

PUREN 2001h. « Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire. » Article paru dans un cédérom de formation des enseignants des langues, réalisé dans le cadre d'un Programme de Coopération Européenne Socrates 1998-2001, « ILIAD, International Languages In-service at a Distance », www.cilt.org.uk/iliad.

OUTILS ET MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES MANUELS DE LANGUE. L'EXEMPLE DES PROCÉDURES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE.

par Christian PUREN
IUFM de Paris

1. Introduction

Les lecteurs voudront bien se reporter dès à présent, à la fin de cet article, au Document n° 1, où je propose mes définitions de trois termes proches : *procédés*, *procédures*, *processus*. On pourra bien sûr les contester : il s'agit seulement pour moi de cadrer le thème abordé dans le présent article, à savoir les **procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire proposées dans les manuels de langue**.

On ne dispose que de peu d'informations sur les **processus d'acquisition naturelle**, c'est-à-dire sur les mécanismes mentaux qui ont donné à un natif ce « sens de la langue » qui lui permet en particulier de générer spontanément une infinité de phrases correctes selon ses besoins personnels de communication, et de porter tout aussi spontanément un jugement correct de grammaticalité sur toutes les phrases qu'il lit ou entend. Il en est de même en ce qui concerne les **processus d'acquisition en situation d'enseignement/apprentissage institutionnel**. L'hypothèse cognitive actuelle nous laisse penser que ces processus sont même beaucoup plus complexes que ce que l'on imaginait auparavant, l'interlangue se caractérisant, pour autant qu'on puisse en juger, par la multiplicité et l'hétérogénéité de ses éléments, leur instabilité, leurs interrelations générales, leur extrême sensibilité au contexte et l'impossibilité de les observer systématiquement sans les modifier (cf. à ce sujet l'ouvrage de Klaus Vögel présenté en bibliographie). Même si la didactique des langues se doit de suivre avec attention les évolutions de la « RAL » (Recherche en Acquisition)¹, la conception des matériels, la pré-

¹ Cf. par ex. le numéro 120 des *Études de Linguistique Appliquée* (Paris, Didier-Érudition, oct.-déc. 2000) qui lui est entièrement consacré.

paration des cours et la conduite des pratiques de classe ne peuvent se faire concrètement qu'en référence aux **procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire**.

Depuis un siècle et demi d'histoire de la didactique des langues sont apparus quatre modèles différents de procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire. Je les présente en parallèle dans le Document n° 5-1 et 5-2). Leur interprétation et leur utilisation nécessitent d'autres outils que j'utiliserai dans le cours du présent article, et que l'on trouvera dans les Documents n° 2, 3 et 4.

Ces cinq documents correspondent à des modèles conceptuels relativement abstraits, et c'est pourquoi j'ai choisi ici de les mettre en œuvre très concrètement dans l'analyse comparative de trois séries d'exercices grammaticaux qui toutes portent sur le point de grammaire (l'indicatif présent du verbe « avoir »), sont caractéristiques de méthodologies successives, et sont extraites de manuels de français langue étrangère : ces trois séries d'exercices sont présentées dans le Document n° 6.

Pour lire la suite de cet article, il faut avoir simultanément sous les yeux les quatre documents « outils » joints, à savoir :

- Document n° 2 : « Les modèles psychologiques d'apprentissage »,
- Document n° 3 : « Les oppositions méthodologiques fondamentales »,
- Document n° 4 : « Les modèles disponibles de grammaire de la langue »,
- Document n° 5 : « Les trois procédures historiques d'enseignement/apprentissage grammatical » (schémas en p. 5-1 et commentaires de ces schémas en p. 5-2),

ainsi, bien sûr, que le document sur lequel porte l'analyse comparative :

- Document n° 6 : « Exemples d'exercices grammaticaux (verbe *avoir* à l'indicatif présent) ».

2. Analyse des trois séries d'exercices grammaticaux

Quatre observations immédiates peuvent être faites sur les trois manuels de français langue étrangère dont sont extraites ces trois séries d'exercices (reproduits tous trois dans le Document n° 6) :

- 1) La publication du premier manuel date de la période du modèle dominant de l'action ; celle du second, de celui de la réaction ; celle du troisième, de ceux de l'interaction et de la construction (cf. Document n° 2).
- 2) Les deux premiers manuels ont été publiés en période de paradigme direct, le second en période paradigme constructiviste (cf. Document n° 2).
- 3) Ces trois séries d'exercices grammaticaux mettent en œuvre la méthode directe intégrale (cf. Document n° 3) : pas de recours à une autre langue que le français langue étrangère. Il importerait de remarquer, cependant, que s'il en est ainsi c'est sans doute autant par nécessité éditoriale que par choix méthodologique : les publics visés par les éditeurs de ces trois cours de français langue étrangère sont en effet des apprenants de

toutes langues maternelles, soit dans les mêmes classes en France, soit dans les différents pays étrangers.

4) Alors que les ensembles 2 et 3 ne sont- que des séries d'exercices, l'ensemble 1 est plus complexe, puisque les exercices y sont accompagnés d'une image et d'un texte.

2.1 Cours de langue et de civilisation françaises (1953)

a) Observations générales

(1) Titre double : « Le verbe *avoir* », « Le corps » : les contenus de l'unité didactique sont donc définis simultanément par leur cohésion grammaticale et lexicale. L'image présente un homme en train de courir, dont différentes parties du corps sont numérotées à l'aide de flèches renvoyant à des chiffres de 1 à 12. Cette image est incrustée dans un texte de toute évidence fabriqué, parce qu'il ne correspond à aucune situation d'énonciation authentique imaginable.

(2) Le texte sert à introduire le point de grammaire et le vocabulaire thématique de la leçon tels qu'ils sont annoncés dans les deux titres, comme le montrent les formes du verbe « avoir » soulignées en gras (« **a** »), et les mots en gras renvoyant par un chiffre aux différentes parties de l'image signalées par le même chiffre.

(3) L'exercice n° 3 – de type questions-réponses – porte sur le texte lui-même, et vise de même à une reprise de son contenu grammatical et lexical.²

(4) Les exercices reprennent en particulier le point de grammaire et le vocabulaire annoncés en titres et introduits par le texte (verbe « avoir » et parties du corps). Mais ils reprennent en outre de nombreux autres points que l'on trouve aussi dans le texte : le singulier/pluriel des noms et des adjectifs, le masculin/féminin des adjectifs, la forme des articles indéfinis/partitifs suivant la construction syntaxique positive ou négative (« j'ai un... des... / je n'ai pas de... »), enfin les « formes » affirmative, négative et interrogative de la phrase (cf. l'énoncé de l'Exercice 1). On peut raisonnablement supposer que ces autres points ont tous été étudiés dans les leçons antérieures.

On peut tirer des trois observations précédentes les conclusions suivantes :

– Le niveau d'intégration didactique à partir du document de base est ici très élevé.³

– La grammaire de référence utilisée dans ce manuel est de type morphosyntaxique (cf. Document n° 4).

² Cet exercice a été fabriqué par moi-même en conformité avec ceux que l'auteur propose sur de nombreux textes de base de son manuel. Je voulais utiliser ce texte, et non un autre, parce qu'il me permettait de comparer trois séries d'exercices sur le même point de grammaire (le verbe « avoir » à l'indicatif présent, en l'occurrence).

³ Plus un seul document sert de support à des activités différentes dans le cadre d'une unité didactique, et plus le niveau d'intégration didactique est élevé. Le niveau d'intégration est plus faible lorsque chaque activité se base sur un support particulier, et plus faible encore si certaines activités se basent sur plusieurs supports.

