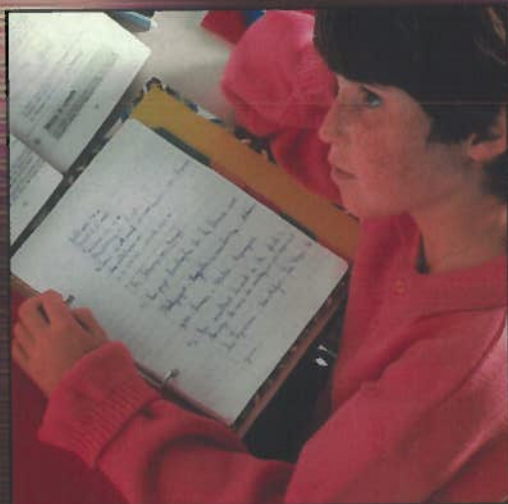


Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand

POUR UN NOUVEL ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

NOUVELLE
ÉDITION
REVUE ET
AUGMENTÉE



Les Éditions
LOGIQUES

**État des lieux: la grammaire
au collégial et en langue
seconde**

Faut-il enseigner la grammaire dans un cours de langue seconde?

Claude Germain¹

On ne saurait dissocier la question de l'enseignement de celle de l'apprentissage de la grammaire d'une langue seconde ou étrangère, c'est-à-dire d'une langue (L2) autre que la langue première (L1). L'enseignement de la grammaire est tributaire de l'idée que l'on se fait, non seulement de la langue, mais aussi de son apprentissage (par intuition, par explication, par la pratique et l'étude de règles formelles, par analogie, etc.). C'est pourquoi nous croyons important de tenir compte des études sur l'apprentissage susceptibles de fournir des indications quant à l'enseignement d'une L2, plus précisément, de la grammaire d'une L2. Au cours des dernières années, deux hypothèses particulièrement osées et stimulantes ont été avancées concernant l'apprentissage d'une L2, dont les répercussions didactiques et pédagogiques sont considérables: il s'agit des hypothèses de Krashen (1985), d'une part, et de Piennemann (1984; 1989), d'autre part.

1. L'essentiel des idées de ce texte provient de l'ouvrage *Le point sur la grammaire en didactique des langues* écrit par l'auteur en collaboration avec H. Séguin (Montréal: Centre éducatif et culturel, 1995).

D'emblée, rappelons que, selon Krashen, le fait de s'attarder, en classe de L2, aux aspects formels de la langue à apprendre pourrait aller jusqu'à nuire au développement d'une compétence de communication; c'est pourquoi, selon lui, il est nécessaire et suffisant que l'élève soit exposé à des activités signifiantes de compréhension (*comprehensible input hypothesis*). Il s'ensuit que l'enseignement de la grammaire n'aurait pas sa place dans un cours de L2. Quant à Pienemann (1984; 1989), il croit que des structures linguistiques se développent en suivant des stades prédéterminés: c'est l'hypothèse de la «non apprenabilité» (*learnability hypothesis*) de certaines formes grammaticales, en L2. Il serait donc vain de s'attarder, estime Pienemann, à les enseigner prématurément: c'est l'hypothèse, qui découle de la première, de la «non enseignabilité» (*teachability hypothesis*). Ainsi, il serait vain de s'acharner à enseigner, en classe de L2, les formes grammaticales pour lesquelles l'apprenant n'a pas, cognitivement, la préparation voulue.

Comme on peut le constater, les hypothèses de Krashen et de Pienemann, sur l'apprentissage, imposent de très sérieuses restrictions quant à ce qui devrait ou pourrait être enseigné sur le plan grammatical, en classe de L2. Sur un plan plus général, elles soulèvent toutes deux, chacune à sa manière, la délicate question des rapports entre l'apprentissage et l'enseignement d'une L2. Elles méritent donc, à plus d'un titre, d'être examinées attentivement.

Au cours de cette étude, nous voudrions, tout en procédant à un certain rapprochement (rarement fait) entre les hypothèses de Krashen et celles de Pienemann, en examiner le bien-fondé à partir d'une synthèse des recherches empiriques disponibles actuellement. Dans le cas de Krashen, nous ferons notamment référence aux données provenant des nombreuses recherches sur les classes canadiennes d'immersion en français; dans le cas de Pienemann, nous nous inspirerons surtout des données provenant d'un champ d'études en émergence, relativement autonome, avec ses propres problématiques, théories et publications: le domaine de

l'acquisition des L2 (SLA: *Second Language Acquisition*²). En cours d'exposé, nous ferons état des problèmes didactiques que soulève chacune de ces hypothèses et, enfin, nous dégagerons un certain nombre d'implications pédagogiques. Nous espérons ainsi en arriver à formuler, en rapport avec l'enseignement de la grammaire, en classe de L2, une prise de position éclairée et fondée sur des données d'ordre empirique plutôt que sur la simple intuition ou sur le courant de pensée le plus à la mode.

