

La méthode, l'attente des élèves et l'aptitude du professeur
Réflexions sur une expérience d'enseignement
à l'Université de New York

Conformément à l'objectif de ce colloque, je tiens à faire part ici de quelques réflexions sur la pratique et la réalité d'un enseignement du français en milieu non francophone et apprécier les prescriptions de la didactique du FLE aujourd'hui à la lumière de cette expérience concrète.

Après de nombreuses années consacrées à l'enseignement du français langue étrangère, à l'élaboration de matériel pédagogique, à la formation de professeurs au BELC d'abord, à l'EFPE-Paris III ensuite, je me trouvais donc confrontée à la pratique de classes inscrites dans un cadre institutionnel et à l'initiation pédagogique de "graduate assistants" (recrutés pour deux ans seulement) à qui sont confiés les cours de niveaux initial et intermédiaire. D'où la nécessaire adaptation d'un méthodologue bien "parisien" aux conditions d'un enseignement dont les caractéristiques sont énoncées ci-dessous.

Les contraintes institutionnelles

- . un système semestriel (14 semaines),
- . un enseignement dit intensif : 1h15 par jour,
- . plusieurs groupes de même niveau (12 à 20 personnes par groupe) devant recevoir le même enseignement,
- . une méthode commune à tous les groupes,
- . un contrôle hebdomadaire, un examen de mi-semestre et un examen final communs à tous les groupes également.

Le public

- . Adultes 18-20 ans, apprentissage de la langue étrangère non imposé,
- . Domaines d'études très variés : Histoire, Economie,

Anglais ou autre langue étrangère, Sciences Politiques, Médecine, Journalisme, Histoire de l'Art, Psychologie, Droit, Mathématiques, etc.,

- . Motivations très différentes : professionnelle à longue échéance, intellectuelle, culturelle, affective, universitaire (compléter le nombre de "crédits" pour terminer un cursus),
- . Besoins soit non conscients ou non formulés, soit très différents si on examine les cursus, soit changeants (des étudiants peuvent décider de choisir le français comme dominante),
- . Public néanmoins uniforme : même langue, même âge, même milieu socio-culturel (stratification par l'argent), même niveau intellectuel (stratification par le recrutement).

Les enseignants

- . En majorité complètement débutants dans le métier, ils ont besoin de fiches qui les forment au plan méthodologique en même temps qu'ils enseignent,
- . Les enseignants confirmés ne se tiennent que rarement au courant des nouveaux développements en linguistique et en didactique, ils peuvent quelquefois se complaire dans la routine et refuser, à priori tout changement de manuel, toute pratique nouvelle.

A quelques variantes près, cette situation d'enseignement n'est pas exceptionnelle à l'étranger : elle peut nous amener à poser un problème fondamental, celui de l'application des visées pédagogiques "style européen", qui résultent plus, il faut bien le dire, de considérations linguistiques (chaque

courant entraînant une révision profonde du matériel pédagogique) que de considérations psycho-pédagogiques dans un système éducatif étranger.

APPROCHE COMMUNICATIVE, OUI MAIS...

Tout se passe aujourd'hui comme si l'apprentissage d'une langue ne pouvait se définir qu'en termes utilitaires: une langue sert à communiquer avec des gens qui la parlent et cela pour des raisons vitales de survie dans le pays étranger, d'efficacité professionnelle, etc. D'où le parti pris d'enseigner des actes de parole, des formes linguistiques variées pour un même acte de parole et d'insister beaucoup plus sur le langage oral que sur le langage écrit. Apprendre à communiquer est un objectif d'apprentissage pour lequel il y a une demande (étudiants séjournant en France, nécessité de contacts avec des francophones, etc.) mais dans un système éducatif à l'étranger, cette finalité est loin d'être prioritaire et l'utilité de l'apprentissage d'une langue étrangère peut se placer aussi sur le plan du développement d'aptitudes intellectuelles et humaines au même titre que les mathématiques, ou l'histoire, ou les sciences naturelles: manipulation de concepts, exigence de rigueur, agilité de l'esprit, éveil de la curiosité, etc.

