX^e siècle, elle a connu par la suite des hauts et des bas: écartée des méthodes pour apprenants étrangers, ou reléguée dans un espace secondaire, voire accessoire, des unités didactiques, elle a longtemps été dans une mauvaise passe. Réhabilitée depuis quelques années, elle a enfin regagné la confiance des enseignants, dont la plupart se plaignaient du manque de compétences grammaticales de leurs élèves, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère, mais continuaient souvent de la laisser au second plan dans leurs activités didactiques; les méthodes scolaires, de leur côté, ont ainsi

retrouvé le “courage” de proposer des rubriques “grammaire” sans craindre d’être considérées passéistes mais, au contraire, s’appuyant sur les notions de grammaire les plus actuelles.

Cette “renaissance” de la grammaire est l’aboutissement d’un long chemin, souvent difficile, qui peut être reconstruit en passant rapidement en revue le rôle que la grammaire, ou plutôt les différentes notions de grammaire, ont joué au sein des plus importantes méthodes élaborées pour l’enseignement du FLE.

La *méthode grammaire-traduction*, adoptée dans les années 1850-1900 par l’instruction officielle des différents pays de l’Europe occidentale, est le symptôme éloquent du rôle joué par la grammaire et par l’enseignement des langues étrangères avant la révolution théorique inaugurée par la naissance de la linguistique moderne. L’apprentissage pratique par immersion, visant d’abord la communication, que l’Antiquité classique avait privilégié¹⁶, est désormais à l’arrière-plan: au contraire, la volonté d’entreprendre un vaste projet de diffusion à l’échelle nationale du savoir linguistique et de la culture en général conduit les institutions politiques et culturelles à privilégier les processus d’apprentissage conscients, rationnels, et à viser le développement de l’intellectualisation. Pour ces raisons, la grammaire joue un rôle fondamental, car chaque leçon de langue, maternelle ou étrangère, présente normalement un noyau principal constitué par un sujet grammatical, autour duquel sont organisées toutes les activités. Dans le cadre d’un modèle linguistique élitiste – car les textes proposés aux élèves sont toujours des textes littéraires – le point de grammaire choisi est présenté à l’aide d’un métalangage précis (parties du discours, accords et constructions morphosyntaxiques, etc...), les règles sont explicitées par l’enseignant, les élèves sont appelés à les appliquer selon un processus fondé sur la déduction et sur la pratique de la traduction, dans le but de s’approprier le bon usage de la langue écrite. La grammaire explicite, déductive et normative est donc l’instrument privilégié d’un apprentissage linguistique qui vise moins la communication que le savoir culturel, assimilant, par consé-

quent, l'apprentissage des langues vivantes à celui du grec ancien et du latin.

Par rapport à cette démarche traditionnelle, la première “révolution” dans la manière de considérer le rôle de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères est représentée par la *méthode directe*, qui apparaît sur la scène didactique dans la première moitié du XX^e siècle¹⁷. Au début du nouveau siècle, les conditions de vie d'une société en évolution rapide créent des besoins communicatifs nouveaux, qui trouvent dans les nouvelles technologies un support à leur possible réalisation. L'idée révolutionnaire est qu'une langue étrangère doit être apprise comme l'on apprend une langue vivante, c'est-à-dire pour la parler et non pour se limiter à l'écrire. L'objectif visé est alors la communication et, en particulier, l'échange oral. Pour cette raison, l'enseignement est centré d'abord sur le développement de la compréhension et de la production orales: le code écrit est, par contre, introduit dans un deuxième temps. La traduction et les listes de vocables à apprendre par cœur, instruments privilégiés des méthodes traditionnelles, sont abandonnées. Il en est de même pour la grammaire, qui est pratiquement proscrite, au moins dans sa forme explicite et normative. L'utilisation continue de la langue parlée d'usage quotidien, l'emploi du phonographe pour apprendre la prononciation directement de la voix de parlants natifs, l'apprentissage lexical fondé sur le contact concret avec les objets ou avec des images qui les reproduisent, l'approche globale des textes sans passer par la traduction, l'implication constante des élèves pendant les activités didactiques sont les démarches fondamentales suivies par les tenants de la méthode directe. Dans un tel contexte pédagogique, l'enseignement de la grammaire ne peut qu'être inductif, implicite et cohérent avec le contexte communicatif, en d'autres mots, “en situation”:

La correction grammaticale, d'autre part, ne doit plus être obtenue par l'application raisonnée et réfléchie des règles théoriques, mais résulter d'un instinct pratique que l'éducation doit créer et cultiver chez l'élève.