1. ENSEIGNER LA GRAMMAIRE PEUT-IL NUIRE À L'APPRENTISSAGE DE LA L2?

1.1 Les hypothèses de Krashen

Il est suffisant de recourir à des activités signifiantes de compréhension

Pour les besoins de la présente discussion, il suffit de rappeler qu'importe avant tout, selon Krashen (1985), que l'apprenant soit largement exposé à de très nombreuses activités de compréhension signifiantes (à l'oral ou à l'écrit). Selon cet auteur, pour apprendre une L2, il est *nécessaire et suffisant* d'être placé dans un environnement linguistique riche et varié, sous la forme d'activités signifiantes d'écoute ou de lecture. Autrement dit, pour apprendre une L2, il n'est pas nécessaire de *produire*, c'est-à-dire de parler ou d'écrire: seules les activités de compréhension comptent. C'est que, précise Krashen, il est préférable de laisser les apprenants parler seulement au moment où ils se sentent prêts à le faire.

2. Pour se faire une idée de l'ampleur de ce domaine relativement récent de la recherche, qu'il suffise de se reporter aux ouvrages synthèses — pour ne mentionner que les plus récents — de Ellis (1990 et 1994: 230 et 824 pages, respectivement), de Larsen-Freeman et Long (1991), ou de Gass et Selinker (1994), ces deux derniers ouvrages comptant tout près de 400 pages chacun. Ce domaine de recherche possède aussi ses propres revues spécialisées, telles que *Studies in Second Language Acquisition*, *Language Learning* et *Second Language Research*. De plus, des revues comme *Applied Linguistics* et *Applied Psycholinguistics* y consacrent régulièrement une bonne partie de leurs articles.

L'enseignement de la grammaire peut bloquer l'apprentissage

Pour Krashen, il n'est pas nécessaire d'apprendre la grammaire pour apprendre à maîtriser une L2: les exercices qui, en salle de classe, mettent l'accent sur les aspects formels de la langue, empêchent même les apprenants de communiquer de manière authentique. Toute concentration sur la forme langagière fait nécessairement passer le contenu de la communication au second plan. Ainsi, l'apprentissage grammatical, en milieu scolaire, pourrait nuire à l'apprentissage de la communication. Pour cette raison, Krashen recommande aux enseignants de s'abstenir de faire faire aux élèves des exercices de grammaire et, surtout, d'éviter de corriger les erreurs sous prétexte que cela pourrait bloquer leur mécanisme d'apprentissage. Les contenus grammaticaux abordés en classe de L2 se réduisent aux questions de nature grammaticale posées par les élèves. Le professeur de langue, de son côté, n'a pas à se soucier de présenter des notions d'ordre grammatical, sauf dans le cas de l'enseignement à des adultes (dans ce cas, une place cependant réduite peut être accordée à des leçons de grammaire formelle). Dans l'approche de Krashen, la grammaire est donc réservée aux situations où elle n'interfère pas avec la communication. Autant dire qu'elle n'occupe pratiquement aucune place.

C'est ainsi que, en grande partie sous l'influence d'un auteur comme Krashen, de nombreux enseignants et concepteurs de programmes d'études en sont venus à cette idée que l'enseignement de la grammaire n'aurait pas de place, ou peu de place, notamment dans le cadre d'une approche qui se veut avant tout «communicative». Chez ces enseignants, l'enseignement de la grammaire a été associé à la pratique d'exercices structuraux ennuyeux.

1.2 Le cas de l'immersion

Que peut-on penser des vues de Krashen? Pour éclairer notre lanterne didactique, nous avons la chance de disposer, depuis

quelques décennies, de précieuses données sur les effets pratiques d'un apprentissage scolaire de la L2, à visée communicative, sans accent mis expressément sur les connaissances grammaticales de la langue. Il s'agit des nombreuses études portant sur les classes d'immersion en français, au Canada. Comme on le sait, l'immersion en français, destinée aux anglophones canadiens, se caractérise par le fait que c'est le français, langue d'apprentissage, qui sert de langue d'enseignement des matières scolaires: mathématiques, sciences, histoire, etc. Or, dans la très grande majorité des situations observées (mais il y a des exceptions), il s'agit d'un type d'enseignement centré *exclusivement* sur des activités signifiantes de compréhension et de communication, comme le réclame Krashen qui, d'ailleurs, considère expressément les classes d'immersion comme l'illustration la plus fidèle de ses conceptions.

Les points forts et les points faibles

En gros, il ressort surtout des nombreuses recherches empiriques conduites sur l'immersion, que les élèves exposés à ce type d'enseignement finissent par développer une grande confiance en eux, ont un degré élevé de compréhension (à l'oral ou à l'écrit, ou dans les deux) et sont à l'aise pour communiquer dans la L2. Les classes d'immersion sont effectivement intéressantes pour développer la compréhension en début d'apprentissage, notamment dans les cas où les contacts des élèves avec la L2 se limitent à la classe de langue. Rien n'assure, cependant, que cela puisse être suffisant pour permettre aux apprenants de poursuivre leur développement de la langue à des niveaux plus avancés (Lightbown et Spada, 1993, p. 92).