S'agissant de l'apprentissage d'une langue étrangère, les élèves, façonnés par l'enseignement qu'ils reçoivent par ailleurs, ont spontanément et sans le savoir, une attitude de linguiste face à l'objet d'étude. Sans doute l'enseignement de leur propre langue maternelle y est-il pour quelque chose, mais je ne connais pas d'élèves, adolescents ou adultes, qui se laissent porter trop longtemps par la langue. L'exigence

de réflexion apparaît assez rapidement et cela pour différentes raisons:

- . la comparaison inévitable avec la langue maternelle,
- . l'abondance et la complexité des formes linguistiques, surtout dans une approche communicative: l'élucidation à travers le contexte ou à travers des exemples ne satisfait rapidement plus l'élève qui ne peut mettre en relation, sans aide, ce qu'il apprend de nouveau avec l'acquis: des indications sur le fonctionnement de la langue pour suppléer la mémoire, qui, à partir d'un certain seuil ne peut plus opérer seule deviennent nécessaires et elles permettent, dans le même temps, le passage à une plus grande autonomie de l'apprenant adulte (rôle essentiel du travail personnel pour accéder à une phase de perfectionnement),
- . le statut de la langue apprise qui, si un objectif de communication n'est pas explicitement visé, peut être comparable à celui du grec ou du latin pour des francophones.

Ces remarques ne signifient pas qu'il faille se priver de supports linguistiques permettant un accès au langage courant, utile dans des situations de communications familières ou qu'on évacue les documents d'appuis qui entretiennent l'intérêt ou la motivation ou encore qu'on remette en question des exercices favorisant l'acquisition par la pratique de la langue. Je cherche seulement à signaler qu'il ne faut pas sous-estimer la curiosité intellectuelle et le besoin d'analyse des apprenants. Or les dernières méthodes parues en France qui se réclament de l'approche communicative ne s'appuient

guère sur les facultés cognitives des élèves ce qui rend problématique leur utilisation telle quelle dans un système éducatif à l'étranger. Seule la méthode Cartes sur table prévoit un travail linguistique reflétant le souci de faire comprendre des mécanismes, de fournir des points de repère comme par exemple:

- . les reprises dans un texte à l'aide des pronoms compléments d'objet,
- . le relevé des expressions de temps et de lieu qui fournit à l'élève l'occasion de revoir les moyens qu'il a, à telle étape de l'apprentissage, à sa disposition,
- . de nombreux exercices grammaticaux intégrés à la leçon,
- . une récapitulation grammaticale finale.

Compte tenu de ce qui a été dit précédemment sur le rôle formateur de l'apprentissage d'une langue étrangère (mise en place de concepts, initiation à des méthodes d'analyse, etc.), sur la légitimité des exigences des élèves mais aussi compte tenu du fait que l'acquisition repose sur le rabâchage et sur le travail personnel de l'élève en dehors de la classe, il paraît nécessaire, selon le système éducatif considéré, de développer parallèlement une compétence de communication et une compétence "linguistique". Celle-ci ne peut qu'être limitée et s'exercer sur le corpus de la méthode, mais elle doit amener l'apprenant

- . à comprendre les mécanismes grammaticaux fondamentaux,
- . à maîtriser les composantes du discours,

qui sont des aptitudes que l'institution scolaire considère, le plus souvent, comme prioritaires (contrôles, examens, tests de niveau).

Pour accéder à cette compétence linguistique, l'apprenant doit pouvoir disposer d'outils adaptés à ses capacités de compréhension mais suffisamment élaborés pour rendre compte du fonctionnement de la langue. C'est donc par souci d'efficacité et d'adaptation aux exigences de la situation d'enseignement dans laquelle je me suis trouvée à l'Université de New York que j'ai réalisé un matériel d'accompagnement à la méthode Intercodes (Larousse) dont je vais maintenant développer les caractéristiques.