– La progression grammaticale de ce manuel suit la progression de la grammaire morphosyntaxique (cf. Document n° 4) : articles, substantifs/adjectifs, masculin/féminin, singulier/pluriel, pronoms personnels sujet, verbes, etc.

– La progression grammaticale de ce manuel est en spirale, c'est-à-dire que les contenus précédemment présentés sont rebrassés avec les nouveaux.

(5) On remarque que les exercices introduisent des mots appartenant à des champs sémantiques différents de celui du thème annoncé dans le titre et traité dans le texte (le corps) : ce sont le matériel de classe (*livre, stylo, serviette, cahier, crayon, gomme*), l'habillement (*chapeau, veston, cravate, robe*), les couleurs (*bleu, jaune, brun, rouge, noir*) et les formes (*carré, long, pointu*). On peut en induire que ces autres champs sémantique ont été introduits dans les leçons précédentes. Ces observations permettent les conclusions suivantes :

– Les contenus lexicaux de ce manuel suivent la gradation caractéristique de la méthodologie directe – dite des « centres d'intérêt » concentriques –, qui commence par les objets directement sous les yeux des élèves (la salle de classe et son matériel, leurs vêtements, leur propre corps et les actions qu'ils peuvent effectuer en classe), puis, par élargissements successifs, la cour de récréation, la maison familiale, la ville, etc.).

– Comme la progression grammaticale (cf. point 4 ci-dessus), ce manuel propose une progression lexicale en spirale.

La conjonction des cinq caractéristiques ci-dessus indique sans équivoque possible que ce manuel de 1953 relève du modèle de l'action (cf. Document n° 2 : « exercices directs en langue étrangère, activités langagières variées à partir de documents supports de base, exercices de transformation et de substitution »).

b) Analyse des exercices

Nous avons déjà fait les constatations suivants :

(6) Les exercices sont entièrement en langue étrangère ; autrement dit, ils mettent en œuvre la méthode directe intégrale (cf. Document n° 3) ;

(7) La grammaire de référence est de type morphosyntaxique (cf. Document n° 4), et la progression grammaticale de l'ensemble du manuel suit vraisemblablement l'ordre classique de ce type de grammaire.

(8) Les exercices sont utilisés non seulement pour reprendre le point de grammaire de l'unité didactique (présenté dans le texte support de base), mais aussi le vocabulaire.

(9) Les exercices sont utilisés non seulement pour reprendre les contenus grammaticaux et lexicaux de l'unité didactique, mais aussi pour réviser les contenus des unités didactiques antérieures (progression en spirale).

Ces exercices appellent les autres observations suivantes :

(10) Typologie des exercices : 1) conjugaison (récitation du paradigme du verbe « avoir » ; 2) exercice de substitution (à trous) ; 3) questions-réponses de reprise du texte ; 4) questions-réponses personnelles ; 5) exercice de transformation (singulier → pluriel).

(11) Tous ces exercices sont de type « application », puisqu'ils demandent, pour être faits, que les apprenants se remémorent consciemment la « règle » correspondante (en l'occurrence, cette « règle » est ici le paradigme du verbe « avoir » à l'indicatif présent). Or ils ne peuvent l'induire à partir du texte, qui ne présente que la 3^e personne du singulier de ce verbe (« il a »). On peut en conclure que les apprenants soit ont le paradigme sous les yeux, soit l'ont appris par cœur précédemment.

Il se trouve effectivement que, dans ce manuel, chaque leçon commence par l'exposé de la « règle » : ici, en l'occurrence, le texte sur « Le corps » est précédé de la conjugaison du verbe « avoir » à l'indicatif présent. On peut en tirer les conclusions suivantes en termes d'approche (*i.e.* méthode utilisée initialement) :

– il s'agit d'une approche transmissive : les règles et régularités sont présentées d'emblée par le manuel et non induites dans un premier temps par les apprenants, comme le voudrait la méthode active ;

– il s'agit aussi d'une approche déductive : les règles et régularités ayant été présentées d'emblée, les apprenants sont amenés à constater leur application dans le document de base, puis à les appliquer eux-mêmes ;

– il s'agit enfin d'une approche analytique : les éléments – dans ce cas, les formes du verbe « avoir » à l'indicatif présent – sont présentées isolément (sous forme de paradigme) avant leur utilisation dans les ensembles que constituent chacune des phrases du texte de base et l'ensemble du texte de base.⁴

Ces trois approches (transmissive, déductive et analytique) correspondent historiquement aux trois caractéristiques empruntées par la méthodologie active à la méthodologie traditionnelle, et ce sont elles qui permettent de distinguer cette méthodologie active (éclectique, donc) de la méthodologie directe en ce qui concerne la mise en œuvre de la procédure d'enseignement/apprentissage de la grammaire.

(12) Le fait que les exercices soient de type application nous laisse penser qu'ils étaient prévus pour être donnés à faire au moins dans un premier temps à l'écrit (les exercices 2 et 5 ne peuvent être faits en tout état de cause qu'à l'écrit), même si une reprise postérieure à l'oral (en particulier à la correction) reste possible.

(14) Les contenus des exercices nous paraissent maintenant très artificiels, avec en particulier des questions qui n'en sont pas réellement (« Avez-vous un cou ? Est-ce

⁴ Dans certains manuels actifs, cette approche analytique s'applique aussi au vocabulaire, qui est donc présenté avant le texte de base sous forme de listes de mots accompagnés de leur traduction en langue maternelle : cette combinaison entre les méthodes analytique et indirecte traduit bien entendu dans ce type d'éclectisme une influence plus forte encore de la méthodologie traditionnelle.

que le chien a un bec ? Est-ce que l’oiseau a des bras »...). Cela ne doit pas empêcher d’en faire une analyse interne, « compréhensive » :

- Ces questions sont volontairement « stupides » parce que l’on veut obliger à une réponse négative : l’un des points de grammaire de la leçon, en effet, ce sont les trois « formes » de la phrase, dont l’affirmation négative.
- À l’époque, la convention, parfaitement acceptée par les enseignants et par les apprenants, voulait que dans les exercices on privilégiait la forme sur le sens.

2.2. Voix et images de France. Exercices pour le laboratoire de langues (1967)

Les observations à faire sont les suivantes :

- (1) Ces exercices portent sur la conjugaison du verbe « avoir » à l’indicatif présent, comme les exercices de l’ensemble précédent.
- (2) Ces exercices sont extraits d’un livret intitulé *Exercices pour le laboratoire de langues. Livre du maître*. Il s’agit donc d’exercices prévus pour être faits exclusivement à l’oral par les apprenants (méthode orale intégrale), contrairement aux exercices de l’ensemble précédent, qui pouvaient tous être faits à l’écrit puisqu’ils apparaissaient dans le *Livre de l’élève*.
- (3) La grammaire de référence est la grammaire structurale (cf. Document n° 4) : tous les exercices de cet ensemble sont des exercices de transformation (passage de la question à la réponse, ou de la réponse à la question) avec substitution dans deux colonnes paradigmatiques, celle du pronom sujet (*vous* ↔ *je*) et de la forme verbale (*ai* ↔ *avez*).
- (4) Chaque exercice commence par la présentation d’un modèle oral de transformation/substitution que l’on demande ensuite de faire reproduire à l’identique, les résultats étant strictement les mêmes : « Il a... » dans l’exercice 1, « Oui, j’ai... » dans l’exercice 2, « Vous avez... ? » dans l’exercice 3 : ce sont des exercices structuraux (cf. Document n° 5).
- (5) Il ne s’agit pas, par conséquent, de faire réfléchir les apprenants (puisque’il n’y a aucune variante possible dans la production, il est inutile de chercher une « règle » de production) ; il s’agit seulement les amener à reproduire le modèle de manière mécanique.
- (6) Chaque exercice propose six items, ce qui est relativement intensif étant donné la réponse identique attendue. La comparaison avec les exercices de l’ensemble 1 est sur ce point très claire : il y a ici recours à la méthode répétitive. Le modèle psychologique de référence est celui de la « réaction » (cf. Document n° 2) : à la fin de chaque exercice, la répétition mécanique intensive est supposée avoir créé un nouvel automatisme langagier de type « stimulus-réponse ».

