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

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1986)

Heft: 43: Lehrmittel Deutsch : Neues über Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache - und wie man damit umgeht

Artikel: Tests de grammaire et enseignement communicatif

Autor: Tétaz, Numa F.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977940

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: 07.02.2026

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

Tests de grammaire et enseignement communicatif

1. Le texte qu'on va lire n'a pas de statut scientifique. Son auteur n'a pas d'idée originale, il n'a pas fait de recherches, il n'est pas théoricien. C'est un praticien qui a enseigné l'allemand pendant assez longtemps; ces dernières années, les circonstances ont voulu qu'il ait plus de temps pour s'informer et pour réfléchir qu'un maître de langues n'en a ordinairement. Il a donc eu la chance de participer à quelques colloques en Suisse et ailleurs, et de suivre quelques cours. Il a accepté de s'exprimer ici parce qu'il espère que l'une ou l'autre des remarques qu'il voudrait faire pourra être utile à tel ou tel collègue.

2. Beaucoup de choses qu'il dira sont des évidences qui ne devraient échapper à personne. Mais comme elles sont parfois désagréables, on n'en parle pas beaucoup. Cela est fâcheux. Moins on parle d'une contradiction douloureuse permanente, moins elle s'arrange, et si l'on tait certains problèmes, ils ont tendance à suppurer comme une plaie mal soignée. Cela est vrai même – ou surtout – quand il n'y a pas de solution véritable en vue. La discussion, la réflexion permettent au moins de limiter les dégâts et, parfois, de trouver d'utiles palliatifs.

3. L'expression «enseignement communicatif» est devenu un slogan; comme tous les slogans, elle a perdu le sens précis qu'elle avait pour ses inventeurs. Il faut donc définir au moins grossièrement la signification qu'on lui donnera ici. On appellera communicatif un enseignement qui veut apprendre aux élèves à se servir de la langue. La primauté de l'usage oral s'impose durant les premières années d'apprentissage; comme il s'agit essentiellement de conversation au sens large du terme, les techniques dont nous usons plus ou moins inconsciemment dans l'échange oral en sont une part indispensable. (C'est ce qu'on appelle la compétence communicative – terme parfaitement impropre, mais cela est une autre histoire.) Il semble utile, voire nécessaire d'étendre par la suite le programme à certaines formes de communication écrite. Savoir lire un prospectus, un mode d'emploi ou des prescriptions de sécurité fait partie des techniques de survie; la lecture littéraire peut ouvrir des horizons séduisants. Un souci permanent est commun à ces activités diverses: c'est celui du sens, coeur de la langue. Il s'agit donc de nourrir tout l'enseignement d'activités significatives et de mettre résolument au second plan l'exercice formel et la préoccupation de pure correction.

4. Dans ce cadre, s'il est accepté, le test de grammaire perd son prestige. Il survit au mieux comme auxiliaire modeste, tout juste utile pour montrer au maître des lacunes à combler. En revanche, il ne saurait indiquer quel jugement il convient de porter sur les ressources d'un élève: la réussite communicative ne dépend pas de la maîtrise correcte des structures formelles, mais de leur emploi «en situation» aisé et significatif. Il ne s'agit pas tant de savoir si un élève sait construire correctement une concessive, que de voir s'il est capable d'exprimer par ce moyen qu'il pense l'unité de deux énoncés de sens contraire. Or, pour l'amener à en faire la preuve, il ne faut pas lui proposer un test de grammaire, mais une tâche communicative dont la complexité favorise le recours aux concessives.

5. Tout cela découle si évidemment d'une conception tant soit peu cohérente de l'enseignement communicatif que cela devrait aller de soi. Et pourtant nous ne cessons de soumettre nos classes à des tests de grammaire, et les résultats jouent fréquemment un rôle considérable dans l'établissement de nos moyennes. Cette contradiction s'explique partiellement par un certain désaccord sur la nature, les fins et les bienfaits de l'enseignement communicatif; elle a cependant des racines plus profondes et plus redoutables.

6. L'école secondaire telle qu'elle est chez nous a deux buts. L'un est pédagogique, c'est de former les jeunes gens. L'autre est social, c'est de désigner ceux qui ont des chances d'accéder aux classes supérieures de la société. Il y a certes des non-bacheliers qui réussissent brillamment; ce sont les exceptions qui confirment la règle. La norme est que la moyenne des bacheliers auront plus de résidences secondaires, de succès galants, de grosses voitures et de repas fins que les non-bacheliers. Or, choisir les «élites» futures, c'est du même coup rejeter dans les ténèbres extérieures ceux qui n'en feront jamais partie. C'est à quoi nous travaillons chaque fois que nous refusons une promotion ou un diplôme.

