

pisani tekst radi interpretacije dijagrama, shema, prospekata i uputa i svega ostaloga što je potrebno za komuniciranje na stranom jeziku u određenom usmjerenju bilo usmenim bilo pismenim putem.

2. Tekstualni materijali popraćeni vježbama trebali bi biti pogodni za razvijanje onih vještina koje su primarne u određenom usmjerenju.

3. Vizualne i auditivne materijale treba odabrati u skladu s ciljem učenja stranih jezika, kako bi se što više racionalizirala materijalna ulaganja u ta sredstva.

Naposljetku bih istakla da je provedena anketa omogućila dobar uvid u situaciju na terenu i upozorila na mnoge probleme. Njome je čak predloženo kako bi se neki problemi mogli uspješno riješiti.

Daniel de Rudder

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Les défauts de la grammaire traditionnelle sont trop connus pour être énumérés ici en détails. Rappelons simplement que linguistes, professeurs et élèves en ont contesté à la fois la valeur scientifique et l'utilité pédagogique. L'enseignant est donc naturellement conduit à se poser la question: »Faut-il enseigner la grammaire, et dans l'affirmative, quelle grammaire enseigner?«

Sur le premier point, on aurait tort d'hésiter: aucune méthode d'enseignement du français ne saurait se dispenser complètement de la réflexion grammaticale. En outre, les Instructions Officielles lui font une large place dans les programmes scolaires. Reste le second point qui soulève bien des difficultés..

Depuis une trentaine d'années, les travaux des linguistes ont abouti à l'élaboration de méthodes pédagogiques nombreuses dont l'application en classe n'a pas toujours donné les résultats escomptés. Là encore, on a commis l'erreur de croire qu'une grammaire descriptive du système d'une langue pourrait servir de grammaire d'acquisition de cette langue.

Ceci dit, de même que tout dans la grammaire traditionnelle ne doit pas être rejeté au bénéfice de nouveautés (brillantes mais souvent passagères) dont la linguistique est prodigue, le professeur de langue étrangère ne peut plus ignorer les tendances actuelles de la recherche, s'il veut nourrir et rénover sa propre réflexion sur le contenu et les finalités de son enseignement. Tout au plus fera-t-il bien d'appliquer avec prudence des résultats qui ne sont point solidement acquis.

Tenons-nous en, dans les limites de cet article, aux deux modèles qui dominent la linguistique appliquée à l'enseignement des langues: la grammaire structurale et la grammaire générative transformationnelle. La première propose une méthode quasi-mécanique qui, sans souci de la signification, en fonction de critères formels et distributionnels aisément vérifiables, permet de segmenter la langue en constituants et de les classer. La grammaire n'est plus une liste de règles, mais une liste de structures,

des chaînes de cases qu'on remplit en puisant dans le lexique des éléments d'une même classe. Elle présente à première vue un modèle efficace d'apprentissage par l'acquisition des automatismes nécessaires à la communication orale quotidienne. De là le succès des méthodes audio-visuelles et des exercices structuraux.

A la lumière des travaux de Chomsky, les progrès de la grammaire structurale sur la grammaire traditionnelle paraissent aujourd'hui moins importants qu'on l'avait cru dans les années cinquante. La première s'en tient en effet à la structure superficielle des énoncés. Elle ne résoud pas, par exemple, l'ambiguïté d'une phrase à une seule structure de surface comme: *La/peur/des/ennemis/bouleversa/nos/plans* que la grammaire traditionnelle relevait (*les ennemis ont eu peur ≠ nous avons eu peur des ennemis*). Elle ne donne pas de règles permettant de construire toutes les phrases grammaticales d'une langue. L'accent mis sur les critères formels et distributionnalistes aux dépens de la sémantique et de la situation des locuteurs aboutit à des manipulations mécaniques des structures pour elles-mêmes qui ennuient les élèves sans leur permettre de les réemployer dans une situation de communication authentique. Elle n'aide pas l'élève à construire des phrases complexes nouvelles ni à en apprécier le degré de grammaticalité.

Chomsky, partant de la constatation qu'un adulte est capable à chaque instant d'émettre spontanément ou de comprendre un nombre indéfini de phrases qu'il n'a, pour la plupart, jamais prononcées ni entendues auparavant, fonde son analyse sur les notions de compétence et de performance qui rendent explicite le système mental de règles intériorisé par tout locuteur. Il débouche ainsi sur une grammaire générative qui consiste en un ensemble fini de règles capables de générer par simples transformations un ensemble infini de phrases grammaticales d'une langue donnée. Par la prise en compte des structure profondes de la langue, Chomsky échappe au piège de la linéarité où étaient tombés les structuralistes, en opposant à leur système d'éléments un système de règles.

Aux yeux du pédagogue, les deux écoles présentent le même défaut: elles considèrent la langue en tant que SYSTEME et pas du point de vue de son UTILISATION. L'exemple est bien connu de ces étudiants qui ont parfaitement assimilé la grammaire d'une langue, mais sont incapables de communiquer dans cette langue. Or, c'est là le premier souci du professeur: comment passer de la connaissance du système à son utilisation? Il a moins besoin d'une grammaire descriptive, qu'elle soit traditionnelle, structurale ou générative, que d'une grammaire d'apprentissage, c'est-à-dire pédagogique. Mais c'est la connaissance approfondie des différents modèles proposés qui lui en fait prendre conscience et l'amène à orienter son enseignement vers une nouvelle pédagogie de la grammaire.