Toutefois, la principale difficulté a trait au faible degré de maîtrise des aspects formels de la langue apprise. En effet, les élèves de l'immersion précoce (ayant débuté dès la maternelle ou dès la 1^{re} année) commettent de très nombreuses erreurs (à l'oral et à l'écrit) dues en partie au transfert négatif de l'anglais et, pour une autre partie, à une surgénéralisation des règles de

fonctionnement de la L2. Par exemple, Spilka rapporte dès 1976 que sur le plan grammatical, les enfants du groupe en classe d'immersion

«omettent des éléments syntaxiques (auxiliaires, déterminants, en particulier les articles définis, pronoms) ou lexicaux (noms), ont tendance à faire un suremploi du genre masculin, utilisent l'imparfait au lieu du passé composé, préfèrent l'auxiliaire *avoir* à *être* dans la formation du passé composé et évitent les formations passives... En ce qui concerne la maîtrise du genre en français, elle [Mme Spilka] précise également que les locuteurs de langue seconde ne semblent pas s'améliorer avec le temps» (Spilka, cité dans Rebuffot, 1993, pp. 92-93).

À l'écrit, les difficultés majeures portent surtout sur la syntaxe et sur le maniement des prépositions en français. Les problèmes seraient sensiblement du même ordre dans les cas de l'immersion tardive (qui débute en 6^e, 7^e ou 8^e années).

La fossilisation linguistique

Là où les classes d'immersion se concentrent *exclusivement* sur le contenu, en négligeant de porter attention aux aspects formels de la L2, les risques de fossilisation sont plus élevés. Le terme de fossilisation fait ici référence au phénomène de la permanence, chez un apprenant, dans l'état de développement de sa L2, de formes déviantes ou erronées qui continuent de se produire en dépit de la poursuite d'une exposition à la L2. La fossilisation linguistique ne signifie pas la cessation de l'apprentissage mais bien la stabilisation de formes linguistiques erronées (Gass et Selinker, 1994, p. 11). Il s'agit donc de l'atteinte d'une sorte de plateau dans le développement d'une L2.

Tel est le cas, précisément, de plusieurs élèves des classes d'immersion qui, en mesure de communiquer ou, en tout cas, de se faire plus ou moins comprendre de leur enseignant, atteignent une sorte de palier irrémédiable dans leur développement langagier. Même s'il n'existe aucune théorie explicative satisfaisante

de la stabilisation des erreurs, tout porte à croire qu'il y a fossilisation lorsqu'un apprenant possède suffisamment d'éléments langagiers lui permettant de se débrouiller dans la L2; il ne ressentirait plus, dès lors, la nécessité d'améliorer la qualité de sa production langagière.

Un autre motif invoqué pour rendre compte du phénomène est précisément l'absence de correction grammaticale dans beaucoup de classes d'immersion. Autrement dit, dans les groupes d'immersion où la forme grammaticale est négligée, au seul profit du contenu enseigné (les matières scolaires), les risques de fossilisation paraissent plus élevés. Un des facteurs susceptibles d'expliquer la fossilisation des erreurs d'un élève de la classe d'immersion serait la trop grande production de formes langagières erronées de la part des autres élèves de la même classe. Mais, fait à noter, ce «classolecte» résulterait, à son tour, des excès d'un enseignement centré sur le contenu seulement, au détriment de la correction formelle.

Selon Bibeau (1991), il y aurait même apparition, vers l'âge de huit ou neuf ans, au moment où l'élève prend conscience de son identité sociale, d'un phénomène de «régression linguistique», malheureusement non étudié jusqu'ici.

Ainsi, contrairement à ce qu'affirme Krashen, de nombreuses observations systématiques en classe d'immersion en français montrent qu'il n'est *pas suffisant*, pour en arriver à apprendre des structures grammaticales, d'être exposé (passivement) à ces dernières. Comme l'écrivaient Harley et Swain il y a une dizaine d'années, «le fait de présenter à l'élève des activités significatives de compréhension, bien que nécessaire, n'est pas en lui-même suffisant pour favoriser un usage productif des aspects formellement marqués d'une L2 en classe de langue» (Harley et Swain, 1984, p. 309, traduction libre). Par exemple, même si une maîtrise de la forme passive est essentielle pour comprendre les textes des manuels utilisés dans l'enseignement de quelques matières scolaires, il reste que les tournures passives sont peu fréquentes dans la conversation courante. Il y a donc très peu de chances que

l'apprenant soit exposé, au hasard du langage quotidien, à ce type de phrases. Une simple exposition à la langue est nettement insuffisante pour en assurer une maîtrise convenable.

Quelques implications pédagogiques

Compte tenu des erreurs persistantes, dans l'apprentissage du français en classe d'immersion, la plupart des grands spécialistes de l'immersion, comme Harley (1991), Lyster (1990), Rebuffot (1993), Swain et Lapkin (1986) — et bien d'autres aussi qu'il serait cependant trop long de mentionner — s'accordent pour recommander fortement aux enseignants de procéder à un enseignement analytique, c'est-à-dire à une étude réfléchie de la langue: en faire voir les règles et les régularités, les structures importantes et les relations systématiques qui les lient. Bref, contrairement aux vues de Krashen, tout porte à croire qu'il faut en venir à un enseignement systématique de la grammaire, si l'on veut éviter, en tout cas, la fossilisation linguistique (et peut-être même, une certaine régression linguistique — mais ce dernier point reste à démontrer).