ACCES A LA COMPETENCE LINGUISTIQUE

Intercodes est une méthode à contenu très riche développant rapidement la compétence écrite; d'où la nécessité de fournir, à l'élève comme au professeur, des points de repères sans lesquels ni l'un ni l'autre ne peuvent plus, au bout de quelques semaines, faire la synthèse et organiser le contenu linguistique. Le matériel complémentaire qui a dû être élaboré pour répondre aux exigences convergentes de l'institution, des étudiants et des enseignants se présente sous la forme d'un Cahier de Travaux Pratiques comprenant d'une part des Annexes et d'autre part un Précis grammatical.

Les Annexes ont pour objectif de centrer l'attention sur le fonctionnement

- . de faits grammaticaux comme les pronoms compléments d'objet, la comparaison, l'imparfait par rapport au passé composé, etc.,
- . de phénomènes syntaxiques liés à l'élaboration du discours écrit: la construction relative et ses substituts, la reprise par le pronom démonstratif, la nominalisation, l'utilisation de mots de relation, etc.

Des regroupements, des récapitulations, des tableaux, partiels d'abord et complétés au fur et à mesure des acquisitions, sont suivis d'exercices écrits d'application comme le montre l'exemple suivant:

LUI, LEUR ; LUI, EUX ; ELLE, ELLES. EMPLOI ET PLACE

L'utilisation des pronoms "le", "l'", "la", "les" (qui sont compléments d'objet direct.), des pronoms "lui/leur" (qui sont compléments d'objet indirect) ou des pronoms disjoints "lui/leur", "elle/elles" dépend de la construction verbale. Observez bien le tableau suivant :

	Construction directe	Construction avec une préposition	
		Préposition à	Autre préposition
(il) (elle) (ils) (elles)	RAMENER Jean <i>le</i> ramène. Jean <i>la</i> ramène. Jean <i>les</i> ramène.	TÉLÉPHONER A Jean <i>lui</i> téléphone. Jean <i>leur</i> téléphone.	S'INSTALLER CHEZ Jean s'installe chez <i>lui</i> . Jean s'installe chez <i>elle</i> . Jean s'installe chez <i>eux</i> . Jean s'installe chez <i>elles</i> .
	AUTRES VERBES trouver rencontrer chercher aider attendre voir emmener	AUTRES VERBES demander à prêter à rembourser à indiquer à parler à montrer à	AUTRES VERBES partir avec habiter chez sortir après téléphoner chez

• Complétez les phrases suivantes avec le pronom qui convient. Attention, il faut lire la phrase complète avant de choisir le pronom.

1. Cette lettre, je ai trouvée sur mon bureau. — 2. C'est lui qui aide à faire mes exercices. — 3. Ne téléphone pas chez après 10 h du soir : je dors ! — 4. Ils viennent chez nous dimanche, il faut indiquer l'adresse. — 5. Attends, Pierre veut montrer son nouveau livre. — 6. Où est la voiture ? Je ne vois pas ! — 7. Nous partons, est que tu viens avec ? — 8. Je ne veux plus prêter de l'argent : elle m'en demande chaque semaine ! — 9. Il sort à 5 heures mais moi, je sors après — 10. Il travaille ici ; demande- où est le bureau 25B. — 11. Si vous voulez, je peux ramener en voiture. — 12. Tu as 2 chambres ? Alors, j'habite chez pendant quelques jours. D'accord ? — 13. Il ne faut pas attendre, ils viennent seulement après le dîner. — 14. Et tes amis, tu as vus ? — 15. Ils ont une agence : je travaille chez

Cette approche se distingue de celle des exercices qui visent à l'exploitation des éléments nouveaux du texte: elle permet une révision constante des moyens que l'apprenant doit avoir à sa disposition à un moment donné de l'apprentissage tout en le familiarisant avec des règles d'emploi. A la fin, l'élève a passé en revue la grammaire de la méthode.