Les exercices grammaticaux de traduction, décontextualisés et truffés de pièges sont abolis. À leur place, on trouvera : un apprentissage graduel qui organise les contenus linguistiques selon une progression allant du simple au plus complexe; une attention constante aux structures grammaticales de la langue familière, donc à la grammaire de l'oral et non seulement à celle de l'écrit; des exercices présentés directement en langue étrangère qui demandent à l'élève de compléter des phrases par l'élément morphologique manquant, de transformer une structure morphosyntaxique (ex.: affirmative/interrogative, affirmative/négative etc.), de conjuguer des verbes dans des phrases au sémantisme concret, etc.

La période qui va des années 1940 à 1970 voit la naissance d'une nouvelle méthode qui s'inspire des principes du structuralisme et du behaviourisme américains: la *méthode audio-orale*. Supportée par un important progrès technologique, qui permet la création des premiers laboratoires linguistiques et détermine ainsi un changement profond dans les activités didactiques proposées en classe de langue, cette méthode attribue une grande importance à la langue orale et à la phonétique: on estime en effet que l'écoute de voix natives différentes, enregistrées sur bandes magnétiques, est d'importance primaire pour la compréhension de la langue parlée contemporaine et que l'acquisition d'une bonne prononciation est fondamentale pour s'exprimer efficacement. Comprendre la langue parlée courante et savoir l'employer dans la production orale sont les deux objectifs prioritaires de la méthode audio-orale. L'empreinte structuraliste est forte: la langue est conçue comme un système, une structure qui peut être démontée dans ses éléments constituants et dont on peut faire commuter les constituants qui ont une fonction analogue. En observant les analogies qui existent entre des phrases ayant la même structure, l'apprenant s'approprie, par mémorisation (stimulus → réponse → renforcement) les moules grammaticaux et est en mesure de les réutiliser dans des contextes analogues. La grammaire à laquelle ont recours les tenants de cette méthode est en effet une grammaire im-

plicité et inductive qui fait appel à l'intuition de l'apprenant, lui présente des structures dans leurs contextes concrets, sans recours au métalangage grammatical, et l'amène, à travers la répétition, à la création d'automatismes. Ainsi, les exercices structuraux qui sont proposés aux élèves leur demandent d'effectuer des opérations tantôt sur l'axe syntagmatique (inclusion, addition...) tantôt sur l'axe paradigmatique (substitution, contraction); une grande importance est attribuée aussi aux exercices de transformation.

Les années 50 et les deux décennies qui suivent sont fortement caractérisées par les recherches de Petar Guberina et de Paul Rivenc, auxquelles contribuent les activités de trois importants organismes de recherche en didactique du FLE: le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP), le Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation (BELC) et le Centre de Recherche et de Diffusion du Français (CREDIF). L'observation des faits linguistiques élargit ses horizons et englobe des éléments extralinguistiques qui participent à la communication; en même temps, de nouveaux instruments notionnels et technologiques sont appelés à supporter les activités didactiques: la *méthode structuro-globale audiovisuelle* (SGAV) connaît un grand succès et domine, presque incontestée, pendant vingt ans environ:

Pour nous la langue est un ensemble acoustico-visuel. On ne peut pas séparer la situation et les parties qui la composent de leur expression linguistique. Voilà pourquoi c'est la langue parlée qui est à la base de notre méthode, avec l'intonation en tant que moyen essentiel qui encadre les structures. Le dialogue sera le lien permanent du contexte et de l'expression, alors que l'image sera le véhicule de ce lien entre la situation contexte et son expression.