Toutefois, préviennent les spécialistes de la question, mettre l'accent sur un enseignement explicite de la grammaire ne doit pas être interprété, pour autant, comme un retour aveugle au passé (à la méthode grammaire-traduction). Il serait dommage qu'en recourant à un enseignement formel de la grammaire, l'immersion en vienne à renoncer à ce qui constitue l'une de ses forces actuelles, à savoir, son caractère fonctionnel: selon Celce-Murcia (1992), un enseignement grammatical en soi, hors contexte, détaché des emplois de la langue dans des situations signifiantes, serait à peu près équivalent à un enseignement totalement dépourvu de grammaire. Nous serions alors ramenés à la case départ. Pour un maximum d'efficacité, il semble bien que l'enseignement doive être autant centré sur le message et sur les emplois de la langue que sur la forme linguistique.

De plus, contrairement à ce que prône Krashen, il convient de s'assurer, dans toute la mesure du possible, d'offrir une

rétroaction aux apprenants lorsqu'ils produisent des formes erronées (sans brimer, toutefois, leur spontanéité). De fait, sans une insistance sur la correction grammaticale, les apprenants risquent d'éprouver par la suite de sérieuses difficultés, notamment au plan de la précision ou de la justesse grammaticale (*accuracy*) (Lightbown et Spada, 1993).

Enfin, comme nous le font voir également certaines recherches, il importe de veiller au maintien des acquis, notamment par le biais d'activités de réinvestissement ou de réemploi dans de nouvelles situations, et par de fréquentes révisions des formes ou des structures grammaticales enseignées.

En somme, l'hypothèse de Krashen, suivant laquelle le fait de s'attarder aux aspects formels de la langue à apprendre, en classe de L2, pourrait nuire au développement d'une compétence de communication, va à l'encontre de la très grande majorité des observations faites dans le cadre des recherches empiriques portant notamment sur l'apprentissage de la L2 en milieu immersif. Tout plaide en faveur du recours à un enseignement systématique de la grammaire en classe de L2, conjugué à des activités signifiantes de communication ainsi qu'à des activités de rétroaction sur les productions des apprenants. C'est donc à une sorte d'équilibre, ou de dosage, entre la précision, la justesse ou la correction grammaticale (*accuracy*) et l'aisance ou la facilité de communication (*fluency*), que nous convie la très grande majorité des recherches en L2. Il ne s'agit donc pas de choisir l'une ou l'autre de ces deux tendances, comme on a trop souvent tendance à le faire, mais bien de chercher à en maintenir l'équilibre. Ce qui représente un défi de taille pour la profession enseignante.

2. TOUTES LES FORMES GRAMMATICALES, DANS UNE L2, PEUVENT-ELLES ÊTRE ENSEIGNÉES?

Un autre défi d'importance, pour les enseignants de L2, provient, cette fois, des hypothèses de Pienemann, qu'il convient de situer dans le sillage des nombreux travaux de recherche portant sur la

notion de progression des éléments grammaticaux dans un programme ou dans un cours de L2. Du point de vue de l'apprentissage (et non du simple point de vue de la hiérarchie des contenus linguistiques), les recherches empiriques portant sur la problématique de la progression remontent à plus d'une vingtaine d'années.

2.1 L'ordre d'acquisition de certains morphèmes

Depuis ce temps, de nombreux chercheurs considèrent que l'ordre d'acquisition de certains morphèmes de la langue anglaise serait prédéterminé. (On dispose malheureusement de trop peu de recherches empiriques sur le français pour pouvoir en tirer quoi que ce soit de valable, à l'heure actuelle). Autrement dit, l'acquisition de certains éléments grammaticaux, en milieu scolaire, *quelle que soit la langue première des apprenants*, suivrait certaines étapes précises que l'élève ne pourrait pas sauter. En voici un exemple, emprunté aux études de Krashen (d'après le tableau qui en est donné dans Larsen-Freeman et Long, 1991, p. 90 — traduction libre; déjà repris, en français, dans Germain, 1993a et 1993b):

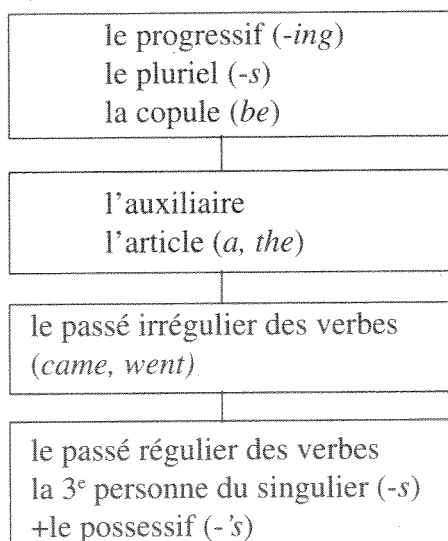


Figure 1. Ordre d'acquisition de quelques morphèmes de l'anglais, d'après Krashen.

