Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1983)

Heft: 38: Lernziele Deutsch : Perspektiven für den Deutschunterricht in der französischen und italienischen Schweiz

Artikel: Rouvrir le procès de la grammaire

Autor: Tétaz, Numa F.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978095

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Rouvrir le procès de la grammaire

«Rouvrir le procès de la grammaire» – il y a quinze ou vingt ans, il aurait sans doute paru inconcevable d'intituler ainsi une communication faite dans le cadre d'un colloque sur l'enseignement des langues vivantes. A cette époque-là, l'affaire était entendue. Les méthodes directes avaient prouvé leur supériorité de manière définitive et complète; le processus d'apprentissage des langues étrangères devait prendre modèle sur celui de la langue maternelle; toute réflexion sur la langue n'était que perte de temps ou, pire, obstacle à l'acquisition des automatismes, qui seule comptait.

Nous savons tous que la réalité de la classe, ici comme ailleurs, restait généralement assez éloignée de cette doctrine. Mais cette résistance de fait était interprétée comme refus paresseux et forcément provisoire à l'inévitable progrès, et au niveau théorique au moins la condamnation de la grammaire était acquise. Elle était le résultat d'une discussion qui avait commencé il y a au moins cent ans – et non cinquante, comme on l'a dit ici; des expériences décisives, faites en particulier par l'armée des Etats-Unis au cours de la deuxième guerre mondiale avaient prouvé son bien-fondé; et enfin, elle avait son assiette théorique dans la linguistique du structuralisme taxonomique de type (post-)bloomfieldien et dans cette psychologie behaviouriste dont Skinner est le représentant le plus connu.

Or, ces belles certitudes, aujourd'hui, sont abandonnées. Les articles, les livres plaidant la réintroduction de la grammaire dans l'enseignement des langues vivantes se multiplient. Il y a au moins une dizaine d'années que ce mouvement a commencé; actuellement, les voix ennemies de la grammaire se sont à peu près complètement tues dans la discussion internationale. On s'est aperçu en effet que les expériences américaines ont été faites dans des conditions très particulières et sans le recours à des groupes témoins, ce qui interdit toute généralisation de leurs résultats; le structuralisme taxonomique n'offre qu'une description très partielle au lieu d'une théorie d'ensemble de la langue, et le behaviourisme de son côté s'est révélé impuissant à rendre compte d'aspects essentiels de l'apprentissage d'une langue (en particulier de l'aptitude de l'enfant à construire et à généraliser des règles – inconsciemment, bien sûr – d'où ces «fautes» d'enfant dont le professeur GLINZ vient de citer quelques jolis exemples).

Revenons donc à la grammaire dans nos classes! Mais halte-là, ce n'est pas si simple. Car cette position nouvelle ne doit pas être un simple

retour aux pratiques anciennes. Loin d'offrir une réponse aux difficultés que nous rencontrons tous les jours, cette résurrection de la grammaire ouvre tout au contraire une longue série de questions, complexes, impossibles à trancher sans une expérimentation sérieuse, pour laquelle seuls quelques jalons actuellement sont posés. J'aimerais évoquer ici quelques-unes de ces questions. Je les grouperai sous trois titres: Quelle grammaire? Combien de grammaire? Quelle intégration?

Quelle grammaire?

On sait que la linguistique actuelle propose plusieurs modèles de description grammaticale concurrents. Il y a les grammaires des constituants; la grammaire générative transformationnelle les a à la fois intégrées et dépassées, avant d'être dépassée à son tour dans des directions diverses. Il y a les syntaxes dépendentielles, dont le modèle a été fourni par Tesnière; discuté, amélioré sur beaucoup de points, il continue à inspirer une bonne part de la recherche linguistique. Il y a toujours les tenants d'un strict empirisme, structuraliste ou non, comme il y a des partisans de formalisations hautement abstraites. Le seul point sur lequel tous soient d'accord, c'est que la grammaire de la plupart des manuels scolaires traditionnels est indéfendable.

