

## **REPRÉSENTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN DIDACTIQUE DES LANGUES**

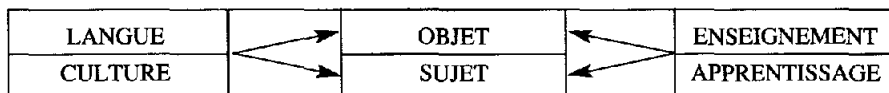
L'une des rares lois universelles de la didactique des langues-cultures étrangères est sans doute qu'il est impossible de parvenir à l'universalité. On peut l'énoncer en ces termes : « Toute proposition méthodologique ou didactique est strictement conditionnelle au contexte dans lequel et pour lequel elle a été formulée ». Sur ce point comme sur beaucoup d'autres, notre discipline se retrouve en (bonne) compagnie des autres Sciences humaines. Dans une autre discipline pourtant formalisée à l'extrême, l'économie, Jean-Paul Fitoussi rappelait ainsi récemment que la « scientificité » y consiste très précisément dans la rigueur avec laquelle « elle cherche à faire découler des conclusions d'un ensemble d'hypothèses préalables qui prennent en compte la réalité institutionnelle des économies étudiées »<sup>1</sup>, citant à ce propos Kenneth Arrow, selon lequel le travail de l'économiste correspond idéalement à 95 % de description et à 5 % de théorie.

Dans notre discipline, l'équivalent des réalités institutionnelles dont part le spécialiste pour décrire le fonctionnement effectif des processus économiques, ce sont les différents environnements didactiques, et leurs effets sur les processus effectifs d'enseignement/apprentissage des langues-cultures. Mais en définitive le problème n'y est pas fondamentalement d'ordre quantitatif (l'importance respective accordée aux paramètres de la situation d'enseignement/apprentissage et, par exemple, aux théories grammaticales) mais qualitatif (les statuts respectifs). Entre un enseignant qui se contente de connaissances rudimentaires de la langue mais construit sur elles tout son enseignement et les impose à ses élèves dans la construction de leur apprentissage, et un autre passionné de linguistique mais qui se contente de répondre aux questions de ses élèves, les amène à se poser d'autres questions parce qu'il les laisse se confronter à la

1. Revue *Sciences Humaines*, n° 111, déc. 2000, p. 41.

complexité de la langue authentique, la démarche la moins « applicationniste », c'est-à-dire la plus centrée sur l'apprenant et la plus contextualisée, n'est pas du côté où on aurait pu l'attendre.

Il me semble que l'on peut repérer, dans l'évolution historique de notre discipline en France, quatre grandes représentations du rapport entre grammaire et didactique. J'en propose ci-dessous une modélisation croisant la langue et la culture avec les deux autres couples fondamentaux de la didactique, qui sont ceux de sujet-objet et d'enseignement-apprentissage<sup>2</sup> :



*Remarque 1.* Les deux doubles flèches symbolisent dans ce schéma le type d'orientation épistémologique : la conception de la langue peut être « orientée objet » (comme dans la linguistique structurale dont le projet consiste à la décrire telle qu'elle fonctionne en elle-même), ou au contraire « orientée sujet » (comme dans la linguistique de l'énonciation, dont le projet consiste à décrire comment les sujets locuteurs l'instrumentalisent pour leur propre compte) ; la conception de l'enseignement peut être « orientée sujet [apprenant] » (comme dans la pédagogie active, où l'enseignement est conçu comme une incitation, un guidage et un soutien à l'apprentissage) ou au contraire « orientée objet » (comme dans ce qu'en FLE on a appelé la « centration sur la méthode », *i.e.* le matériel didactique pré-élaboré).

*Remarque 2.* Le « sujet » peut correspondre aussi bien aux sujets locuteurs natifs (comme dans la linguistique de l'énonciation citée plus haut), aux sujets apprenants (comme dans l'hypothèse cognitive de l'interlangue) et/ou aux sujets enseignants : ces derniers peuvent ainsi faire jouer très fortement leurs relations spécifiques avec la langue qu'ils enseignent, avec son enseignement et son apprentissage, en particulier s'ils sont natifs ou non natifs, ou encore en fonction de leur personnalité, de leur milieu d'appartenance et de leur formation.