2.2 Les stades de développement de quelques phénomènes morphosyntaxiques

En s'intéressant de plus près aux caractéristiques de la grammaire mentale ou interne de l'apprenant de L2, c'est-à-dire à son interlangue, certains chercheurs se sont alors rendu compte que, non seulement l'ordre de certains morphèmes était prédéterminé, mais aussi que le développement de certains phénomènes d'ordre morphosyntaxique (comme l'interrogation, la négation) se faisait en suivant un certain nombre d'étapes ou de stades précis. Par exemple, l'examen de l'ordre de développement des diverses formes de l'interrogation en anglais a révélé que la maîtrise de ces formes se faisait en suivant une séquence prévisible, *quelle que soit la L1 des apprenants*. En voici un exemple (Larsen-Freeman et Long, 1991, p. 93 — traduction libre):

STADES DE DÉVELOPPEMENT	EXEMPLES
1. Intonation montante	<i>He works today?</i>
2. Non inversion WH (+/- aux.)	<i>What he (is) saying?</i>
3. «Surinversion»	<i>Do you know where is it?</i>
4. Différenciation	<i>Does she like where she lives?</i>

Figure 2. Stades de développement de l'interrogation, en anglais langue seconde.

Dans le cas de l'interrogation, autant les apprenants hispanophones que les apprenants d'autres origines (Taïwan, Norvège) suivent les mêmes stades de développement. Pour la négation, un mécanisme semblable peut être observé, quelle que soit la langue maternelle des apprenants (Larsen-Freeman et Long, 1991, p. 94 — traduction libre):

STADES DE DÉVELOPPEMENT	EXEMPLES
1. Externe	<i>No this one / No you playing here.</i>
2. Interne, pré-verbal	<i>Juana no / don't have job.</i>
3. Aux. + négation	<i>I can't play the guitar.</i>
4. <i>Don't</i> analysé	<i>She doesn't drink alcohol.</i>

Figure 3. Stades de développement de la négation, en anglais langue seconde.

Compte tenu du fait que ces séquences développementales se produisent autant chez les Japonais que chez les Espagnols, les Turcs ou les Suédois, il paraît difficile, dans ces deux cas, de croire en la seule influence directe de la L1.

2.3 La «non-apprenabilité»/«non-enseignabilité» de certaines formes grammaticales

Dans la lignée des travaux de recherche de cette nature, certains chercheurs (notamment Pienemann, 1984, 1989; aussi Pienemann, Johnston et Brindley, 1988) ont surtout tenté de rendre compte d'un phénomène bien connu des enseignants de L2: certaines formes grammaticales (tant à l'oral qu'à l'écrit) paraissent être apprises relativement facilement, alors que d'autres, en dépit des efforts déployés et des moyens pris pour y arriver, ne paraissent pas pouvoir être acquises par les élèves. Selon ces chercheurs, pareil phénomène s'expliquerait par le fait que certaines structures linguistiques, concernant l'ordre des mots, par exemple, ne peuvent se développer que suivant des étapes prédéterminées. Ainsi, il serait vain de persister à enseigner des éléments grammaticaux du quatrième stade, si les étapes précédentes n'ont pas d'abord été franchies par l'apprenant.

Les recherches empiriques entreprises dans la lignée des conceptions de Pienemann, portant sur l'acquisition de la langue allemande, montrent que, lorsque les apprenants sont cognitivement prêts à apprendre des structures grammaticales spécifiques, le processus d'acquisition de la L2 est accéléré, bien que l'ordre

d'acquisition de ces structures grammaticales ne puisse être modifié. Lors de ses expériences, Pienemann a pu observer que certaines structures grammaticales ne pouvaient pas être apprises: elles seraient «non apprenables» et, partant, n'auraient pas intérêt à être enseignées. Telles sont les hypothèses de la «non apprenabilité»/«non enseignabilité» (*learnability/teachability hypothesis*). Il serait inutile, dans certains cas, de persister à enseigner certaines structures grammaticales, qui se situeraient au-delà du stade de développement de l'apprenant, c'est-à-dire lorsque celui-ci n'a pas la préparation voulue, n'est pas prêt à le faire.

Quatre types de réactions

En persistant à enseigner certaines structures grammaticales, alors que l'apprenant n'a pas atteint le stade de développement requis, quatre types de réactions sont possibles (Ellis, 1990, p. 167). Tout d'abord, il se peut que l'enseignement n'ait aucun effet: s'il s'agit de structures grammaticales qui demandent des opérations mentales complexes, l'apprenant peut tout simplement se rabattre sur d'autres règles plus faciles (c'est-à-dire qui se situent à une étape antérieure dans son développement). Une deuxième réaction possible est la stratégie d'évitement qui consiste, de la part de l'apprenant, à refuser d'apprendre tout ce qui lui paraît psycholinguistiquement trop difficile. Une autre réaction peut être l'abandon par l'apprenant d'une étape pourtant nécessaire à la poursuite de son développement langagier; en pareil cas, l'enseignement aurait des effets néfastes, car il provoquerait l'abandon de l'apprentissage. Enfin, il se peut que la structure grammaticale soit comprise de manière erronée, de sorte que l'apprenant pourrait être amené à produire des surgénéralisations et donc à élaborer mentalement des règles grammaticales fautives ou erronées.