Le *Français fondamental*⁸, avec ses listes des mots lexicaux et grammaticaux les plus souvent employés dans la langue parlée, a été à la base de toutes les méthodes scolaires d'inspiration structuro-globale audiovisuelle. Ces méthodes sont caractérisées par une organisation

systematique de l'unité didactique, qui prévoit la succession régulière d'une série d'étapes proposant, chacune, des activités précises: présentation d'un dialogue (construit didactiquement) à l'aide d'images reproduisant la situation; explication des mots nouveaux; répétition des dialogues pour mémoriser le lexique et les structures; activités très variées de réemploi des structures; réemploi autonome des nouvelles acquisitions dans des situations analogues (jeux de rôle). L'apprentissage grammatical est fondé sur une démarche inductive et implicite: les règles morphosyntaxiques ne sont jamais explicitées; à partir des dialogues, les exercices structuraux entraînent les apprenants au réemploi de modèles de phrases cohérents avec la situation présentée dans l'unité ou avec une situation similaire: l'assimilation de l'usage correct passe par la répétition et l'acquisition d'automatismes, car le behaviourisme est encore à la base de la création de la plupart des activités. Ce sont donc les années où l'apprentissage grammatical traditionnel, explicite, déductif et normatif est rejeté, et où la grammaire n'occupe qu'une place limitée dans les méthodes scolaires pour apprenants étrangers.

Les méthodes SGAV ne tarderont pas à révéler leur faiblesse: elle réside justement dans une conception trop mécanique des processus d'apprentissage qui n'assure pas, contrairement à ce que l'on croyait, un passage spontané à la communication concrète. En outre, l'absence de réflexion métalinguistique se démontre à la longue désavantageuse, car elle finit par suffoquer toute créativité linguistique chez l'apprenant. L'*approche communicative*, née au début des années 80, repense ces positions théoriques et reconnaît que, pour parvenir à une compétence communicative concrète et efficace il faut développer aussi une compétence grammaticale, c'est-à-dire une connaissance consciente et raisonnée du fonctionnement morphologique et syntaxique d'une langue. Supportée par les principes de la sociolinguistique et de la pragmatique, qui viennent de se présenter sur la scène déjà assez vaste des sciences du langage, l'approche communicative propose une nouvelle conception de l'apprentissage en le

considérant comme un processus dont l'apprenant est le protagoniste actif et créatif. Dans ce cadre théorique, la grammaire explicite voit, enfin, son importance reconnue, bien que dans un contexte didactique non normatif, car on se préoccupe surtout de faire comprendre le lien qui existe entre une communication correcte (qui respecte les règles grammaticales) et une communication efficace (qui respecte les règles sociales et atteint ses objectifs pragmatiques). Les méthodes scolaires associent à chaque fonction langagière, contextualisée dans une situation de communication concrète, une ou plusieurs notions grammaticales, sur l'exemple des nouvelles grammaires centrées sur la communication, qui s'efforcent de présenter pour chaque acte de parole les éléments morphosyntaxiques nécessaires à sa réalisation efficace. Pour ce faire, souvent, il faut dépasser le cadre traditionnel de la phrase et faire appel à la grammaire de texte (connecteurs logiques, temporels, modalisateurs, déictiques, anaphoriques etc.).

À l'heure actuelle, la didactique des langues étrangères présente une physionomie moins univoque, caractérisée par un éclectisme qui, loin d'être synonyme d'approximation, est tout au contraire très attentif à la diversification, à la multiplication et à l'adaptation des modes d'apprentissage, en d'autres termes, à la création d'un équilibre délicat et complexe «entre des pratiques antagonistes mais complémentaires tels l'apprentissage réflexif et l'entraînement mécanique, l'enseignement explicite et systématique de la grammaire et un enseignement implicite et inductif de cette grammaire à partir des textes, l'objectif pratique et l'objectif culturel»¹⁹. La grammaire a donc retrouvé une collocation propre au sein de la didactique des langues étrangère, après un processus qui a commencé à la moitié des années 80. En 1985, Daniel Coste parlait de «retour de la vieille dame» et concluait son analyse *Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère* par les remarques suivantes:

Explicite, implicite ou «implicitée», intermédiaire ou transitoire, la gram-

maire (même par morceaux) refait surface un peu partout. Après avoir été quelque peu mise en pièces, elle pointe de nouveau en des lieux multiples, archipélagiques dans le champ de la didactique: on ne se passera pas d'elle, même si on ne voit pas clairement comment il conviendrait de procéder à son remembrement.²⁰