(7) Du point de vue grammatical, les trois exercices ne traitent que de la conjugaison du verbe « avoir », et on observe un désintérêt certain pour le lexique : vocabulaire non cohérent thématiquement et se répétant d'un exercice à l'autre. La comparaison avec les exercices de l'ensemble 1 est sur ce point aussi très significative : nous sommes ici dans le cadre d'une conception de la progression grammaticale non plus en spirale, mais strictement linéaire.

(8) Ces exercices sont tout aussi « artificiels » que ceux de l'ensemble précédent (et pour les mêmes raisons : guidage étroit, et privilège accordé par convention à la forme et non au sens. Ces exercices de grammaire sont dits « décontextualisés » parce qu'ils ne renvoient à aucune situation de communication, qu'elle soit authentique, simulée ou imaginable.

Ces exercices de laboratoire de *Voix et images de France* sont parfaitement représentatifs des dits « exercices structuraux », qui correspondent à l'application, à l'enseignement/-apprentissage de la grammaire, d'un « noyau dur méthodologique » constitué de la combinaison des méthodes répétitive, imitative et orale : les apprenants sont invités à reproduire intensivement des modèles de langue orale. Ce noyau dur se trouve être en homologie avec les potentialités techniques du magnétophone (à bande), utilisé pour réaliser ces exercices au laboratoire : cet outil technologique fonctionne en effet comme une machine à reproduire indéfiniment la parole humaine.⁵

Cela dit, ces exercices de *Voix et images de France* ne rendent absolument pas compte de la complexité de la méthodologie audiovisuelle, dont ce manuel est le prototype de première génération (il faudrait pour s'en rendre compte analyser le manuel lui-même, publié six ans plus tôt, en 1961) : cette méthodologie en effet à la fois hérite de la méthodologie directe, est influencée par la méthodologie audio-orale (à laquelle elle emprunte précisément ces exercices structuraux⁶), et enfin annonce la future « approche communicative » des années 1970-1980 en particulier par l'importance qu'elle accorde par ailleurs à la situation de communication (certains exercices structuraux y sont même, contrairement à ceux reproduits ici, contextualisés au moyen de quelques phrases de présentation).

2.3. *Espaces 1* (1995)

Comme pour l'ensemble précédente, nous ne disposons ici que d'une série d'exercices isolés de l'unité didactique dont ils font partie. Mais contrairement aux précédents, ces exercices sont en eux-mêmes complexes, et représentatifs de l'ensemble de la méthodologie de référence (l'approche communicative).

(1) La grammaire de référence est la grammaire notionnelle-fonctionnelle (cf. Document n° 4) : le titre correspond en effet à l'articulation entre un acte de parole (deman-

⁵ Il ne s'agit bien sûr pas d'un hasard : j'ai soutenu dans mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (Paris, Nathan-CLE international, 1988) que c'est tout autant la disponibilité du magnétophone qui avait donné l'idée d'imaginer les exercices structuraux, que la disponibilité des exercices structuraux qui avait donné l'idée de recourir au magnétophone.

⁶ L'autre trace de l'influence de la méthodologie audio-orale sur la méthodologie audiovisuelle est l'application du noyau dur de celle-là au dialogue de base audiovisuel, qui est mémorisé puis « dramatisé » globalement de manière à assurer la reproduction intensive de l'ensemble de ses modèles de langue orale.

der) et une notion (l'âge), et on retrouve cette même articulation dans tous les exercices : il s'agit de se présenter/demander à quelqu'un de se présenter, actes de paroles qui vont eux-mêmes demander de réaliser deux actes de parole (demander, indiquer) liés à trois notions énumérées d'ailleurs dans la consigne de l'exercice *c* : le nom, la nationalité et l'âge. Le recours à cette grammaire est l'une des caractéristiques de la dite « approche communicative ».

(2) Au niveau du dispositif d'ensemble, on constate un fort affaiblissement du degré d'intégration didactique : ces exercices ne se basent plus sur un seul document support (comme dans le *Cours de langue et de civilisation françaises*, par exemple) : chacun des deux premiers exercices a en effet son propre document support (un enregistrement). Ce faible degré d'intégration didactique est une autre caractéristique historique des manuels se réclamant de l'approche communicative.

(3) Contrairement aux deux ensembles précédents, qui privilégient pour le premier la méthode écrite (*Cours de langue et de civilisation françaises*), pour le second la méthode orale (*Voix et images de France*), on trouve ici une liaison organisée entre les deux méthodes, l'exercice *a* combinant les deux méthodes (les apprenants écoutent et écrivent simultanément), l'exercice *b* les articulant (les apprenants écrivent, puis écoutent).

(4) On trouve la même liaison assurée entre les méthodes compréhensive et expressive : les apprenants comprennent et produisent simultanément dans l'exercice *a*, produisent puis comprennent pour éventuellement produire à nouveau (en se corrigeant) dans l'exercice *b*.

La volonté d'équilibrer globalement les quatre « habiletés » ou « compétences » langagières (compréhension et expression écrites et orales) et de les combiner ou articuler dans les mêmes activités est une autre caractéristique des manuels se réclamant de l'approche communicative. Par rapport à la méthodologie audiovisuelle antérieure, il y a clairement revalorisation de l'écrit.

(5) Par rapport aux deux ensembles antérieurs, on constate aussi une forte revalorisation de la méthode active : dans l'exercice *b*, le dispositif permet aux apprenants de se corriger eux-mêmes ; dans l'exercice *c*, on demande aux apprenants de communiquer directement entre eux. Cette revalorisation de la méthode active correspond, dans l'approche communicative, aux thèmes de la « centration sur l'apprenant » et de « l'autonomisation de l'apprenant ». Elle amène en particulier à multiplier les activités de groupe (*pair work* ou groupes restreints), de manière à rompre le dispositif d'enseignement frontal.

(6) L'exercice *a* permettait de présenter aux apprenants les formes verbales « a » et « est » (« Il *a* tel âge / Elle *est* jeune,...), l'exercice *b* de les reproduire (phase de « reprise », cf. Document 5-1). Immédiatement ensuite, dans l'exercice *c*, on leur demande de les réemployer pour leur expression personnelle dans une situation de communication créée entre apprenants en classe même : le modèle psychologique d'apprentissage est donc clairement celui de l'« interaction » (cf. Document n° 2). Malgré son actualité, on ne trouve pas trace – du moins dans cette série d'exercices – du paradigme de la construction.

(7) On demande dans cette série d'exercices aux apprenants (cf. Document 5-1) de passer directement, après la présentation des formes (exercice *a*) d'une phase de reprise (exercice *b*) à une phase de réemploi (exercice *c*). Il faudrait voir dans l'ensemble de l'unité didactique correspondante si les autres phases de la procédure standard (repérage/reconnaissance, conceptualisation, application de règles/reproduction de modèles) sont elles aussi proposées, et à quel moment. Mais ce passage direct est une autre caractéristique fondamentale de l'approche communicative : la grammaire notionnelle-fonctionnelle y est supposée donner aux apprenants des éléments linguistiques immédiatement réutilisables pour leur communication personnelle.