7. De ces deux buts, l'un est hautement affirmé, l'autre est pudiquement voilé. Il suffit de lire les préambules d'un certain nombre de lois scolaires pour s'en convaincre. Ce ne serait que demi mal si ces deux fins pouvaient coexister pacifiquement. Mais ils sont trop fondamentalement opposés pour cela. Comment prétendre introduire une jeune homme ou une jeune fille aux délices de la lecture poétique alors qu'il ou elle est angoissé(e) par la menace d'un échec scolaire? Comment leur prêcher avec succès les plaisirs de l'effort gratuit alors qu'ils savent bien (souvent mieux que leurs maîtres) les juteux plaisirs qui, la chance aidant, les dédommageront peut-être un jour? Bien sûr, nous réussissons parfois en dépit de cette énorme dif-

ficulté. La joie que cela nous procure ne devrait pas nous empêcher de prendre conscience du problème. C'est la seule chance que nous ayons d'en atténuer au moins les effets.

8. Qu'elle soit ressentie obscurément ou reconnue clairement, c'est cette situation surtout qui nous pousse à la recherche de la justice. Vu la gravité des conséquences futures, il ne faut pas que notre jugement soit erroné; vu les pressions qu'un échec peut susciter, il faut que notre jugement soit inattaquable. L'idéal, dans ce sens, c'est un test fondé sur des données observables par n'importe qui, parfaitement formalisées et que le plus stupide des ordinateurs puisse transformer en notes selon un algorithme fixé une fois pour toutes. Cette procédure fait généralement tomber toutes les objections; elle rassure les maîtres que leur conscience tourmente. Rares sont les gens qui s'avisent de mettre en question la formalisation elle-même. Du moment que tout le monde est traité de la même manière, la justice semble assurée, et peu importe que les critères ne mesurent pas les qualités décisives.

9. Bien des tests de grammaire répondent parfaitement à cette exigence. Le correcteur additionne des fautes clairement définies, et il applique une échelle. Pour les vrais tests communicatifs, c'est une autre affaire. Ils réclament une appréciation globale, qui ne saurait être totalement formalisée. Ils paraissent donc entachés de «subjectivité», et cela les condamne aux yeux de beaucoup. En fait, les tests formalisés ne sont pas plus objectifs; la subjectivité s'y dissimule dans l'arbitraire du choix des critères, qui précède la correction. C'est ce qui lui assure son invisibilité, mais c'est aussi ce qui la met en vérité au coeur même du jugement. Injustice distributive.

10. Un ou deux exemples: Les terminaisons de l'adjectif complément du nom allemand, quel cheval de bataille! Combien de fautes comptées et, à la limite, de promotions refusées à cause d'elles! Et pourtant on ne voit pas qu'elles puissent provoquer de message mal compris, ni d'amgibiguïté réelle. Du point de vue communicatif, rien ne justifie donc ni cette sévérité, ni ces efforts, ni le temps qu'ils mangent[1]. En face de cette exigence constante, quel étrange laxisme parfois pour ce qui touche à la modalisation. Pourtant, «Er muß krank sein» ne signifie pas du tout la même chose que «Er soll krank sein». Plus: cette distinction est capitale dans la conversation la plus quotidienne, puisque le locuteur marque ainsi des degrés d'engage-

1 On ferait mieux de consacrer ce temps, si précieux, à enrichir le vocabulaire, dont la connaissance est bien plus importante pour la communication que celle de certains formalismes grammaticaux.

ment nettement distingués. Et que dire de «wohl», dont presque tous nos élèves croient qu'il signifie «bien» et qu'il renforce une affirmation! Le flou, ici, met en péril la communication. Mais bien sûr, les terminaisons de l'adjectif permettent des comptes indiscutables, si aberrants qu'en soient les principes, alors que la modalisation est plus difficile à cerner et prête souvent à discussion.