Structures grammaticales développementales et variationnelles

Mais, il convient ici de faire remarquer — heureusement pour la profession enseignante, d'ailleurs — que ce ne sont pas toutes

les structures grammaticales qui seraient du type «développemental». Il y en a d'autres, qui sont dites «variationnelles», pour lesquelles l'ordre ne semble pas être prédéterminé. Seuls ces aspects d'une langue pourraient être enseignés à n'importe quel moment. Bien entendu, tout l'intérêt didactique serait de pouvoir savoir, avec certitude, lesquelles sont développementales et lesquelles sont variationnelles. Comment déterminer si l'enseignement de telle ou telle structure ou forme grammaticale est prématuré, ou non? Quels phénomènes grammaticaux devraient être enseignés avant quels autres? Autrement dit, une partie des structures grammaticales relèverait de facteurs liés à un mode général de développement, et une autre serait plutôt liée à des facteurs individuels (motivation, intelligence, aptitude, etc.) ou à des facteurs externes, tels que la qualité de l'enseignement proprement dit. Tout le problème consiste précisément à déterminer dans quel cas il vaudrait mieux s'abstenir et attendre que l'élève ait la préparation antérieure nécessaire, et dans quel cas un enseignement demeure possible.

Malheureusement, en ce qui concerne le français, par exemple, on ne dispose pas d'un nombre suffisant d'études nous permettant de trancher la question. Même pour l'anglais, sur lequel portent la très grande majorité des recherches, il serait prématuré de se prononcer avec certitude.

Une certaine mise en garde cependant s'impose ici. En effet, les observations de Pienemann (et autres chercheurs associés) n'ont porté, de façon détaillée, que sur un nombre limité de sujets apprenant l'allemand en tant que L2; de plus, elles ne concernent que l'enseignement de quelques règles. Dans son article de 1989, Pienemann soutient que l'enseignement a effectivement amélioré la justesse ou la précision grammaticale (*accuracy*) dans l'usage de la copule chez trois élèves, mais encore là on ne connaît pas les effets à long terme de ce type d'enseignement, puisque cela n'a pas été pris en compte.

2.4 Le rythme d'acquisition et le degré de maîtrise de la L2

Quoi qu'il en soit, l'ensemble des données empiriques consultées pose un problème didactique de taille. En effet, si l'ordre d'acquisition de certains morphèmes est prédéterminé et si le développement de certains phénomènes morphosyntaxiques se fait en suivant des stades précis, quel impact peut alors avoir l'enseignement de ces structures grammaticales sur l'apprentissage d'une L2?

D'après les nombreux chercheurs qui se sont intéressés à la question, il apparaît de plus en plus nettement que, dans les faits, l'enseignement n'aurait pratiquement aucun effet sur l'ordre d'acquisition des morphèmes et des phénomènes morphosyntaxiques du type développemental (Ellis, 1990, p. 166; Larsen-Freeman et Long, 1991, p. 321; Gass et Selinker, 1994, pp. 45-46). Les recherches montrent d'ailleurs que, en dépit des efforts faits pour enseigner «prématurément» certains morphèmes particuliers ou certaines phénomènes morphosyntaxiques, tout ce que l'on peut espérer obtenir est un apprentissage ou une amélioration *temporaire* ou *provisoire*. Autrement dit, lorsque l'enseignant fait volontairement (dans le cadre de recherches expérimentales ou quasi expérimentales) «sauter» à l'élève certaines étapes, les résultats aux tests sont effectivement supérieurs, mais à brève échéance seulement. Trois mois ou six mois plus tard, c'est comme s'il n'y avait eu aucun apprentissage (Larsen-Freeman et Long 1991, p. 308).

Les recherches ont également mis en valeur qu'à défaut de pouvoir intervenir sur l'ordre d'acquisition, l'enseignement aurait surtout des effets quant au rythme d'acquisition (lent/rapide) et quant au degré de maîtrise de la langue atteint par les apprenants (meilleurs résultats dans les tests, plus grand degré de rétention, recours à des tournures grammaticales plus complexes, et ainsi de suite). Toutefois, même s'il apparaît assez clairement que l'enseignement d'une L2 est le plus susceptible d'apporter une contribution sur le rythme d'acquisition et sur le niveau de

développement atteint, on ne sait toujours pas comment expliquer le phénomène, encore qu'il faille nuancer, en prenant en considération l'âge des apprenants, par exemple (Larsen-Freeman et Long 1991, p. 312; Ellis, 1990; Gass et Selinker, 1994, p. 240).

En somme, la plupart des recherches empiriques montrent que l'impact de l'enseignement serait minime, voire nuisible dans certains cas, quant à l'ordre d'acquisition de certaines structures grammaticales. Par contre, les effets positifs de l'enseignement d'une L2 se feraient surtout sentir sur le rythme d'acquisition et sur le degré de maîtrise de la langue.