(8) Dernière caractéristique de l'approche communicative : la volonté de « faire authentique », notable dans cet ensemble lorsqu'on le compare avec les deux ensembles antérieurs, où l'artificialité est d'autant plus forte qu'elle est assumée.

3. Pour conclure

Il revient à chaque enseignant de tester sur les manuels qu'il utilise ou qui lui sont proposés les outils et méthodes d'analyse proposés ici, sans craindre de les adapter, de les compléter ou de les corriger au besoin. Je me contenterai de développer deux conclusions générales.

3.1 Méthodologie de l'analyse des manuels de langue

1) Une analyse de manuels ne peut se faire sans **outillage** adéquat. Il faut, en particulier, disposer d'un minimum de concepts de didactique générale des langues, ainsi que de repères concernant l'évolution historique et la situation actuelle de cette didactique.

2) Ce qui fait qu'un manuel relève d'une certaine méthodologie constituée n'est pas telle ou telle de ses caractéristiques, mais la **conjonction** d'un nombre significatif de caractéristiques correspondantes. L'éclectisme généralisé qui caractérise la situation actuelle de la didactique des langues ne facilite pas le travail d'analyse, et doit inciter à la plus grande prudence dans l'interprétation globale des résultats. Les trois séries analysées ici ont été soigneusement choisies pour le caractère très représentatif de leur méthodologie de référence (cf. ci-dessous pour la présentation de ce concept), mais les manuels les plus récents relèvent de moins en moins de ce type d'analyse : de plus en plus, l'objectif de l'analyse consiste par conséquent à repérer les éléments méthodologiques hétérogènes voire hétéroclites des manuels, à décrire leurs modes de combinaison et d'articulation, enfin à en décrire les cohérences partielles en évaluant leur cohérence d'ensemble

3) En analyse didactique comme ailleurs, il importe de distinguer soigneusement entre **l'analyse interne** et **l'analyse externe**. En règle générale, si l'on ne voit pas d'intérêt évident à faire l'inverse, il vaut mieux commencer par la première, et en épuiser toutes les possibilités avant de passer la seconde, et ceci à tous les niveaux :

3a) Une partie d'une unité didactique (une série d'exercices, par exemple) ne peut être analysée que par rapport à l'ensemble de l'unité dont elle fait partie intégrante, voire à l'ensemble des unités du manuel. Mais il faut malgré tout effectuer une première analyse purement interne de la partie, quitte au besoin à la corriger par la suite lors de la prise en compte indispensable de cet environnement externe.

3b) Un manuel doit s'analyser d'abord en lui-même et pour lui-même, même s'il faut ensuite le comparer avec d'autres – en synchronie (autres manuels de la même époque) ou, comme je l'ai proposé ici, en diachronie (autres manuels d'époques différentes) –, et prendre en compte les enseignants et les apprenants qui l'utilisent (cf. plus bas).

3c) Plus un exercice paraît surprenant ou critiquable, et plus on doit s'efforcer, dans un premier temps, de comprendre les raisons conscientes puis les causes inconscientes qui ont amené les auteurs à les concevoir ainsi. Ce n'est que dans un troisième temps que l'on pourra éventuellement en proposer une évaluation personnelle, en étant conscient qu'il s'agit alors d'une analyse externe que l'on effectue avec les outils actuellement disponibles, à partir de son point de vue personnel, en référence enfin à sa propre expérience et à sa situation actuelle d'enseignement/apprentissage.

3d) Enfin, *last but not least*, il faut impérativement faire la différence, dans l'analyse méthodologique d'un manuel de langue, entre au moins trois méthodologies différentes :

– **la méthodologie de référence**, qui est celle dont se réclament les auteurs dans leur préface et/ou le *Livre du professeur* ;

– **la méthodologie de conception**, qui est celle que l'on peut retrouver par l'analyse interne ;

– enfin **la méthodologie d'utilisation**, qui relève de l'analyse externe, et qui sera celle que les enseignants et les apprenants ont mise, mettent ou mettront en œuvre en utilisant conjointement ce manuel.

La différence entre méthodologie de référence et méthodologie de conception est la résultante du jeu de facteurs très divers, en particulier⁷ les décalages :

– en didactique des langues, entre les prétentions des concepteurs et propagateurs de la méthodologie de référence, et les réalités de la mise en œuvre concrète dans un manuel, en référence à un public et à des situations d'apprentissage plus ou moins déterminés ;

– chez les concepteurs, entre leurs connaissances et leurs représentations, entre leurs savoirs et savoir-faire, enfin entre ce qu'ils ont conscience d'avoir fait et ce qu'ils pensent devoir annoncer ;

– chez les éditeurs enfin, en fonction de leurs propres représentations, savoirs et stratégies.

L'un des objectifs **fondamentaux** de l'analyse d'un manuel est toujours de repérer ces décalages inévitables, mais parfois énormes, entre la méthodologie de référence et la méthodologie de conception.

⁷ Je me base ici sur mon expérience personnelle de directeur de collection (manuel scolaire pour l'enseignement scolaire de l'espagnol langue étrangère de la classe de 4^e à la classe terminale : *¿Qué pasa ?*, Paris, Nathan, 1991-1995).

Les publics visés par les éditeurs de trois cours de français langue étrangère ici analysés sont des apprenants de toutes langues maternelles, soit dans les mêmes classes en France, soit dans les différents pays étrangers. Mais il est évident que pour le premier cours, il s'agit d'un éclectisme à composante traditionnelle qui appelle l'usage plus ou moins intensif de la langue maternelle, alors que pour le second cours, l'ensemble du dispositif vise à rendre inutile cette même traduction. Quant au troisième, il donne la forte impression que le problème se pose très fortement mais qu'il est évacué (ce qui ne constitue certainement pas un progrès pour les enseignants et les apprenants utilisateurs...).

Quant à la méthodologie d'utilisation, elle n'est bien sûr pas directement accessible à l'analyse du matériel didactique, mais on peut en partie la reconstruire hypothétiquement, du moins dans la mesure où sont connus les facteurs externes suivants :

- les situations d'enseignement/apprentissage : les enseignants par exemple vont être réticents à organiser des activités de *pair work* dans des classes très nombreuses et peu motivées ;
- les cultures d'enseignement/apprentissage : le passage immédiat au réemploi des formes nouvelles dans des jeux de rôles entre apprenants, par exemple, pose problème dans les pays où l'apprentissage consiste à écouter d'abord la parole du maître, et à ne pas risquer le ridicule ;
- les types d'apprentissage : les apprenants de type analytique, par exemple, auront une préférence pour les méthodes analytique et sémasiologique, les globalistes pour les deux méthodes inverses, synthétique et onomasiologique ;
- les habitudes d'apprentissage : les apprenants habitués à tout traduire d'emblée en langue maternelle pendant leur apprentissage scolaire, par exemple, auront des difficultés à s'adapter à un enseignant utilisant la méthode directe intégrale ;
- les orientations didactiques des enseignants : alors que le *Cours de langue et de civilisation française* avait été conçu en méthode directe intégrale, par exemple, de nombreux témoignages attestent que dans beaucoup de pays étrangers le travail sur chaque unité nouvelle commençait par des activités de type méthodologie traditionnelle, à laquelle avaient formés initialement les enseignants : explication et apprentissage initial des règles de grammaire en langue maternelle, puis traduction du texte de base dans cette langue.