Le Précis grammatical, lui, reprend les éléments linguistiques contenus dans la méthode et dans les Annexes en les organisant. Il s'agit donc d'un catalogue qui sert:

- . de référence grammaticale: regroupement par catégories des points grammaticaux étudiés mais selon une présentation adaptée au type de question qu'un élève en cours d'apprentissage peut se poser,
- . et d'outil linguistique: inventaire des moyens et procédés utiles pour l'élaboration d'un texte construit.

Le Précis grammatical se divise en trois parties reflétant la spécificité des plans qui s'imbriquent dans l'expression:

- . dans la première partie apparaissent les éléments du plan strictement grammatical; pour leur utilisation, l'apprenant doit se conformer à des contraintes. Il s'agit
- des satellites du nom: d'une part, articles, adjectifs possessifs, adjectifs démonstratifs, adjectifs interrogatifs, quantitatifs et expression de la comparaison, expression de la négation, certains adjectifs, qui constituent les éléments antéposés et d'autre part, adjectifs et groupe prépositionnel, qui constituent les éléments postposés; la construction relative est également signalée avec renvoi au chapitre des pronoms,

- des pronoms: possessifs, démonstratifs, relatifs et personnels compléments d'objet; ces deux dernières catégories de pronoms sont traitées simultanément en relation avec les constructions verbales présentées sous forme de dictionnaire,
- de l'interrogation directe et indirecte,
- . une deuxième partie expose l'emploi des modes et temps verbaux qui répond en partie à des contraintes (notamment avec l'expression de la durée) et en partie à des choix énonciatifs; tel est le cas

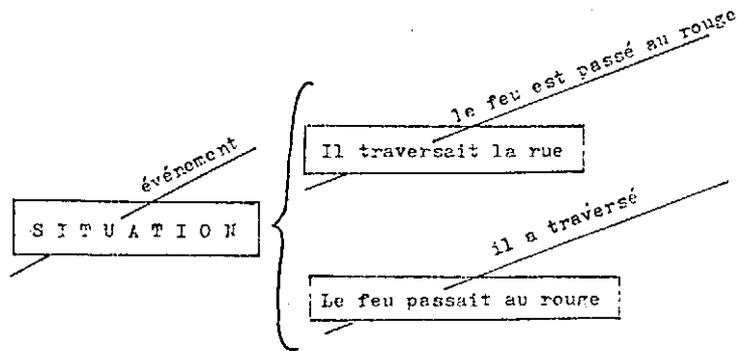
- pour le couple présent/futur

J'irai cet été / J'y vais cet été

- et surtout pour la relation passé composé/imparfait qui s'établit sur une manière de concevoir les actions et non sur des règles grammaticales; les deux exemples suivants

"Il traversait la rue quand le feu est passé au rouge."

"Le feu passait au rouge quand il a traversé." soulignent bien la valeur des deux temps du passé; l'un, l'imparfait, indiquant ici une situation et l'autre, le passé composé, indiquant un événement qui prend place dans cette situation. Afin de faciliter la compréhension de ces deux notions, la schématisation suivante est proposée aux élèves:



L'apprenant doit, pour cet aspect particulier de la grammaire, développer une compétence qui dépasse l'apprentissage des formes; l'utilisation des temps du passé exige, en effet, une mise en perspective des actions et dépend de l'effet que veut produire l'énonciateur.

- . enfin, apparaissent dans la dernière partie:
 - les éléments qui tiennent à l'organisation du discours: mots de relation et articulations logiques, circonstants (l'indication spatiale et temporelle), modalisateurs,
 - les procédés de manipulation de l'énoncé: nominalisation, reprise par les pronoms, transformation de la construction relative, tournures d'insistance, emploi des modificateurs.

Ce matériel, destiné aux élèves, offre également un intérêt pour le professeur qui

- . dispose ainsi d'une analyse du contenu de la méthode (aspects grammaticaux et procédés d'écriture),
- . et trouve des modalités de présentation qui ne lui sont pas toujours familières comme l'utilisation des pronoms personnels compléments d'objet et des pronoms relatifs en relation avec la construction verbale, la représentation de l'imparfait et du passé composé, les contraintes d'utilisation des temps avec les expressions de durée (il y a, depuis, pendant, etc.,).