Aujourd'hui, le Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des langues vivantes, au chapitre 5 (*Les compétences de l'utilisateur/apprenant*), définit la Compétence grammaticale comme «la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser»²¹. Avant d'illustrer les principales catégories d'éléments linguistiques qui devraient être l'objet d'une «description de l'organisation grammaticale», les auteurs du CECDR précisent:

Formellement, la grammaire de la langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au Cadre de référence de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier. Il lui revient, en revanche, d'encourager les utilisateurs à déclarer leur choix et ses conséquences sur leur pratique.²²

Avant de conclure ces réflexions, on ne peut pas négliger celle qui semble être la dernière frontière de l'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère: la grammaire interactive sur la toile. Encore une fois, le progrès technologique a fourni à la didactique des langues étrangères des instruments performants. L'Internet met à la disposition des enseignants et des apprenants de nombreuses ressources aux caractéristiques différentes: des sites qui présentent les notions grammaticales, normalement selon une démarche expli-

cite, et des sites qui proposent de nombreux exercices et activités d'utilisation des règles morphosyntaxiques (avec correction en ligne), parfois sous forme de jeux créatifs. L'Internet se propose en outre comme un instrument d'enseignement à distance. L'expérience du site Web d'enseignement de la grammaire française créé à la Faculté Saint-Jean (Université d'Alberta) – le *Cours FRANCO 161* – en est un exemple. Martin Beaudoin en présente dans un article les avantages et les limites:

L'enseignement des langues au moyen d'Internet comporte plusieurs avantages sur l'enseignement à distance qui emploie des médias traditionnels. [...] les avantages pédagogiques de l'enseignement des langues par l'Internet (le contact avec la communauté linguistique, avec les tuteurs; l'interactivité et la fonctionnalité du document pédagogique) [...] les limites (le paradigme pédagogique inhabituel, les difficultés techniques et le temps requis pour la fabrication et l'entretien des programmes). L'intégration d'interactions entre apprenants puis entre les apprenants et la francophonie virtuelle est un des éléments innovateurs de ce projet.²³

Si la frontière la plus avancée de la technologie actuellement au service du savoir n'a pu s'empêcher de faire une place à la grammaire, il suffit de transformer au pluriel les mots de Daniel Coste pour qu'ils résonnent comme prophétiques: les grammaires... «on ne se passera pas d'elles».

¹ Gérard Vigner pousse le questionnement jusqu'à se demander: «La grammaire est-elle une référence indispensable dans l'enseignement du français? Peut-on apprendre/enseigner le français sans passer par un enseignement grammatical?», *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette, 2004, p. 8-9.

² L'article « grammaire » du *Dictionnaire de linguistique* de J. Dubois et alii (Paris, Larousse-Bordas, 2001, p. 226) commence par la définition suivante: «Le terme de *grammaire* a plusieurs acceptions selon les théories linguistiques» et il continue en illustrant cinq différentes acceptions, dont la première, plus générale, définit la grammaire comme une «description complète de la langue» susceptible, à son tour, de présenter d'ultérieures différenciations: «Cette description est dépendante des théories linguistiques. On parlera donc de grammaire structurale, fonctionnelle, distributionnelle, générative, selon le cadre théorique».

³ Dans l'*Introduction à la Grammaire expliquée du français* (S. Poisson-Quinton, R. Mim-ran, M. Mahéo-Le Coadic, Clé International, 2002, p. 3), par exemple, les auteurs énoncent l'éclectisme sur lequel se fonde leur ouvrage et la place qu'ils ont réservée au modèle traditionnel, affirmant, implicitement, sa validité actuelle: «L'approche est en partie traditionnelle puisque nous traitons les différentes parties du discours, mais les explications s'appuient toujours sur des exemples en contexte. En effet, au-delà des formes, nous avons toujours insisté sur le sens de la langue».

⁴ H. Walter, *Le français dans tous les sens*, Paris, Laffont, 1988. Voir en particulier le chapitre *Le temps de l'école*, p. 124-128.