La difficulté à intégrer tous ces différents facteurs ne provient pas seulement de l'impossibilité de les pondérer dans la réalité des classes, mais aussi du fait qu'ils interagissent de manière complexe les uns avec les autres. Dans les interviews réalisés pour une thèse récente sur la grammaire dans les classes de français langue étrangère en France⁸, par exemple, la plupart des enseignants interviewés disent privilégier les approches transmissive et déductive (ils expliquent eux-mêmes d'emblée les règles,

⁸ Marie-Christine Fougerouse, *Analyse des représentations de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. décembre 1999. Thèse de doctorat. Université de Paris-III.

puis demandent aux apprenants de les appliquer), alors que dans leur formation initiale, la conjonction de l'exigence de la centration sur l'apprenant et l'approche cognitive auraient dû les amener à systématiser initialement les deux méthodes inverses, active et inductive.

L'éclectisme actuel en didactique des langues donne et donnera de plus en plus aux concepteurs de manuels une marge de manœuvre importante pour tenir compte, dans la conception des manuels, non seulement des grandes orientations des programmes officiels (dans l'enseignement scolaire) et de celles de la méthodologie de référence, mais aussi des situations d'enseignement/apprentissage, de la formation des enseignants et des différents types d'apprenants. Restent à savoir s'ils l'utiliseront effectivement, et comment.

3.2 Formation des apprenants à l'analyse des manuels

Différents facteurs plaident actuellement pour une formation des apprenants eux-mêmes au choix des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire et à la maîtrise de leurs combinaisons possibles, et plus généralement à l'analyse des manuels pour une utilisation personnelle consciente et raisonnée :

- la situation actuelle de notre discipline, caractérisée par l'absence de toute nouvelle méthodologie constituée ;
- l'exigence de centration sur les apprenants et l'objectif correspondant d'individualisation des apprentissages, qui impliquent pour le professeur de leur proposer les procédures et combinaisons de procédures les plus variées parmi lesquelles les apprenants pourront expérimenter celles qui conviennent le mieux à leurs stratégies individuelles, enrichir ces stratégies, construire leurs parcours individuels ;
- enfin l'exigence d'autonomisation des apprenants et l'objectif correspondant d'apprentissage des méthodes d'apprentissage, qui impliquent pour le professeur de leur fournir les outils nécessaires à leur réflexion sur leurs propres méthodes d'apprentissage.

C'est pourquoi je pense que les outils d'analyse présentés dans cet article ne devraient pas être réservés aux seuls enseignants, mais que les apprenants eux-mêmes devraient être formés à leur utilisation. Il faudra pour cela concevoir des activités « métaméthodologiques » qui seront à l'apprentissage conscient des méthodes ce que les activités « métalinguistiques » sont depuis longtemps à l'apprentissage conscient de la langue.⁹

Si l'une des dimensions importantes de l'enseignement est désormais la formation à l'apprentissage, il faut bien envisager de donner aux apprenants les outils qui leur permettent d'analyser eux-mêmes leurs manuels, et de les former à l'utilisation de ces outils.

⁹ Pour une présentation plus détaillée de cette problématique, voir Ch. PUREN, « Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue », *Les Langues modernes* n° 1, 1990, pp. 57-70. Paris, APLV.

DOCUMENT N° 1

PROCÉDÉS, PROCÉDURES, PROCESSUS (DÉFINITIONS)

Procédé (d'enseignement ou d'apprentissage)

Moyen utilisé pour réaliser une tâche d'enseignement ou d'apprentissage. Par exemple, un procédé très fréquent de sollicitation d'auto-correction consiste pour l'enseignant à reprendre la phrase incorrecte d'un élève en s'arrêtant juste avant l'erreur sur une intonation interrogative ; le procédé qui paraît le plus facile et rapide à la plupart des apprenants pour traduire un mot est le recours au dictionnaire bilingue.

Les procédés mis en œuvre vont dépendre des méthodes¹ choisies. Un apprenant aura recours au dictionnaire bilingue s'il a décidé, pour accéder au sens du mot inconnu, d'utiliser la méthode indirecte (*i.e.* de passer par l'intermédiaire de sa langue maternelle) et la méthode transmissive (*i.e.* de ne pas chercher à découvrir le sens par lui-même)².

Procédure (d'enseignement ou d'apprentissage)

Ensemble articulé et finalisé de tâches partielles visant à la réalisation d'une tâche globale. Une « procédure d'autocorrection » possible pour la production écrite consiste ainsi à effectuer une révision de l'orthographe, puis de

la morphologie, de la syntaxe, du plan, de la présentation matérielle, etc.

Les procédures se situent au niveau de l'organisation consciente sinon de l'apprentissage, du moins de l'enseignement, contrairement au processus (cf. ci-après). Elles sont donc liées à des règles et normes visant à leur reproduction.

Processus (d'apprentissage)

Série d'opérations cognitives articulées et finalisées. ainsi du « processus d'apprentissage » ; on dira qu'il y a va-et-vient constant, au cours du « processus de lecture », entre la méthode sémasiologique (on part des formes connues pour découvrir le message) et la méthode onomasiologique (on part de connaissances ou d'hypothèses sur le sens pour les reconnaître ou les valider par l'analyse des formes).

Les processus se situent au niveau des mécanismes mentaux, largement inconscients, contrairement à la procédure. Le processus de lecture cité ci-dessous devient une procédure (d'apprentissage de la lecture) si on fait faire des repérages formels à des élèves sur un texte, puis des hypothèses sur le sens du texte à partir des formes repérées, enfin un lecture de validation/invalidation de ces hypothèses.

¹ Sur le concept de méthode, voir le Document n° 3.

² Le problème étant que pour tous les mots polysémiques l'apprenant devra malgré tout, s'il veut éviter de grossières erreurs, mettre en œuvre la méthode active au cours de l'utilisation de ce procédé, en particulier parce qu'il devra articuler lui-même récursivement d'une part les méthodes synthétique et onomasiologique (partir du contexte pour faire des hypothèses sur la traduction du mot), d'autre part les méthodes analytique et sémasiologique (valider ou invalider la traduction en consultant les différentes traductions proposées dans son dictionnaire) : c'est là l'un des objectifs de la formation des apprenants à l'utilisation des dictionnaires bilingues.