De plus, la présence de références explicites à la grammaire l'encourage à observer plus favorablement une méthode de type communicatif souvent rejetée au premier coup d'oeil

- . parce qu'il ne retrouve pas la présentation classique: texte, exercices à trous, leçon de grammaire,
- . parce qu'il craint de ne pas avoir une compétence linguistique suffisante pour différencier des emplois, des niveaux de langue, etc.,
- . parce que cette méthodologie impose des techniques d'animation de classe qu'il n'est pas toujours possible de mettre en pratique (compétence ou souplesse du professeur, disposition personnelle des élèves, nombre d'élèves par classe, etc.,)

Pour l'apprenant, l'exercice de la réflexion en même temps qu'il progresse dans l'apprentissage de la langue présente un double avantage:

- . satisfaire ses exigences intellectuelles,
- . faciliter son travail personnel hors de la classe: le Précis grammatical, en particulier, offre la possibilité de revoir l'acquis de manière structurée, de l'intégrer,

de le réutiliser et donc d'atteindre un niveau de compétence maximal si l'effort nécessaire est fourni.

Loin de moi l'idée de faire du cours de langue un cours de grammaire, mais je crois à une bonne répartition entre les activités visant à la communication (orale aussi bien qu'écrite dans un système éducatif) et les activités visant à la connaissance de la langue; non seulement pour satisfaire les élèves ou les professeurs un peu routiniers (surtout pas pour satisfaire les exigences des examens qui devraient être modifiés en premier), mais pour adhérer à une réalité: l'apprentissage d'un système linguistique, puis sa maîtrise, passe par la connaissance des réalisations linguistiques bien sûr mais aussi, à un moment ou l'autre, par la compréhension des mécanismes fondamentaux qui gèrent le système.

U.E.R. d'Etudes françaises
pour l'Etranger
Université de Paris III
Sorbonne Nouvelle

Monique Callamand

DISCUSSION

L'exposé de Monique Callamand pose le problème du recours à la "grammaire" comme complément à l'emploi de méthodes qui n'y font pas explicitement référence. Or, des explications de type grammatical sont souvent réclamées par les élèves (et souhaitées par les maîtres) aux prises avec de telles méthodes qu'ils jugent ne répondre que partiellement à leurs besoins. S'agit-il, pour l'enseignant, de répondre à ces attentes ou de s'en tenir à une orthodoxie voulue par les concepteurs ? Il faut admettre que, selon le type d'élèves, la simple acquisition d'actes de parole variés ne suffit pas, et qu'apparaît rapidement une exigence de restructuration et de mise en relation des éléments appris.

Dans le cas particulier, il ne s'agissait pas pour Monique Callamand de "faire de la grammaire" avec ses étudiants, tant il est vrai que ce n'est pas la grammaire qui permet d'apprendre la langue, mais bien de les aider à se retrouver et de leur donner des instruments auxquels se référer lorsque se posent des questions grammaticales. Elle a recouru à l'analyse distributionnelle - seul moyen clair à l'heure actuelle de présenter un contenu linguistique qu'ils connaissent, - et a procédé à des regroupements pour montrer ensuite les règles qui en découlent. Le précis grammatical ainsi élaboré pour répondre aux nécessités de l'apprentissage, n'est nullement une grammaire du français, mais une grammaire de leur livre (INTERCODES, Larousse, 1978) destinée à la consultation et non à la mémorisation.