Eloignée des cimes de la recherche théorique, cette pédagogie se doit d'abord d'être modeste et de s'approprier dans tous les modèles de la linguistique, sans esprit de chapelle, ce qui s'avère efficace. Ainsi, on fait appel aux exercices structuraux pour inciter de jeunes élèves à automatiser les structures de base du français et à enrichir leur compétence de communication en français oral, lequel est caractérisé par le haut degré d'automatisation des structures mises en oeuvre et par leur simplicité. Au contraire, l'élève plus âgé doit, pour accéder pleinement au code écrit, dominer les réalités de la morpho-syntaxe. Le professeur lui enseignera une grammaire réflexive, par la découverte active du fonctionnement de

la langue (différents niveaux de l'expression, contexte, agrammaticalité...) en inversant la démarche classique. L'élève doit s'appropriier la connaissance au lieu de la subir.

Ceci nous conduit aux tendances actuelles qui se font jour dans l'enseignement et qui sont davantage le fait des pédagogues que des linguistes.

1 — On évitera le *cours de grammaire* pour lui-même et les exercices qui ont pour seul but de s'assurer que les élèves *ont compris la règle*. On abandonnera ainsi la sacro-sainte méthode inductive en grammaire. On fera plutôt appel à une *grammaire pédagogique*, ponctuelle, qui éclaire quand c'est nécessaire un problème qui se pose. Il est inutile de perdre du temps sur des difficultés qui n'en sont pas, ou des structures complexes que les français n'emploient jamais ou très rarement.

2 — Chaque point étudié doit déboucher sur son réemploi dans une situation de communication aussi authentique que possible.

3 — Le professeur impliquera ses élèves dans sa propre démarche pédagogique. Ils n'assimileront rien qu'ils n'aient préalablement découvert par eux-mêmes avec son aide.

Le pédagogue aura au moins deux stratégies à sa disposition pour renouveler son enseignement. D'abord, le recours à des exercices de conceptualisation, autrement dit des exercices provisoires de généralisation. Il s'agit de la mise en ordre, ou en forme, par les élèves, de ce qu'ils *croient* comprendre du fonctionnement de la langue, à partir d'un nombre suffisant d'observations. Après avoir rencontré un certain nombre d'occurrences plus ou moins voisines (*formation et emploi des temps du passé...*), on leur demande de les rassembler, de les comparer et de les classer, puis d'essayer de tirer une *règle* de leurs observations. Cette règle formulée par eux, sans doute incomplète, sera acceptée provisoirement, si elle est juste, et complétée ultérieurement par d'autres observations selon la même méthode.

On voit que cette stratégie offre l'avantage de réduire au minimum le métalangage traditionnel, lequel souffre d'une grande imprécision. En outre, elle rend la classe plus vivante en faisant de la grammaire l'objet même de la communication.

L'autre approche est la pédagogie de la *faute* ou de l'acceptabilité. On demande au professeur de travailler sur *l'erreur*, ce qu'il s'est longtemps refusé à faire; or, il suffit d'avoir corrigé des dictées et des rédactions pour remarquer que la *faute* est au centre de l'enseignement. La méthode consiste à donner à l'élève des phrases agrammaticales afin qu'il puisse les comparer avec des phrases grammaticales pour voir lui-même quelle est la différence, de façon que, une fois seul, il puisse compter sur cette capacité de faire la généralisation correcte. La méthode est extrêmement féconde si l'on s'entoure de quelques précautions d'application.

Ces méthodes, quasi-empiriques mais qui se réfèrent aux données scientifiques de la linguistique, ont en commun de mettre l'accent sur la manipulation des faits de langue dans l'intention de communiquer. En effet, l'acquisition réelle de la langue ne peut se faire que par l'usage et non par la saisie abstraite de règles. On proposera donc à l'élève des exercices systématiques de variations linguistiques (par exemple: dire la même chose de façons différentes). Pour cela, le professeur devra s'être fait lui-même une idée de la norme de la langue qu'il enseigne, sans laxisme ni purisme excessifs.

Terminons en rappelant que les recherches sur l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère en sont encore au stade des hypothèses,

que les psychologues sont au moins autant concernés que les linguistes, et que les dernières découvertes en date ne dispensent pas le professeur d'enseigner la morphologie. Tout au moins, ne devrait-il plus séparer celle-ci de la syntaxe et éviter les listes de paradigmes où se côtoient des éléments appartenant à des classes totalement différentes (le, la, les, l', un, une, des, du; qui, que, quoi, dont, où, lequel, duquel, etc). Décrire la langue, soit, mais pour l'utiliser. C'est un corps vivant qu'aucune taxinomie ne saurait épuiser mais dont la manipulation renforce et augmente considérablement la créativité de nos élèves.

ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

- ABDELMADJID ALI BOUACHA, *La Pédagogie du Français Langue Etrangère*, F, Pratique Pédagogique, Hachette, 1978.
- J.—O. CHEVALLIER, *Quelle grammaire enseigner?*, in LINGUISTIQUE APPLIQUEE ET ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS, Montréal.
- F. FRANCOIS, *L'Enseignement et la Diversité des Grammaires*, F, Recherches/Applications, Hachette, 1974.
- A. LAMY, *Pédagogie de la Faute ou de l'Acceptabilité*, in ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE, №22, Didier, Paris.
- J. PEYTARD & GENOUVRIER, *Linguistique et Enseignement du Français*, Chap. Grammaire, p. 73 à 175, Larousse, 1970.
- C. ROJAS, *L'Enseignement de la Grammaire*, in GUIDE PEDAGOGIQUE POUR LE PUOFESSEUR DE FRANCAIS LANGUE ETRANGERE, F, Pratique Pédagogique, Hachette, 1971.
- E. ROULET, *Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes*, in LA PEDAGOGIE DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE, F, Pratique Pédagogique, Hachette, 1978.
- in LE FRANCAIS DANS LE MONDE, *Grammaire et Français d'Aujourd'hui*, № 143, Février-Mars 1979, Hachette/Larousse.