DOCUMENT N° 2
LES MODÈLES PSYCHOLOGIQUES D'APPRENTISSAGE

	1	2	3	4	5	6	
Modèle	RÉCEPTION	IMPRÉGNATION	ACTION	RÉACTION	INTERACTION	CONSTRUCTION	
Modèle didactique de référence¹	“pédagogie traditionnelle” (jusque fin XIX ^e)	“bain linguistique” (à partir de fin XIX ^e)	“méthodes directes”, “méthodes actives” (première moitié du XIX ^e siècle)	“méthodologie audio-orale”, “méthodologie audiovisuelle” (années 1950-1970)	“approche communautaire” (depuis années 1970)	“approche cognitive” (depuis années 1980)	
Paradigme psychologique : parler une langue étrangère, c’est...	... penser en langue maternelle et traduire instantanément et inconsciemment de sa langue maternelle à la langue étrangère (<i>paradigme indirect</i>)	... à la fois penser et parler en langue étrangère (<i>paradigme direct</i>)				<i>paradigme constructiviste</i>	... produire de la langue étrangère sur la base d’une “grammaire intermédiaire” constituée des représentations que l’apprenant s’est construites dans son parcours entre sa langue maternelle et la langue étrangère (“interlangue”).
Postulat psychologique : apprendre une langue étrangère, c’est...	... s’entraîner à traduire de plus en plus vite, jusqu’à ce que la traduction devienne instantanée et inconsciente	... s’entraîner dès le départ à penser et à parler en langue étrangère				... monter successivement des séries d’automatismes	... conduire un processus permanent de construction/-déconstruction/reconstruction personnelles de son interlangue
L’enseignant doit donc privilégier...	... l’entraînement à la traduction orale intensive.	... tous les “exercices directs” en langue étrangère				... la réflexion sur la langue (“conceptualisation”) des apprenants à partir de leurs propres productions.	
Postulat pédagogique	L’élève apprend par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l’enseignant ou par le matériel.	L’élève apprend par exposition intensive à la langue étrangère.	L’élève apprend en réalisant des tâches en langue étrangère.	L’élève apprend en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d’exercices mécaniques, activités étroitement guidées.	L’élève apprend au moyen d’échanges réalisés en langue étrangère.	L’élève apprend par construction personnelle de son propre savoir.	
Exigence première de l’enseignant vis-à-vis des élèves	être attentifs en classe	multiplier en classe et hors classe les occasions de contact avec la langue	participer en classe	réagir en classe	communiquer en classe de manière authentique ou simulée	produire des énoncés pour vérifier des hypothèses (essais-erreurs), réfléchir sur la langue	
Exercices de référence	–apprentissage et récitation par cœur des règles de grammaire et des paradigmes grammaticaux –thème d’application –traductions orales intensives	(pas d’exercice de référence)	–activités langagières variées à partir de documents “supports de base” –exercices de transformation et substitution –conceptualisation à partir de phrases modèles	exercices structuraux	simulations et jeux de rôles	conceptualisation à partir des productions des élèves	

¹ Les périodes sont indiquées de manière approximative à partir des tendances qui ont été historiquement dominantes chez les méthodologues français.

DOCUMENT N° 3

LES OPPOSITIONS MÉTHODOLOGIQUES FONDAMENTALES

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1.	transmissive	L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	active	L'enseignant considère l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir, que son enseignement peut aider et guider ; il lui demande surtout de participer.
2.	indirecte	La langue maternelle des élèves est un moyen de travail en langue étrangère : on a recours à la langue maternelle comme langue de travail en classe, et à la traduction comme outil de compréhension et d'exercisation.	directe	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen : les tâches d'apprentissage et la classe de langue étrangère se font en langue étrangère.
3.	analytique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des composantes à l'ensemble ou du simple au complexe : par exemple de la compréhension des mots à celle de la phrase, de celle de chaque phrase à celle du texte, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en œuvre simultanée dans des productions orales ou écrites.	synthétique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes ou du complexe au simple : par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules "toutes faites" à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4.	déductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants "des règles aux exemples", en s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités, classifications ou règles déjà connues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de rectifier leur compréhension d'une phrase en leur donnant la signification en contexte du mot clé qu'elle contient.	inductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants "des exemples aux règles", en s'appuyant sur leur capacité à remonter intuitivement d'exemples donnés aux régularités, organisations ou règles jusqu'alors inconnues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de "deviner" le sens des mots inconnus à partir du contexte (travail en "inférence lexicale").
5.	sémasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des formes linguistiques vers le sens : en compréhension, on part des formes connues pour découvrir le message ; en expression, on produit un message de manière à réutiliser certaines formes.	onomasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants du sens vers les formes linguistiques : en compréhension, on part des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes ; en expression, on a recours à certaines formes en fonction de besoins d'expression préalablement repérés.
6.	réflexive	L'enseignant fait appel à l'intelligence de l'apprenant en le faisant "conceptualiser" (i.e. appréhender rationnellement) les formes linguistiques au moyens de régularités, classifications et règles.	répétitive	L'enseignant met en place des dispositifs (extensifs et intensifs) de réapparition et reproduction des mêmes formes linguistiques pour créer des habitudes, des mécanismes ou des réflexes chez les apprenants.
7.	applicatrice	La production langagière se fait en référence explicite à des régularités, classifications ou règles que l'on se représente consciemment.	imitative	La production langagière se fait par reproduction de modèles (linguistiques ou de transformation linguistique) donnés.
8.	compréhensive	L'enseignant s'appuie sur la compréhension (écrite ou orale).	expressive	L'enseignant s'appuie sur l'expression (écrite ou orale).
9.	écrite	L'enseignant s'appuie sur l'écrit (en compréhension ou en expression).	orale	L'enseignant s'appuie sur l'oral (en compréhension ou en expression).

Remarque 1 : Dans ce tableau n'apparaît pas une méthode pourtant très utilisée en classe, parce qu'elle n'a pas de méthode opposée (d'où son utilisation intensive...) : la "méthode interrogative" (schéma question du professeur / réponses des élèves / réactions du professeur).

Remarque 2 : Ces méthodes peuvent être utilisées soit combinées entre elles (ex. : à la première lecture d'un texte, chercher dans un dictionnaire la traduction en L1 d'un mot inconnu = méthodes analytique et indirecte), soit articulées entre elles (ex. : une phase de réflexion grammaticale – méthode inductive – est généralement suivie d'exercices d'application (méthodes réflexive, déductive, applicatrice, orale) et/ou d'exercices structuraux (méthodes répétitive, imitative et orale).

Remarque 3 : Il a pu y avoir, au cours de l'histoire, des méthodologies qui ont privilégié globalement les méthodes de gauche au détriment des méthodes de droite, et vice versa, mais on peut parfaitement concevoir des stratégies d'enseignement qui fassent appel à la fois aux unes et aux autres. L'éclectisme actuel en didactique des langues tend d'ailleurs à articuler des stratégies opposées dans des dispositifs complexes.

DOCUMENT N° 4

LES MODÈLES DISPONIBLES DE GRAMMAIRE DE LA LANGUE

Ces différents modèles s'expliquent (si l'on se situe dans une perspective non linguistique, mais didactique) moins par des « théories » différentes formulées sur le fonctionnement du langage, que par les « domaines » particuliers que l'on a découpés dans cet objet.

1. La grammaire dite « traditionnelle »

Dite aussi « morpho-syntaxique », elle repose sur des critères hétérogènes :

- sur un classement des mots par « nature grammaticale » (articles, , substantifs, adjectifs, adverbes, verbes, prépositions, conjonctions,...), mais aussi, à l'intérieur de ce premier classement, par un second classement sémantique (articles définis, indéfinis ou « partitifs » en français, adverbes de temps, prépositions de lieu, etc.) ;
- sur une étude des formes différentes que peuvent prendre ces mots (morphologie) ;
- sur une étude de l'agencement de ces mots et de leurs relations dans le cadre de la phrase simple (syntaxe) ;
- sur une étude de l'agencement de parties de phrases (ou « propositions ») classées sur des critères formels (relatives, conjonctives,...) ou sémantiques (temporelles, consécutives, concessives,...).

2. La grammaire structurale

Elle s'inspire de l'analyse distributionnelle nord-américaine des années 30-50, qui considère la langue simultanément sous deux axes :

- l'axe paradigmatique, ou axe virtuel « vertical » sur lequel se situent tous les mots qui pourraient se substituer à un autre à un endroit déterminé de la chaîne parlée ou de la ligne écrite sans modification de leur entourage (appelé « distribution », d'où l'appellation donnée à ce type d'analyse) ; sur cet axe, la manipulation linguistique de base est donc la substitution ;
- l'axe paradigmatique, ou axe réel, « horizontal » de la chaîne parlée ou de la ligne écrite, où les différents mots entretiennent entre eux des types de relations appelées « structures » (d'où l'appellation donnée à cette grammaire) ; ces relations sont mises en évidence lorsqu'elles doivent se modifier ; sur cet axe, la manipulation linguistique de base est donc la transformation.