On remarque à ce propos que la linguistique récente et la psycholinguistique (en particulier sur l'acquisition naturelle des langues) montrent que la structure même d'une langue ne peut pas s'expliquer en elle-même et pour elle-même. Beaucoup

de choses dépendent des conditions d'emploi ou de ce qui est extérieur à la langue. Dans une méthode constituant un corpus, on peut montrer que tel verbe a telle construction, et c'est utile. Mais le risque est grand d'aboutir à une impasse, parce que ce que les élèves entendent ne coïncide pas avec la langue présentée dans leur méthode. Il est donc vain, par exemple, de vouloir établir des tables de constructions de verbes, dont certains "résistent" toujours de quelque manière.

On doit constater, du reste, qu'on se trouve dans une situation totalement contradictoire en didactique des langues : la grammaire distributionnelle (par exemple) est remise en question dans toutes ses limites, puisqu'elle reste à un niveau de surface; mais d'autre part, pour s'approprier la langue, il faut connaître des opérations qui soient généralisables, c'est-à-dire applicables dans toutes les situations, et non seulement sur un corpus. Dans notre ignorance de ces opérations utilisables dans la pratique, on fait du rafistolage. On utilise le modèle distributionnel, parce que c'est le plus simple, mais en se rendant compte que ce n'est pas par cette voie-là qu'on pourra s'approprier la langue. L'intérêt des chercheurs devrait se porter sur les processus d'acquisition. Tant qu'on n'aura pas détecté ce qui est important dans ces processus, il sera impossible de donner des recettes.

Ce que Monique Callamand a voulu souligner c'est l'effacement du support grammatical dans les méthodes les plus récentes. Peut-être les auteurs se sentent-ils mal à l'aise pour réussir la synthèse entre l'objectif d'enseigner à communiquer et la contrainte d'enseigner la langue qui exigent des stratégies pédagogiques opposées. Quoi qu'il en soit, il ne suffit

pas non plus de donner la priorité à la communication, sans penser aux processus d'apprentissage et à la nécessité d'une base grammaticale importante, même si l'on ne dispose pas d'un modèle entièrement satisfaisant.

Il n'en demeure pas moins que, en dépit de toute la grammaire qui est dispensée dans certains programmes d'apprentissage, les élèves font toujours les mêmes fautes. Tant que les exercices sont bien adaptés à la grammaire de référence, les résultats sont bons. Mais le transfert à d'autres contextes ne s'opère en général pas. Cela vaut-il dès lors la peine de consacrer beaucoup de temps à l'enseignement de la grammaire si c'est pour aboutir à un constat d'échec ?

Cette question doit être envisagée en fonction des élèves auxquels s'adresse l'enseignement. Monique Callamand a travaillé avec un public homogène par sa langue maternelle, par l'âge et le milieu. Ces étudiants américains ont été habitués à des leçons très structurées : un texte de lecture accompagné de mots traduits; un lexique; des explications grammaticales. Confrontés à une méthode comme INTERCODES, qui ne présente pas de leçon de grammaire, ils ont réclamé un support pour s'y retrouver. D'où la tentative de créer un Précis grammatical adapté à leur niveau, à leurs besoins, à leur type de fonctionnement et lié à la méthode comme cadre d'utilisation.

Ce besoin de grammaire, peut-être plus marqué encore chez les étudiants européens, semble caractéristique également des universitaires. Mais on ne saurait généraliser. Les pratiques vécues par les intervenants aux Etats-Unis, au Canada ou en Grande-Bretagne se révèlent fort diverses. On relève que ce besoin de grammaire n'est pas inné, mais acquis culturellement,

lié à la formation que les élèves ont reçue sur leur langue maternelle. Les étudiants "grammaticalisés" perçoivent la langue étrangère à travers ces représentations grammaticales et posent des questions en fonction de ces représentations. Les autres se contentent de demander : "Est-ce que ça se dit ou non ? Est-ce que ça veut dire la même chose ou non ?" Les questions posées par ces élèves-là n'ont pas de contenu grammatical au sens habituel du terme, mais sont d'ordre sémantique ou pragmatique. Cela ne signifie pourtant pas qu'ils ne fonctionnent pas grammaticalement, mais de façon implicite : ils n'ont pas besoin d'une grammaire fournie par l'enseignant, mais ils forment leurs propres stratégies. Cela ne veut donc pas dire qu'ils n'ont pas une activité interne de réflexion, ou activité épilinguistique.