2.5 Quelques implications pédagogiques

Pour l'élaboration de programmes d'études en L2

En dépit du grand intérêt, du point de vue de la recherche, que soulève l'hypothèse de la «non apprenabilité»/«non enseignabilité», il reste que, d'une part, les études empiriques en faveur de cette hypothèse sont encore beaucoup trop peu nombreuses et que, d'autre part, on ne dispose pas encore de données nous permettant de préciser quelles sont les structures grammaticales qui sont d'ordre développemental (et dans quel ordre elles se présentent) et quelles sont celles qui sont plutôt variationnelles. D'autres recherches s'imposent, pour que nous nous prononcions avec plus de certitude sur la question.

Des considérations qui précèdent — au risque de décevoir — on ne saurait donc déterminer, dans l'état actuel de nos connaissances, quel est le meilleur mode de progression des éléments à enseigner, du point de vue de l'apprentissage de la langue (et non seulement du point de vue de la langue). Comme on connaît peu de choses sur ce fameux ordre prédéterminé des structures grammaticales (pour le français, par exemple), il serait donc *prématuré* d'en tirer des conséquences pratiques quant au mode de progression grammaticale à adopter lors de l'élaboration d'un programme (gouvernemental ou institutionnel) de L2.

Pour la classe de L2

Sur le plan de la classe même de L2, les hypothèses de Piennemann soulèvent certaines questions. Par exemple, Nunan (1993) a observé, en classe de L2, chez des adultes immigrants, dans le cas de l'enseignement de questions commençant en anglais par *wh-* (*who, where, when, etc.*), que les apprenants réussissaient à répondre aux questions de l'enseignant, sans toutefois pouvoir en formuler; les questions posées paraissaient pourtant être bien au-delà des capacités d'analyse des apprenants. Ce sont des observations de cette nature qui ont amené Nunan à soutenir que certaines structures grammaticales doivent faire partie très tôt du répertoire communicatif des apprenants, même si cela se fait sous la forme de formules toutes faites ou d'expressions figées. Même si les apprenants ne semblent pas avoir atteint le seuil de «gestation» requis (et la durée de la «gestation» reste une autre grande inconnue), il semble important — en dépit de ce que soutient Piennemann — d'exposer les apprenants au mode de structuration de la L2. Sur la base d'observations de classes de L2 (et non à partir d'une argumentation d'ordre psycholinguistique), Nunan rejette donc les hypothèses de la «non apprenabilité»/«non enseignabilité», élaborées dans des conditions d'expérimentation relativement éloignées, semble-t-il, des conditions normales de l'enseignement d'une L2.

On pourrait quand même — en procédant avec grande prudence — en tirer des conséquences quant aux *attitudes* de l'enseignant de L2, en salle de classe. Il s'agirait d'éviter, soit de culpabiliser l'élève, soit de se culpabiliser en tant qu'enseignant, advenant les cas où il ne semble pas y avoir apprentissage, en dépit des efforts fournis (tant par l'enseignant que par l'élève).

En outre, une des répercussions possibles de ces hypothèses et de ces données serait d'éviter de s'illusionner ou de fixer des objectifs d'apprentissage trop élevés, dans la mesure où seuls le rythme et le degré de maîtrise de certains phénomènes grammaticaux pourraient être effectivement modifiés grâce à l'enseignement (mais non l'ordre de certaines structures grammaticales).

Enfin, à défaut de données empiriques plus fiables fournies par la recherche, l'enseignant de L2 peut s'en remettre à un critère d'un autre ordre: le pragmatisme pédagogique. Il s'agit de recourir, autant que possible, à ce qui paraît réussir ou fonctionner du point de vue de l'apprentissage et à savoir renoncer à ce qui semble plus problématique.

CONCLUSION

Au cours de cette trop brève synthèse de données empiriques sur l'apprentissage et l'enseignement de la grammaire dans une L2, nous avons tout d'abord rappelé l'hypothèse de Krashen, suivant laquelle il est nécessaire et suffisant de recourir à des activités signifiantes de compréhension pour en arriver à maîtriser une L2. Nous avons alors fait état des répercussions didactiques qui en découlent, à savoir l'absence d'un enseignement explicite de la grammaire et l'absence de correction grammaticale, en classe de L2. Puis, nous référant aux recherches portant sur les classes d'immersion en français, nous avons montré qu'en procédant à la manière suggérée par Krashen, les risques de fossilisation linguistique sont très élevés. Tout plaide en faveur d'un enseignement explicite de la grammaire, conjugué — idéalement — à des activités signifiantes de communication ainsi qu'à des activités de rétroaction et de maintien des acquis.

Une fois établie la nécessité d'un enseignement systématique de la grammaire, s'est alors posée la question: toutes les formes ou structures grammaticales peuvent-elles et doivent-elles être enseignées et, si oui, dans quel ordre? C'est ce qui nous a amené à faire référence à divers travaux de recherche provenant du domaine de l'acquisition des L2 (SLA) et, plus particulièrement, aux hypothèses de Pienemann sur la «non apprenabilité»/«non enseignabilité» de certaines formes grammaticales. Il nous a fallu conclure (au risque, parfois, de décevoir le praticien) qu'il serait tout à fait prématuré de vouloir tenir compte des hypothèses de Pienemann quant à l'élaboration de programmes de L2. Par ailleurs, nous nous sommes quand même permis de suggérer

quelques prudentes implications concernant notamment l'attitude (de déculpabilisation) de l'enseignant, en classe de L2.