Cette grammaire est antimentaliste : elle refuse le recours a priori au sens, contrairement à la grammaire « traditionnelle » qui utilisait des critères sémantiques. C'est pourquoi elle va aisément se combiner avec le modèle béhavioriste de la réaction (cf. Document n° 1) pour donner naissance aux exercices structuraux..

3. La grammaire de l'énonciation

Alors que les deux grammaires antérieures, toutes deux morphosyntaxiques, s'intéressent à la langue, l'énonciation s'intéresse à la manière dont celui qui l'utilise (l'énonciateur) y inscrit sa subjectivité personnelle et sa prise en compte (elle-même subjective) de la subjectivité de son ou ses destinataires/interlocuteurs. On s'intéressera dès lors tout particulièrement, par exemple, aux phénomènes de modalisations (verbales, lexicales, adverbiales,...).

4. La grammaire textuelle

Alors que les trois grammaires antérieures analysent la langue principalement au niveau de la phrase (simple ou complexe), la grammaire textuelle s'intéresse à tous les phénomènes qui apparaissent dans le cadre d'un ensemble de phrases orales ou écrites (un « texte »), et qui sont liées aux exigences de cohésion (les phrases doivent être reliées les unes aux autres d'une certaine manière), de progression (les phrases doivent apparaître dans un certain ordre) et de cohérence (elles doivent avoir un certain rapport avec la réalité du monde extralinguistique auquel elles se réfèrent).

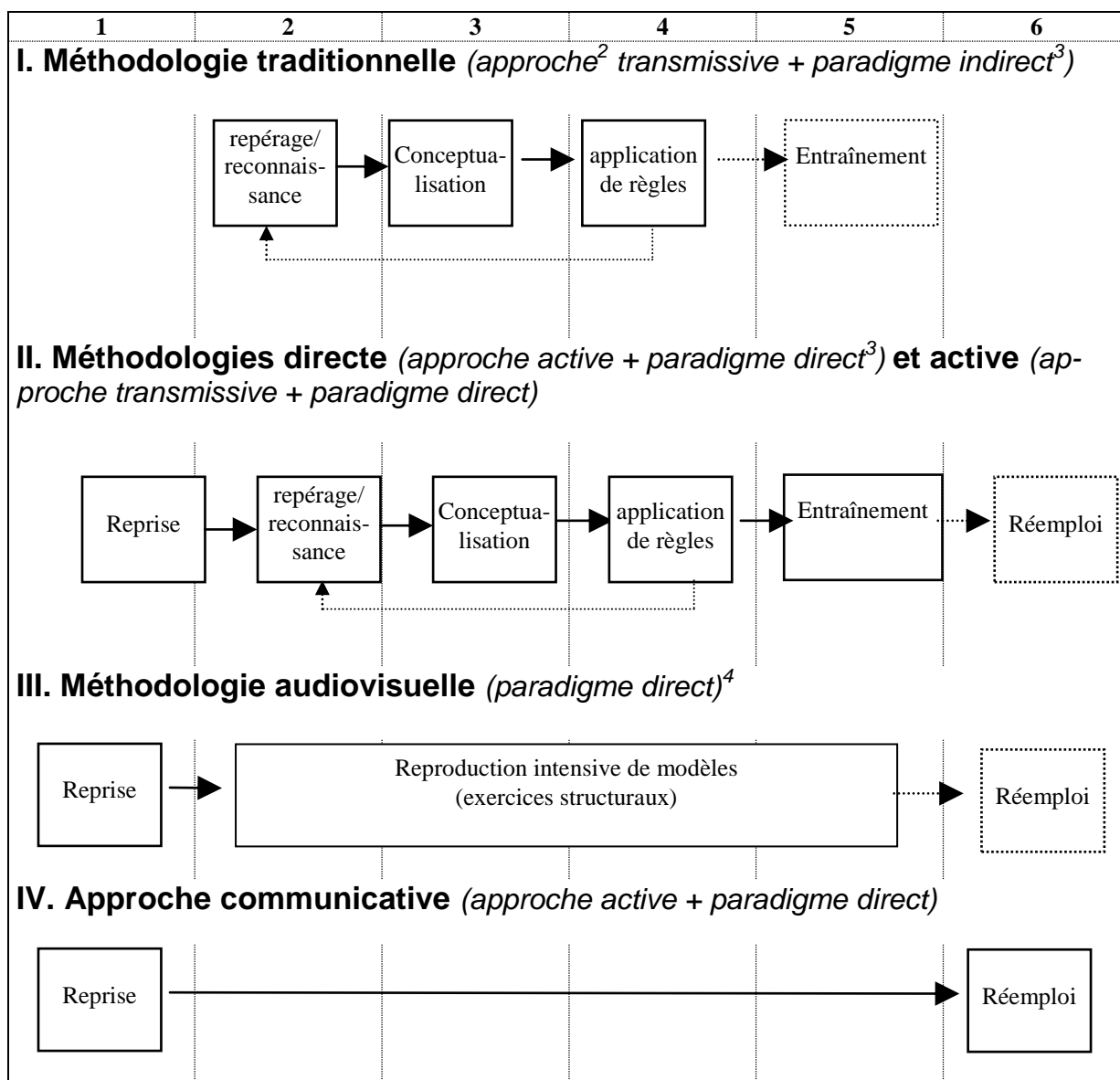
5. La grammaire notionnelle-fonctionnelle

Cette grammaire est ainsi nommée parce qu'elle s'intéresse exclusivement à la manière dont la langue est utilisée à la fois pour exprimer du sens (les *notions* de temps, de prix, d'identité, de cause,...) et pour agir (saluer, remercier, s'excuser, se présenter... et autres « *fonctions* langagières » ou « actes de parole »).

6. La « grammaire intermédiaire »

Alors que la grammaire « classique » s'intéresse à la grammaire de référence pour l'enseignant, la « grammaire intermédiaire » (appelée aussi « grammaire de l'apprenant », ou encore « interlangue », correspond à l'état particulier dans lequel se trouve la langue de l'apprenant dans son processus constant de construction/déconstruction/reconstruction qui conduit celui-ci de la maîtrise de sa langue maternelle à la maîtrise de la langue étrangère. Cette « grammaire intermédiaire » est dite aussi « interne » (*i.e.* propre à chaque apprenant, et en grande partie inconsciente) par opposition aux autres grammaires ci-dessus (de 1 à 4), qui sont dites « externes ».

LES QUATRE PROCÉDURES¹ HISTORIQUES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE GRAMMATICAL



Voir en page suivante (Document n° 5-2) les notes et commentaires sur ce schéma.

DOCUMENT N° 5-2

LES QUATRE PROCÉDURES HISTORIQUES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE GRAMMATICAL (COMMENTAIRES)

1. Notes

¹ Cf. définition Document n° 1.

² Une « approche » correspond à une méthode ou à une combinaison/articulation de méthodes utilisées initialement.

³ La référence à un paradigme psychologique (cf. Document n° 2) implique en principe que la méthode correspondante (ici, indirecte ou directe) soit mise en œuvre de manière à la fois systématique (constamment) et intégrale (uniquement).