### Modèle 1 : langue-objet/enseignement-objet

Dans ce modèle, on considère la langue comme un objet dont la grammaire (celle appelée « traditionnelle », morphosyntaxique, ou celle qui a voulu la supplanter, appelée « structurale ») est supposée décrire son fonctionnement interne. L'enseignement est lui aussi orienté objet, c'est-à-dire que l'enseignant considère légitime de planifier son action à partir de cette

2. Je ne parlerai pas ici de la culture, mais je l'intègre néanmoins à cette modélisation, directement inspirée de mon article « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues », *ÉLA* n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37.

connaissance objective de son objet d'enseignement (la langue) que lui donne sa grammaire de référence. Au-delà de tout ce qui peut par ailleurs les différencier, c'est à cette double orientation objet de la langue et de l'enseignement que correspondent aussi bien la méthodologie grammaire-traduction que la dite « centration sur la méthode » (*i.e.* sur le matériel didactique) dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle. Cette double orientation a justifié en FLE que l'apprentissage soit programmé à partir de supports et d'exercices préconçus et selon des méthodes prédéfinies par les concepteurs de matériel didactique.

Ce modèle est aussi celui qui met le plus l'enseignant non natif en situation d'égalité avec l'enseignant natif, puisque la compétence professionnelle y dépend principalement d'une connaissance académique du fonctionnement de la langue voire plus simplement encore d'une utilisation rigoureuse d'un matériel didactique préfabriqué. Il ne faut pas aller chercher plus loin, à mon avis, la raison de sa prégnance et de sa permanence dans un enseignement exolingue assuré par des non natifs, ainsi que la raison pour laquelle l'enseignement de la grammaire y a d'autant plus d'importance que la distance entre la langue source et la langue cible est plus grande. Pour autant que je puisse en juger, cette dernière appréciation s'applique en France pour l'enseignement scolaire des différentes langues étrangères<sup>3</sup>.

### **Modèle 2 : langue objet/apprentissage objet**

Dans ce modèle, la conception de la langue est identique à celle décrite ci-dessus, c'est-à-dire orientée objet, mais l'apprentissage l'est de même, c'est-à-dire que cette fois c'est l'apprenant qui se représente son processus d'apprentissage comme planifiable à partir de la description qu'en donne la grammaire, et agit en conséquence. On a eu tendance à oublier, en FLE, que le sujet-acteur de la « centration sur la méthode » (celui qui assume cette orientation sur le matériel pré-fabriqué censé présenter la langue telle qu'en elle-même elle fonctionne) peut être tout aussi bien l'enseignant que l'apprenant.

C'est à cette configuration que fait fortement penser la présentation, dans le présent numéro, de l'enseignement/apprentissage du FLE dans les universités japonaises, la « méthode grammaire-traduction » y apparaissant tout autant comme une méthode d'enseignement que comme une méthode d'apprentissage.

3. Elle vaut même pour les langues enseignées principalement à des élèves « d'origine native », la distance représentée restant identique si l'on inverse langue cible et langue source. À l'IUFM de Paris, où je travaille, j'interviens dans la formation didactique et le suivi des mémoires professionnels des enseignants stagiaires d'arabe, de chinois, d'espagnol, d'hébreu, de japonais, de polonais, de portugais et de russe.

### Modèle 3 : langue-objet/enseignement-sujet apprenant

C'est ce modèle qui est resté dominant en France dans les orientations officielles de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères pendant tout le XX<sup>e</sup> siècle. Il naît d'un couplage entre les principes de la « pédagogie active » qui s'imposent chez les chercheurs sinon chez les enseignants dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, et une conception toujours aussi objectivante de la description grammaticale : la conceptualisation grammaticale de chaque point de grammaire se fait de manière dite « active » dans le sens où ce sont les élèves qui l'effectuent eux-mêmes ; mais dans cette conception classique de la « démarche inductive » en enseignement grammatical, l'enseignant garde en permanence comme référence et comme objectif la connaissance qu'il en a personnellement, et c'est pourquoi il se sent légitimé à exercer un contrôle étroit sur cette activité : sur la sélection des points abordés, sur le moment choisi pour le faire, sur le corpus et le métalangage utilisés, sur le processus de réflexion collective et enfin sur le résultat obtenu, à savoir l'énoncé des règles « standard » telles qu'elles apparaissent dans sa grammaire de référence ou dans le précis grammatical du manuel.