Dans cette situation, le maître de collège ou l'auteur d'un manuel doit choisir une théorie de référence, même s'il renonce à l'exposer comme telle à ses élèves. Pour ma part, si je me sentais libre de le faire, je crois savoir ce que je proposerais. Seulement, étant maître d'allemand dans un pays de langue française, je ne suis pas libre. Car ici intervient une donnée essentielle, qui a été constamment mise en évidence par la recherche ces dernières années: l'acquisition d'une langue seconde se fait forcément à partir et dans le cadre de la langue maternelle, dans une certaine mesure du moins. L'enseignement doit en tenir compte[1]; il s'en suit, parmi beaucoup d'autres conséquences, que le maître d'allemand de ce pays doit enter son enseignement sur la grammaire française (ou italienne, s'il est au Tessin) que ses élèves ont apprise. Or, on sait que dans ce canton a été introduite une nouvelle méthode de français, remarquable à beaucoup d'égards. Cette «Maîtrise du Français» donne à nos futurs élèves une vision claire et solide de la phrase et de ses constituants. Partant d'une base que j'aimerais appeler modérément chomskyenne,

1 ROULET, Eddy (1980): *Langue maternelle et langues secondes, Vers une pédagogie intégrée,* Paris, Hâtier, 127 p., dont on consultera aussi la bibliographie.

elle met beaucoup de soin à construire à l'intention de nos élèves une maison langagière parfaitement habitable – pour nous aussi. Ce serait irresponsable de vouloir en dresser pour notre usage une deuxième, différente, à côté de celle-là. Car cette entreprise entraînerait non seulement une énorme perte de temps; elle compromettrait même la solidité de l'une et de l'autre construction. Donc, quelle que soit la religion linguistique à laquelle chacun de nous se rattache dans le secret de son cœur, en tant que maître d'allemand vaudois je donnerai une réponse claire et sans équivoque à la question de la théorie grammaticale de référence: ce sera celle de la «Maîtrise du Français»[2].

Combien de grammaire?

Impossible, bien sûr, d'enseigner dans nos écoles toute la grammaire d'une langue étrangère. Il faut donc choisir. Or, un bon choix suppose de bons critères. On peut alors s'arrêter aux régularités les plus fréquentes. On peut accorder de l'importance aux fautes aisément mesurables – puisque nous aurons à juger nos élèves aux examens. On peut préférer enfin les régularités les plus clairement porteuses de sens. Ce choix à son tour sera conditionné par la finalité que l'on assignera à l'enseignement.

Aujourd'hui, on admet généralement que la fin première de l'apprentissage est la communication – orale, dans la vie de tous les jours d'abord, comme dans des discussions plus spécialisées, professionnelles ou scientifiques ensuite; écrite, par les journaux, les textes techniques, du mode d'emploi aux manuels ou aux traités de toute sorte, et enfin par la littérature. Car la communication bien comprise englobe tout cela. Il faut bien entendu choisir là dedans aussi, ou tout au moins fixer des priorités. Pour notre propos, ce qui devra nous guider, c'est qu'aucune communication ne peut avoir lieu réellement tant qu'il y a erreur possible sur le sens.

2 Cette conclusion étonnera peut-être les lecteurs qu'un certain structuralisme a habitués à l'idée que les langues sont incomparables. Cette idée n'est que partiellement vraie. Même si l'on conserve quelque réserve à l'égard de la théorie chomskyenne des universaux langagiers, on pourra se rappeler que Tesnière, par une démarche différente, a montré qu'on retrouve dans quantité de langues des relations syntaxiques semblables; ce qui les oppose, c'est la manière d'exprimer ces relations, et non ces relations elles-mêmes. Cette démonstration est d'autant plus convaincante que Tesnière, linguiste polyglotte, l'appuie sur une foule d'exemples tirés de ces langues; elle s'applique sans doute aucun à l'ensemble des langues enseignées dans nos écoles. Au reste, le maître de langue étrangère tirera profit aussi de l'attention que la «Maîtrise du Français» accorde aux problèmes phonologiques et pragmatiques, ainsi qu'à une pédagogie de la découverte autonome; cela est assez important pour qu'on le souligne ici, même si ce n'est pas notre sujet.