⁴ Dans le cas de la méthodologie audiovisuelle, l'opposition entre les approches transmissive et active n'a pas de pertinence, puisqu'on y fait l'impasse sur les savoirs métalinguistiques : sous l'influence du paradigme béhavioriste, l'enseignement/apprentissage de la grammaire se fait entièrement de manière implicite. On y passe donc directement de la phase de reprise à la phase d'entraînement. Dans les exercices correspondants, dits « structuraux », les apprenants appliquent automatiquement et inconsciemment la règle en reproduisant le modèle dans lequel le concepteur a « encapsulé » la règle.

2. Activités procédurales et niveaux de maîtrise

Toute procédure d'enseignement/apprentissage de la grammaire se situe entre les deux bornes extrêmes que sont la présentation (apparition première d'une nouvelle forme linguistique) et son objectif terminal, l'assimilation de cette forme. Une forme linguistique est dite « assimilée » lorsque l'apprenant est capable de la réemployer spontanément pour son expression personnelle en situation de communication authentique (cf. « réemploi »).

Chacune des opérations de ces différentes procédures correspond à un niveau de maîtrise des formes linguistiques : on peut être capable de reconnaître une forme sans se souvenir de son fonctionnement ; on peut se souvenir de sa règle de fonctionnement sans être capable de l'appliquer ; on peut savoir l'appliquer tout en étant incapable de faire l'exercice intensif oral correspondant ; on peut ne commettre aucune erreur à ce type d'exercice sans jamais réemployer la forme pour son expression personnelle spontanée.

3. Situation actuelle

– Les insuffisances des seuls exercices structuraux, les demandes des apprenants, la remise en cause scientifique du béhaviorisme et l'émergence du paradigme actuellement dominant, constructiviste, sont autant de facteurs qui ont concouru à rétablir la réflexion sur la langue, et donc à restaurer la procédure II (celle des méthodologies directe et active).

– Cette procédure s'applique désormais aux différents modèles utilisés de grammaire externe : morphosyntaxique, énonciative, textuelle et notionnelle-fonctionnelle (voir Document n° 2).

– Le paradigme constructiviste amène à demander aux apprenants de conceptualiser non plus seulement sur les exemples de langue supposés corrects (extraits des supports didactiques, phrases données ou acceptées par l'enseignant), mais sur les productions des apprenants eux-mêmes, y compris si ces productions sont erronées, l'objectif étant qu'ils prennent conscience des représentations qu'ils se font du fonctionnement de la langue (de leurs règles internes en construction, dont l'ensemble constitue la « grammaire intermédiaire » ou « interlangue » : voir Document n° 4). Notons que ce type d'activité repose sur une combinaison entre le paradigme constructiviste (cf. Document n° 2) et le postulat rationaliste : on considère que la prise de conscience de ces règles personnelles permettrait d'en accélérer et d'en améliorer la construction.

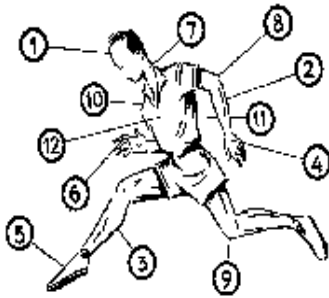
– Les exercices structuraux (dégagés du paradigme béhavioriste, puisque précédés d'une phase de conceptualisation) sont recyclés parfois en exercices de reprise (c'est le cas dans certains manuels français d'allemand, par exemple), plus souvent en exercices d'entraînement.

DOCUMENT N° 6

EXEMPLES D'EXERCICES GRAMMATICaux (VERBE AVOIR À L'INDICATIF PRÉSENT)

1. Cours de langue et de civilisation françaises (1953)

Le verbe avoir	Le corps
-----------------------	----------



Il a des **doigts** [6] minces, un long **cou** [7], des **oreilles** [8] pointues, mais des **genoux** [9] (un *genou*) ronds, des **épaules** [10] carrées, un **dos** [11] et une **noirine** [12] dans les yeux.

Voici un garçon.
C'est Pierre Vincent [piɛr vɛ̃sɑ̃].
Il a une **tête** ronde*. Voici la **tête** [1] de Pierre Vincent.
Il est **fort**: il a quelques **membres** (m.) **robustes**. Voici le **bras gauche** [2] et voici la **jambe droite** [3] de Pierre.
Il a deux **mains** et deux **pieds solides**.
Voici la **main gauche** [4] et le **piéd droit** [5] de Pierre.

Gaston MAUGER, 1953, *Cours de langue et de civilisation françaises, 1^{er} et 2^e degrés*, Leçon 8, Paris, Hachette, 243 p.

Exercices (p. 21)

1. Conjuguez aux trois formes : avoir des cahiers.
2. Complétez avec le verbe avoir :
J' ... un chapeau. Tu n' ... pas de livre. Est-ce qu'il ... un professeur ? ... A-t-elle deux mains ? Nous n' ... pas d'ailes. ...-vous des pattes ? Ils ... un stylo. Elle n' ... pas de serviette. ...-vous deux mains et deux pieds ? Est-ce que la petite fille ... une tête ?
3. Répondez : Est-ce que Pierre Vincent a une tête carrée ? A-t-il de gros doigts ? Est-ce qu'il a un long cou ?
4. Répondez : Avez-vous un cou ? Est-ce que le chien a un bec ? Est-ce que l'oiseau a des bras ?
5. Écrivez au pluriel : J'ai un livre bleu et un cahier jaune. Tu as un crayon pointu et une gomme carrée. Il a un veston brun et une cravate rouge. Elle a une robe et un chapeau noir.

2. Voix et images de France (1967)

Exercice 1

Écoutez : Michel a un chapeau ? – « Oui, il a un chapeau. »
Répétez : « Oui, il a un chapeau. »

Répondez :

1. Jacques a une chambre ?
2. Michel a une voiture ?
3. Françoise a une fille ?
4. Jacques a une moto ?
5. Le boucher a un camion ?
6. Jacques a une chambre ?

Exercice 2

Écoutez : Vous êtes Michel. « Michel, vous avez un chapeau ? » – « Oui, j'ai un chapeau. »
Répétez : « Oui, j'ai un chapeau. »

Répondez :

1. Vous êtes Jacques. « Jacques, vous avez une chambre ? »
2. Vous êtes Michel. « Michel, vous avez une voiture ? »

3. Vous êtes Françoise. « Françoise, vous avez une fille ? »
4. Vous êtes le boucher. « Monsieur, vous avez un camion ? »
5. Vous êtes Jacques. « Jacques, vous avez une moto ? »
6. Vous êtes Jacques. « Jacques, vous avez une chambre ? »

Exercice 3

Écoutez. – Oui, j'ai un fils. « Vous avez un fils ? »
Répétez : « Vous avez un fils ? »

Cherchez la question.

1. Oui, j'ai une chambre.
2. Oui, j'ai une voiture.
3. Oui, j'ai une moto.
4. Oui, j'ai une fille.
5. Oui, j'ai un camion/
6. Oui, j'ai une chambre.

*Voix et images de France,
Exercices pour le laboratoire de langues, Livre du maître,
Paris-Bruxelles-Montréal, CRÉDIF-Didier, 1967, 180 p.*

3. Espaces I (1995)

Vous avez quel âge ?

a. Écoutez et notez l'âge des personnes

1. Laure 3. Hélène
2. Colin 4. John et Clara

b. C'est très bien

Complétez le dialogue, puis écoutez pour vous corriger.

- Alors, il ... quel âge ?
– Oh, il ... jeune. Il ... 23 ans.
– J' ... 22 ans.
– C'est très bien.

c. Présentez-vous !

Jouez à 2. Demandez le nom, la nationalité, l'âge de votre voisin(e). (p. 12)

Guy CAPELLE & Noëlle GIDON, 1995, *Espaces I*, Paris, Hachette FLE, 206 p.