### Modèle 4 : langue-sujet natif/enseignement-sujet apprenant

C'est ce modèle qui me semble avoir été mis en œuvre, dans les années 1980-1990, dans les propositions faites par les méthodologues s'appuyant sur l'analyse du discours (en français langue étrangère) ou sur la linguistique de l'énonciation (en anglais langue étrangère). La conception de la langue est cette fois orientée sujet, mais il s'agit du sujet locuteur natif et non de l'apprenant, l'enseignement se basant sur une analyse préalable des documents supports utilisés (appelée par certains « pré-pédagogique ») privilégiant les marques conscientes et inconscientes laissées par leurs producteurs en fonction de leur situation de communication et de leurs intentions énonciatives. Il est très vraisemblable que cette modification du type d'orientation de la grammaire de référence est directement liée, en FLE du moins, au passage aux documents authentiques exigé par la prise en compte de la culture<sup>4</sup>. Quant au processus d'enseignement-apprentissage, celui-ci est orienté sujet dans la mesure où les apprenants sont invités à s'approprier les formes linguistiques d'une manière qui peut être plus personnelle que dans la méthodologie audiovisuelle<sup>5</sup>, mais il reste simultanément orienté enseignement dans la mesure où ces formes sont celles qui ont été préalablement dégagées par l'enseignant. Ce modèle donne *de facto* un avantage certain à l'enseignant natif, qui se trouve être le mieux à même d'appréhender intuitivement intentions de communi-

4. D'abord dans le cadre historique dit du « passage au niveau 2 », à la fin des années 1960.

5. Dans cette méthodologie, la phase d'« expression libre » ne correspondait généralement, dans le meilleur des cas, qu'à de faibles variations individuelles opérées sur les modèles de base (présentés dans le ou les dialogues-supports initiaux).

tion, allusions, connotations et autres implicites culturels des documents authentiques utilisés.

Je laisse le soin aux lecteurs de voir comment plusieurs de ces modèles sont parfois combinés. dans les propositions faites par certains collaborateurs de ce numéro, et dans les pratiques effectives des enseignants et des apprenants telles que d'autres les décrivent.

On pourrait penser en première analyse que la dernière hypothèse psychologique en vigueur, dite « cognitive », génère un dernier modèle exclusivement orienté sujet apprenant, **langue-sujet apprenant/apprentissage-sujet**. On sait en effet que selon cette hypothèse<sup>6</sup>, l'appropriation d'une langue correspond chez les apprenants à un processus mental individuel de construction, déconstruction et reconstruction continues de l'ensemble de leurs représentations conscientes et inconscientes concernant son fonctionnement et son usage. Ce processus est par nature complexe, c'est-à-dire pluriel, hétérogène, variable, aléatoire et non totalement objectif : il est ainsi au haut point sensible à une multitude de paramètres contextuels très divers dont les actions et interactions ne peuvent jamais être entièrement prévisibles, et qui seront modifiées du fait même qu'on cherchera à les observer. Dans une classe de langue (je choisis volontairement un exemple trivial), un élève peut éternuer au beau milieu d'une phase de conceptualisation grammaticale que l'enseignant devra interrompre pour gérer la discipline (tous les élèves se sont mis à rire), phase qu'il abandonnera pour passer à une présentation du point de grammaire sous une forme transmissive et déductive parce qu'il estimera que c'est pour lui le seul moyen de rétablir le minimum de calme indispensable à la poursuite du travail d'apprentissage. De sorte que dans notre discipline, ce que fait un enseignant n'est pas tant de « préparer son cours » que de « se préparer à faire cours ».

Je ne pense pas que le projet des didacticiens puisse ni doive jamais consister dans l'élaboration, comme certains d'entre eux le souhaitent, d'une « théorie de l'enseignement/apprentissage des langues » : il ne peut y avoir dans notre discipline de « théorie » *stricto sensu*, mais seulement des outils pour la théorisation de ce qui est observé. Cette théorisation est plus exactement une « modélisation » parce qu'il ne s'agit pas de décrire la réalité mais de l'observer pour agir sur elle : la didactique des langues est une discipline d'observation et d'intervention. L'un des avantages d'une telle conception, et non des moindres, est de légitimer le statut de chercheurs pour tous les enseignants puisqu'ils sont les mieux placés pour observer la complexité, si du moins leur formation leur a fourni les outils correspondants<sup>7</sup>.

6. Je me base principalement sur l'ouvrage de Klauss Vögel, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, trad. fr. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995, 324 p.