Or, il me semble qu'on donne communément beaucoup de poids à des régularités qui, vues de ce point de vue-là, ne méritent pas cet excès d'honneur. Je ne jette la pierre à personne; si j'examine mes souvenirs à la lumière de mes convictions actuelles, je dois avouer que j'ai beaucoup péché . . .

J'aimerais donner quelques exemples. Nous nous sommes tous battus avec ces irritantes terminaisons de l'adjectif épithète. Nous y mettons une énergie – et un temps – considérable, et nous n'arrivons généralement pas à la correction que nous souhaitons. Mai est-ce donc si nécessaire? Un -*n* de trop a-t-il jamais empêché une phrase d'être comprise? Prenez en revanche l'immense domaine de la modalité. Non pas tellement les règles strictes du discours indirect, auxquelles on ne peut plus tellement se fier du moment que la plupart des Allemands ne les observent plus guère ou pas du tout. Je songe à des différences significatives comme celle qui fait que je m'engage au moins partiellement en disant «er muss krank sein», alors que je me contente de rapporter des discours d'autrui sans y ajouter la moindre garantie personnelle en disant «er soll krank sein». Et si le maître apprend à ses élèves de lire en sautant par dessus les nuances qu'ils ne saisissent pas (technique indispensable pour accélérer la lecture), il faut insister pour qu'ils comprennent des mots comme «angeblich» ou plus encore «vorgeblich», chargés d'un scepticisme qui frôle parfois la négation. Et quand sauront-ils que la fonction de «wohl» est de faire planer quelque doute, et non de conforter une certitude?

Ces distinctions sont fondamentales, et à la portée d'un élève de quinze ou seize ans. Je connais au moins une histoire vraie où des malentendus sur ces points ont eu des conséquences professionnelles dramatiques. C'est pourquoi des ignorances là dessus devraient peser bien plus lourdement au baccalauréat que des terminaisons incorrectes ou autres fautes du même genre. Permettez-moi donc de faire une proposition: c'est que les commissions s'attellent à la tâche pour établir une double liste de fautes: celles qu'on peut sinon laisser passer complètement, du moins traiter en égarements très véniels, et celles qu'il faut persécuter, parce qu'elles compromettent la communication. En procédant ainsi, on contribuerait à concentrer l'attention sur ce qui est essentiel, et à dégager l'allemand de cette réputation de langue difficile qu'il doit pour une bonne part à sa morphologie compliquée.

Intégration de la grammaire

La question la plus complexe demeure pourtant celle de l'intégration de la grammaire dans la stratégie globale de l'enseignement. Car il est évident qu'il ne saurait s'agir de revenir aux méthodes traditionnelles (ou à ce qui en est la caricature): expliquer une règle, la faire appliquer dans une série d'exercices (si possible de traduction écrite) et passer plus loin. Nul ne propose d'abandonner les diverses formes de drill ou de pratique orale mises au point dans les décennies passées. La place centrale de ces activités est incontestée. Le rôle de la grammaire ne saurait être de s'y substituer, mais seulement d'accélerer le rythme de l'acquisition des structures en en éclairant la signification, et d'améliorer ainsi les résultats. Mais là aussi, il peut y avoir des différences de méthode importantes.

Et d'abord, quand l'explication grammaticale doit-elle intervenir? Elle peut annoncer la difficulté avant l'exercice, elle peut l'éclairer en cours d'activité, elle peut la définir après coup. Ensuite, on peut se demander jusqu'où il convient d'aller dans la systématisation: vaut-il mieux se contenter de règles ponctuelles ou au contraire montrer comment une série de règles couvrent tout un champ de possibilités? Si l'on opte pour une certaine systématisation, on aura derechef à répondre à la question du meilleur moment. Enfin, troisième question, liée partiellement à la deuxième: est-il préférable de procéder par déduction, en allant de la règle à l'application, ou au contraire par induction, en remontant des exemples à la règle? Et si l'on tranche pour l'induction, on aura encore à se demander dans quelle mesure il faudra essayer de faire faire le raisonnement aux élèves.