11. Enseignants et autorités scolaires cherchent parfois à échapper à cette incohérence par l'élaboration de tests de grammaire conçus de manière à respecter en même temps les règles de base de l'enseignement communicatif. Les résultats sont souvent peu satisfaisants, ou même franchement bancals. En voici quelques exemples tirés de tests qui ont été utilisés dans des écoles publiques.

a. Une histoire commence par ces mots: «Außer mir waren zwei Leute im Zug. Seit zwei Stunden fuhren wir zusammen.» «waren» et «zwei» sont soulignés; en marge du texte on lit «sitzen» und «ein». A-t-on besoin de comprendre l'histoire pour trouver les réponses que l'examinateur attend? Ne suffit-il pas de savoir que le prétérit de «sitzen» est «saßen», et que «Stunde», nom féminin, se met au datif après «seit», ce qui entraîne la forme «einer»? En fait, la contextualisation des difficultés formelles est ici pure façade. Des question de grammaire hors contexte aboutiraient sans doute aux mêmes résultats.
b. Une illustration montre une rue encombrée de manifestants juvéniles et de vélos lâchés par terre. Le texte commence ainsi: «Auf dem Bild sehen wir die Mönckebergstraße in Hamburg, ... sie sonst nicht aussieht. Sie ist eine belebte Geschäftsstraße, ... vom Rathaus zum Bahnhof führt.» Voilà qui paraît plus satisfaisant. Il faut au moins entrevoir le sens de ces phrases pour répondre correctement. Or, selon la définition donnée plus haut, il n'y a pas d'enseignement communicatif sans prise en charge du sens.
c. On soumet au candidat un dialogue incomplet; il ne lit que les répliques de l'un des interlocuteurs. Il est chargé de rédiger les réponses de l'autre. Ecrire un dialogue, c'est un peu artificiel, mais enfin passons. Le sujet: les projets d'avenir de deux jeunes gens à la veille du bachot. Question: «Kannst du sofort mit deinem Studium anfangen?» Consigne de correction: 2 points positifs par réponse juste; chaque faute, y compris les fautes d'orthographe, entraîne la perte d'un point. Ici, c'est l'automatisme de la consigne, garant de l'égalité de traitement, qui conduit à des conséquences surprenantes. Le candidat qui écrit «Vielleicht, ob ich einen Studienplatz bekommen kann» ne perd qu'un point; «ich mus zuerst

einer Studienplatz kriegen» est coté zéro, bien que le message passe probablement mieux, en dépit des fautes évidentes.

12. Un type d'épreuve propose la rédaction d'une lettre: «Demande à un camarade s'il veut passer les vacances avec toi; propose-lui un tour en bicyclette ... etc.» C'est en fait du thème à peine déguisé, avec la seule différence qu'on se montre ici un peu moins exigeant sur la précision des formes et des constructions employées. L'aspect positif, c'est que le texte rédigé a au moins un sens lié à l'expérience de l'élève. Mais ce type de test peut être rapproché considérablement de la communication réelle: il suffit d'inviter les candidats à répondre à une lettre qu'on leur soumet. Si on les a habitués à prendre garde aux questions que la lettre contient, les résultats révèlent assez bien la dextérité du candidat dans l'échange écrit; à un stade ultérieur, on peut même lui demander de s'adapter au ton de son correspondant fictif. En même temps, ce genre d'épreuve permet d'évaluer la maîtrise réelle de la grammaire: non pas la maîtrise de constructions que l'élève est à la rigueur capable de produire quand il est coincé par l'examinateur, mais de celles qu'il utilise spontanément dans l'expression libre.

13. On dira qu'il est impossible d'exclure une part de subjectivité de l'appréciation de ce genre de travail. Cela est vrai. Je crois (et on remarquera que je passe ici au langage de la subjectivité) qu'il faut accepter cela. Il est vain de vouloir tout formaliser. Pire: à vouloir prendre en compte seulement ce qu'on peut réduire à quelque formule, on laisse échapper parfois l'essentiel. En fait, on touche là, à propos d'un problème particulier et limité, un des débats cruciaux de notre époque. Qu'on se rassure, nous n'allons pas l'ouvrir ici. Répétons seulement que cette part de subjectivité, il faut l'assumer, consciemment, en sachant la responsabilité dont on se charge ainsi. De toute façon, nous ne pouvons pas échapper à cette responsabilité; ni algorithmes, ni ordinateurs ne nous en soulagent, puisque c'est toujours nous qui les avons construits et qui avons choisi les données sur lesquels ils travaillent.