Le problème de l'âge représente également un facteur important. Chez l'adulte, la grammaire joue un rôle très différent de celui qu'elle joue dans les tranches d'âge inférieur. Chez l'adulte, le besoin de formuler des règles n'est pas lié uniquement à un conditionnement socio-culturel, mais peut naître selon les critères de son évolution psychique et culturelle. Alors que l'enfant se contente souvent d'implicite, l'adulte est poussé à expliciter certains des besoins cognitifs qu'il éprouve. Si l'enfant qui apprend une langue se fabrique une grammaire implicite, l'adulte a besoin d'extérioriser les éléments grammaticaux. Cette constatation est particulièrement vraie pour le français, langue élaborée qui possède des règles et une grammaire.

Dans le cas des étudiants de Monique Callamand, il s'agit bien de personnes ayant un passé et des attentes différentes de celles de travailleurs migrants par exemple, dont les besoins

sont immédiats et précis. L'enseignement, ici, ne vise pas la compétence de communication en priorité - puisque ces élèves n'auront peut-être jamais l'occasion d'entrer en contact avec un milieu francophone, mais bien à prendre contact avec une langue, avec un accès rapide à l'écrit pour répondre aux exigences du cursus universitaire. En se centrant sur l'écrit, ou sur des pratiques de compréhension écrite, il est difficile d'éviter la grammaire, en raison notamment de l'orthographe qui a des récurrences liées à un certain raisonnement grammatical et qu'il faut saisir.

Quoi qu'il en soit, il est évident que les grammaires ne constituent pas des modèles d'apprentissage. Dans l'étude de ces modèles d'apprentissage (qui reste à mener à bien), il conviendrait de préciser si l'on prend comme cible la production de la langue, ou sa compréhension, qui impliquent des "grammaires" différentes. Ce problème dépasse les compétences du linguiste qui devrait s'entourer d'équipes interdisciplinaires.

Certains intervenants se demandent si le danger n'existe pas de voir cette vague de grammaticalisation submerger les enseignants avec les enseignés. Se restreindre à une grammaire systématique, prescriptive et sécurisante, n'est-ce pas tuer la situation, alors que l'objectif visé consiste au fond à appliquer rapidement une langue pratique, de fait une langue de communication ?

Pour Monique Callamand, on a besoin d'une connaissance de la langue pour parvenir à apprendre une langue; c'est peut-être sécurisant, mais c'est aussi un outil. La grammaire est un outil qui permet de revoir des procédés linguistiques, de les avoir à disposition, de comprendre des mécanismes absolument

nécessaires. Il ne s'agit pas de retomber dans des pratiques grammaticales écrasantes, mais de trouver un équilibre, ce qui n'est pas facile. Certains enseignants sont obnubilés par la grammaire et ne savent bien faire que cela dans leurs classes. Ce qu'il faut leur apprendre, c'est à faire de la grammaire d'une façon différente et à envisager la grammaire d'une façon différente. Certes, il est légitime de se demander si ce besoin de grammaire n'est pas l'expression d'un besoin de sécurité soit de la part de l'enseignant qui pense que le structuré est structurant, soit de la part de l'élève qui partage la même idée, alors que ce n'est probablement pas le cas; il n'y a pas forcément généralisation, transposition ou utilisation de ce soi-disant savoir. Mais puisque cet aspect sécurisant existe, il faut répondre aux élèves qui demandent "Pourquoi c'est comme ça ?" De plus, les choses sont en relation les unes avec les autres, et au fur et à mesure que son bagage linguistique se développe, l'élève est moins capable de mettre tout seul en relation la masse des éléments qu'il rencontre au cours de son apprentissage. Le maître doit lui fournir cet appui sécurisant qui entre aussi dans la connaissance générale de la langue et qui lui permettra de se perfectionner.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

René Jeanneret