7. On reconnaîtra là ce qui constitue depuis des années l'une des revendications premières de Robert Galisson.

L'hypothèse cognitive n'implique pas qu'il soit impossible de décrire la part d'une langue qui fonctionne en tant que système autonome, ni la marge de manœuvre qu'y créent les locuteurs natifs pour leurs stratégies discursives et énonciatives, ni certains éléments de l'interlangue de tel ou tel apprenant à un moment donné de son apprentissage, ni même certains processus communs observables chez des apprenants d'une L1 dans leur appropriation d'une même L2, et il est évident que ces descriptions peuvent être elles aussi des outils aux mains des enseignants pour leur activité d'observation. Mais elle implique dans notre discipline une rupture épistémologique historique parce qu'elle y invalide désormais tout modèle unique de référence. Il n'est plus possible en effet de définir *a priori* quelque rapport que ce soit de type objet-sujet dans la langue et dans son processus d'enseignement-apprentissage, tout simplement parce ce qu'il ne s'agit plus de décrire la L1, mais d'observer et de gérer en contexte les phénomènes complexes de contact entre L1 et L2 dans la tête de l'apprenant ; il ne s'agit plus de décrire le processus d'enseignement, ni le processus d'apprentissage, mais d'observer et de gérer en contexte les phénomènes complexes de contact entre ces deux processus. La question ne se pose plus de savoir s'il faut choisir entre l'objet et le sujet, que ce soit en langue ou en enseignement/apprentissage : si l'essentiel est de penser et de gérer leur contact, il faut les prendre en compte tous deux avec leurs spécificités propres ; il ne s'agit plus de définir un modèle qui arrête dans telle ou telle position supposée idéale le curseur entre les deux, parce que ce curseur doit pouvoir se déplacer constamment dans tout l'espace intermédiaire, et seul l'enseignant est en mesure de le faire sur la base de son observation en continu.

La modélisation, en didactique des langues, a ainsi pour fonction de proposer aux enseignants des outils pour qu'ils situent par eux-mêmes et pour eux-mêmes les analyses et propositions faites par d'autres – et c'est ce à quoi je les invite dans la lecture des différents articles du présent numéro –, et pour qu'ils balisent par eux-mêmes et pour eux-mêmes tout l'espace des possibles. Le domaine propre à notre discipline, c'est seulement, mais très exactement, cet espace virtuel continu.

Pour continuer sur le parallèle entre la réflexion didactique et la réflexion économique, je citerai ces lignes de P. Diribarne : « La science économique confond trop souvent les principes de philosophie politique qui, dans l'idéal, sont censés inspirer l'existence des sociétés dites modernes, et les processus qui régissent effectivement celles-ci. Pour échapper à cette situation, elle doit accomplir un retour au réel, dans toute son impureté. »<sup>8</sup> La « philosophie » qui me semble devoir correspondre à ce projet chez les didacticiens de langues a été clairement définie par le

8. « L'économie est-elle universelle ? », in « L'économie dévoilée », revue *Autrement*, série « Mutations », n° 159, nov. 1995, p. 125-126. Cité p. 484 par Jean-Michel Larrasquet, *Le management à l'épreuve du complexe*, Tome II, *Aux fondations du sens*, Paris, L'Harmattan, 1999, 600 p.

philosophe Georg Henrik von Wright dans un article qui traite d'une question centrale pour notre discipline d'observation et d'intervention, puisqu'il s'agit des « Problèmes de l'explication et de la compréhension de l'action »<sup>9</sup> :

Il serait tellement plus facile de se prononcer sur ces choses si on pouvait maintenir l'idée d'une vérité objective, d'une vérité qui serait indépendante des explications que l'un ou l'autre essaie de donner d'une action à partir des raisons d'agir. Il est remarquable que ceux qui utilisent à mauvais escient leur autorité pour déconsidérer l'opinion du sujet sur lui-même, justifient également leur façon d'agir par un appel à une vérité « supérieure » ou « scientifique » devant être imposée au récalcitrant. De façon corollaire, ceux qui entendent résister à cette violence et défendent leur opinion personnelle, puisent leur force et leur réconfort dans l'idée d'une vérité « intérieure » accessible à eux seuls. La conscience qu'il n'y pas une telle vérité absolue, ni « extérieure » ni « intérieure », est l'arme avec laquelle nous devons combattre aussi bien la superbe du subjectivisme exagéré que les prétentions d'un faux objectivisme ». (pp. 118-119)

Au-delà des critiques trop faciles et du coup très suspectes vis-à-vis du traditionalisme des enseignants (et des apprenants !), ce à quoi je convie les lecteurs de ce numéro des *ELA*, c'est à penser les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire en classe de langue dans toute la réalité impure de leurs vérités plurielles : la grammaire d'une langue étrangère et la fonction d'un enseignement/apprentissage explicite de la grammaire au sein du processus d'enseignement/apprentissage de cette langue sont en même temps, indissociablement, un domaine légitime de réflexions et constructions modélisatrices, et une affaire de circonstances et convenances personnelles.

Christian PUREN  
IUFM de Paris et Université  
de Technologie de Compiègne

9. Pp. 101-119 in Marc Neuberger (dir.), *Théorie de l'action. Textes majeurs de la philosophie analytique de l'action*, Liège, Mardaga, 1991.