Ce n'est pas tout. Car même si le maître a derrière la tête une théorie de référence bien élaborée, il serait néfaste le plus souvent qu'il la présente telle quelle à ses élèves. Il peut juger indiqué tout au contraire de recourir le moins possible aux explications verbales, qui entraînent des problèmes de terminologie et de conceptualisation; il pourra se tourner alors vers un mode de signalisation visuelle – tout en sachant que celle-ci comporte des périls spécifiques[3].

3 Voir par exemple ZIMMERMANN, Günther (1977): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht,* Frankfurt a. M., Berlin, München, Diesterweg, 189 p., pour la manière de visualiser des règles de syntaxe; le matériel auxiliaire pour Vorwärts K2 préparé par une commission vaudoise s'inspire partiellement de ces propositions. On trouvera un système de symbolisation des fonctions syntaxiques chez RALL, ENGEL et RALL (1977): *Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache,* Heidelberg, Julius Groos, 239 p. La plupart des manuels modernes recourent d'ailleurs à des tableaux synoptiques, à l'impression en couleur et à d'autres moyens d'éviter une démarche exclusivement conceptuelle.

Répétons qu'un choix devrait s'appuyer sur une expérimentation pour être vraiment fondé, et que celle-ci reste largement à faire. Celles dont les résultats ont été publiés permettent de formuler quelques remarques générales, auxquelles je voudrais ajouter un conseil.

Première remarque: il n'y a pas de règle de conduite universelle. En effet, les réactions des élèves dépendent, comme on pouvait s'y attendre, de leur âge et de leurs facultés intellectuelles générales (telles qu'elles apparaissent par exemple dans les autres disciplines scolaires). L'enseignement de la grammaire sous une forme relativement abstraite se révèle d'autant plus fécond que les élèves sont plus âgés et plus doués ... et qu'ils ont reçu une bonne formation grammaticale dans leur langue maternelle.

Deuxième remarque: contrairement à une opinion répandue, cet enseignement ne bloque pas les possibilités d'expression, même pas chez les élèves jeunes ou peu doués, à condition toutefois qu'on ne le leur inflige pas sous une forme trop difficile. Ce qui bloque, c'est la sélectivité de l'école et l'attitude des maîtres qui sont exigeants de la mauvaise manière. Allez donc vous exprimer avec aisance quand chaque faute de terminaison provoque froncements de sourcil, jugements négatifs, mauvais points et qui sait? refus de la promotion!

Troisième remarque: nous ne savons pas ce qu'est une langue, comme le professeur Richterich l'a rappelé l'autre soir, et nous ne savons pas davantage comment on apprend une langue. Ce qui est vraisemblable, c'est qu'il y a plusieurs manières d'y parvenir, et que les individus utilisent des démarches différentes.

Si ce dernier point est vrai, il y a une erreur que le maître de langue devrait éviter à tout prix, c'est le monisme méthodologique. Un bon pédagogue montre une pluralité de voies d'approche, imitatives, intuitives ou au contraire plus intellectuelles, et encourage ses élèves à choisir celle qui leur convient le mieux. Cela suppose qu'il renonce à une certaine idée de la discipline scolaire, et qu'il s'efforce de promouvoir un travail plus autonome, même si cela peut donner parfois à sa classe un air de désordre choquant aux yeux d'un enseignant plus traditionnaliste. Malgré les problèmes que cela soulève, c'est bien là le sens dans lequel il convient de chercher. Cela est difficile, mais c'est vouloir aussi que nos élèves soient un peu plus heureux qu'ils ne le sont (et l'on n'apprend réellement que dans le bonheur); c'est faire comprendre aussi aux gens d'ici qu'il n'est pas plus difficile d'apprendre l'allemand que n'importe quelle autre langue.

Université de Lausanne Section d'allemand Numa F. Tétaz
CH 1015 Lausanne