⁵ Nous employons le terme *représenter* en nous référant à la classification proposée par Henri Besse dans son article *L'enseignement de la «grammaire» du français langue seconde ou étrangère de 1968 à 1988* (dans D. Coste, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier 1994, p. 55-69). L'auteur propose en fait de distinguer une *grammaire intériorisée* (G.I.), qu'il définit comme «la capacité, à la fois innée et acquise, qu'a un sujet de produire et de comprendre une infinité de phrases reconnaissables comme caractéristiques d'une langue donnée», des *représentations grammaticales* (R.G.), «ensembles discursifs consignants les résultats d'une étude plus ou moins méthodique des éléments constitutifs d'une langue donnée», et des *théories grammaticales* (T.G.) c'est-à-dire des «ensembles d'hypothèses et de démarches qui permettent les R.G., et qui, en principe, peuvent porter sur différentes langues».

⁶ En 2011, *Le Bon Usage* (M. Grevisse et A. Goosse, Paris, De Boeck-Duculot) a fêté ses 75 ans avec une 15^e édition mise à jour. C'est la grammaire de référence du français contemporain, présente dans les programmes de nombreux cours universitaires pour apprenants étrangers.

⁷ Z. S. Harris, *Structural linguistics*, Chicago, University of Chicago Press, 1963.

⁸ N. Chomsky, *Syntactic structures*, La Haye, Mouton, 1957 (Trad. fr.: *Structures syntaxiques*, Paris, Le Seuil, 1969); *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1965 (Trad. fr.: *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Le Seuil, 1971).

⁹ Voir l'article «arbre» dans J. Dubois et alii, *Op. cit.*, p. 47.

¹⁰ «La *structure de surface* est, en grammaire générative, l'organisation syntaxique de la phrase réalisée, produite par l'application des transformations à la structure profonde» Ivi, article «surface», p. 458.

¹¹ Cf. M. Schreiber, *L'anaphore en français parlé*, in *Plaisance* (Inserto redazionale), III, n. 8, 2006, pp. 81-92.

¹² Cf. par exemple: H. Besse et R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-Didier, 1991, p. 80-86.

¹³ Ivi, p. 216-239.

¹⁴ R. Galisson, D. Coste, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p. 256.

¹⁵ C. Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée de méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier Scolaire, 1994.

¹⁶ «Les Romains, dans les familles aristocrates, apprennent le grec comme langue seconde au moyen de l'immersion. Ils emploient des personnes autochtones qui parlent couramment tous les jours à leurs enfants. Ceux-ci parlent donc le grec avant le latin. Plus tard, à l'école ils apprennent à lire et à écrire dans les deux langues» (D. Abry, J.-E. Le Bray, *Initiation à la didactique du F.L.E.*, Cours, Ministère de l'Éducation Nationale, CNED, p. 62).

¹⁷ « Le nom de "méthode directe" est inscrit pour la première fois dans la circulaire du 15 novembre 1901. Elle est officiellement approuvée par le Ministère de l'Éducation Nationale pour l'enseignement des langues étrangères en 1902», Ivi, p. 69.

¹⁸ H. Lichtenberger (1902), cité dans D. Abry, J.-E. Le Bray, *Op. cit.*, p. 70.

¹⁹ P. Guberina, *Sur la notion de "Structuro-Global"*, *Revue de phonétique appliquée*, 21, 1972, cité dans D. Abry, J.-E. Le Bray, *Op. cit.*, p. 75.

²⁰ Les enquêtes sur le français fondamental ont été réalisées entre 1951 et 1954 par une équipe du CREDIF dirigée par G. Gougenheim: «le français fondamental, élaboré en 1954 par une commission réunie sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale, comprend 1445 mots dont 1176 items lexicaux et 269 items grammaticaux. Ces mots ont été retenus après deux sortes d'enquêtes: enquête sur la fréquence et la répartition des mots employés dans des conversations enregistrées et enquête sur la disponibilité en ce qui concerne les noms concrets dont la fréquence est instable car liée au thème de la conversation», J. Dubois et alii, *Op. cit.*, article «fondamental», p. 207.

²¹ C. Puren, *Op. cit.*, p. 7.

²² D. Coste, *Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère*, in *Langue Française*, déc. 1985, n. 68, p. 15.

²³ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence*, Paris, Didier, 2000, p. 89.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ M. Beaudoin, *De l'enseignement de la grammaire par l'Internet*, in *Canadian Modern Language Review*, Vol. 55, n. 1, octobre 1998, consulté sur <http://www.utp-journals.press/toc/cmlr/55/1> le 9/12/2016.