14. Pourtant, la subjectivité n'est pas le n'importe quoi. Elle exige réflexion, effort, lucidité. Pour y voir plus clair, un moyen efficace et trop peu connu chez nous est l'établissement d'échelles de notation («rating scales»). Construire un de ces tableaux, c'est inscrire en face de chaque note un certain nombre de critères qu'un travail d'élève devrait satisfaire pour obtenir la note correspondante. On peut se servir d'échelles publiées[2], cela deman-

2 Pour montrer comment cela fonctionne, nous reproduisons ci-dessous deux «rating scales» tirés de Brendan J. Carroll, Testing Communicative Performance. An Interim Study, Oxford: Pergamon, 1980.

dera d'ordinaire qu'on les adapte à sa situation, en tenant compte à la fois du nombre de degrés que comporte la gamme des notes dont on se sert, et des exigences propres au niveau où l'on enseigne. On peut faire ce travail seul; il est fascinant de le faire avec des collègues. Cette méthode donne assez vite le sentiment – justifié – d'échapper à l'arbitraire. Elle permet même jusqu'à un certain point de discuter avec un père furieux de l'échec de son fils quand bien même ce père est un politicien influent. Elle encourage à la subjectivité consciente de sa nécessité, de sa démarche et de ses limites. Cet encouragement est heureux, il est nécessaire.

Section d'allemand
Université de Lausanne
CH-1015 Lausanne

Numa F. Tétaz

1. General assessment scale

Band

9	**Expert user.** Communicates with authority, accuracy and style. Completely at home in idiomatic and specialist English.
8	**Very good user.** Presentation of subject clear and logical with fair style and appreciation of attitudinal markers. Often approaching bi-lingual competence.
7	**Good user.** Would cope in most situations in an English-speaking environment. Occasional slips and restrictions of language will not impede communication.
6	**Competent user.** Although coping well with most situations he is likely to meet, is somewhat deficient in fluency and accuracy and will have occasional misunderstandings or significant errors.
5	**Modest user.** Although he manages in general to communicate, often uses inaccurate or inappropriate language.
4	**Marginal user.** Lacking in style, fluency and accuracy, is not easy to communicate with, accent and usage cause misunderstandings. Generally can get by without serious breakdowns.
3	**Extremely limited user.** Does not have a working knowledge of the language for day-to-day purposes, but better than an absolute beginner. Neither productive or receptive skills allow continuous communication.
2	**Intermittent user.** Performance well below level of a working day-to-day knowledge of the language. Communication occurs only sporadically.
1/0	**Non-user.** May not even recognize with certainty which language is being used.

2. Academic writing scale

Band

9	**Expert writer.** Writes with authority, accuracy and style. Has a mastery of appropriate and concise English.
8	**Very good writer.** Clear and logical presentation with accurate language forms and good style. Just the occasional slip or infelicity reveals he is not a native writer. Often approaching bi-lingual competence.
7	**Good writer.** Can develop a thesis systematically with well-structured main and subordinate themes and relevant supporting detail. Generally accurate and appropriate language, layout and style. Responds to tone or purpose of writing task. Mainly distinguished from Band 8 performer in fluency, accuracy and appropriateness.
6	**Competent writer.** Uses a wide range of skills to convey thesis – presenting it in quite a well-structured fashion, arranging main and supporting themes and details logically. Use of lexis and grammatical patterns reasonably accurate. Slight limitation of style and mastery of appropriate idiom in an otherwise intelligible presentation.
5	**Modest writer.** Conveys basic information competently, but logical structure of presentation will lack clarity. Work will show several slips and formal errors. Use of style and conveyance of tone is present but not consistent. Essay may well lack interest but the basic message gets through.
4	**Marginal writer.** Presentation has coherent appearance and several factual statements can be sequentially made. Work lacks logical structure and use of discourse markers. Often makes lexical and grammatical errors. Uses basic punctuation conventions. Uses restricted range of skills. Will backtrack and may still repeat. Basic theme is conveyed but imperfectly.
3	**Extremely limited writer.** Produces a string of sentences rather than an essay. Some theme but not logically presented. Use of simple sentence structure and restricted lexis with errors and inappropriacies abounding. Main merit is the conveyance of straightforward information.
2	**Intermittent writer.** No working facility: perhaps sporadic uses.
1/0	**Non-writer.** Not able to write.