Enfin, si l'on veut en arriver éventuellement à une meilleure compréhension des problèmes abordés, qui soulèvent sur un plan plus général, comme nous le rappelions en début d'exposé, toute la question des rapports, très complexes, entre l'apprentissage et l'enseignement d'une L2, il va de soi (pour reprendre la formule consacrée) que de nouvelles recherches empiriques s'imposent. Toutefois (mais cela n'est à peu près jamais mentionné), nous ne croyons pas que cela puisse être suffisant. La didactique des langues souffre d'un sérieux déséquilibre; on dispose, en effet, de plusieurs théories sur la langue (théories linguistiques), sur l'usage de la langue (théories pragmatiques et sociolinguistiques), sur l'acquisition ou l'apprentissage de la langue (théories psychologiques ou psycholinguistiques), mais on ne dispose toujours pas d'une véritable théorie sur l'enseignement de la langue et, encore moins, sur les rapports entre l'apprentissage et l'enseignement de la langue (Germain, 1995). Or, sans une théorie de cette nature, comment espérer interpréter convenablement les données issues des recherches empiriques, et comment établir des liens entre les résultats de ces divers travaux de recherche? Il s'agit là d'une toute autre histoire, qu'il serait déplacé d'aborder dans ce cadre-ci.

Références bibliographiques

- BIBEAU, G.** (1991). «L'immersion: ... de la coupe aux lèvres», *Études de linguistique appliquée*, 82, 127-138.
- BIBEAU, G.** (1983). «Les rapports L1/L2 dans l'acquisition de L2», *Bulletin de l'ACLA* 5(1), 41-64.
- CELCE-MURCIA, M.** (1992). "Formal grammar instruction: An educator comments.", *TESOL Quarterly* 26 (2), 406-409.
- ELLIS, R.** (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R.** (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

- GASS, S. M. et SELINKER, L. (1994). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- GERMAIN, C. (1995). «De la nécessité d'une théorie de l'enseignement des langues», *Revue de l'ACLA*, 16 (2), 25-38.
- GERMAIN, C. et SÉGUIN, H. (1995). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*, Montréal: Centre éducatif et culturel.
- GERMAIN, C. (1993a). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris: Nathan-CLE International et Montréal: Hurtubise HMH.
- GERMAIN, C. (1993b). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues* (2^e éd.), Montréal: Centre éducatif et culturel.
- HARLEY, B. (1991). *The Role of Grammar Teaching in French Immersion*, Montréal: Congrès de l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI).
- HARLEY, B. et SWAIN, M. (1984). "Interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching", dans A. Davies, C. Crisper et A.P.R. Howatt (dir.), *Interlanguage*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. et LONG, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman.
- LIGHTBOWN, P. et SPADA, N. (1993). *How Languages are Learned*, Oxford: Oxford University Press.
- LYSTER, R. (1990). "The role of analytic language teaching in French immersion programs", *La Revue canadienne des langues vivantes*, 47 (1), 159-176.
- NUNAN, D. (1993). "Task-based syllabus design: Selecting, grading and sequencing tasks", dans G. Crookes et S.M. Gass (dir.). *Tasks in a Pedagogical Context — Integrating Theory & Practice*, Philadelphia: Multilingual Matters.
- PIENEMANN, M. (1989). "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses", *Applied Linguistics*, 10 (1), 52-79.
- PIENEMANN, M. (1984). "Psychological constraints on the teachability of languages", *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.

- PIENEMANN, M., JOHNSTON, M. et BRINDLEY, G.** (1988). "Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment", *Studies in Second Language Acquisition*, 10 (2), 217-243.
- REBUFFOT, J.** (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*, Montréal: Centre éducatif et culturel.
- SWAIN, M. et LAPKIN, S.** (1986). "Immersion French in secondary schools: the "goods" and the "bads", *Contact*, 5 (3), 2-9.

NOUVELLE
ÉDITION
REVUE ET
AUGMENTÉE

Pour un nouvel enseignement de la grammaire

Enfin le virage est pris! Les nouveaux programmes s'engagent résolument dans la voie d'un nouvel enseignement de la grammaire afin de répondre aux besoins de nos élèves.

Pour mieux négocier ce virage, voici un ouvrage essentiel qui contribuera à enrichir les apprentissages des élèves et à accroître l'efficacité de l'enseignement.

Dans un ouvrage remarquable par la qualité, la variété et l'accessibilité de ses textes, le collectif **Pour un nouvel enseignement de la grammaire** propose:

- une didactique de la grammaire au cœur de l'apprentissage de l'écriture;
- une perspective multidimensionnelle de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire: grammaire de la phrase, grammaire du texte, orthographe, lexicologie, communication et discours;
- une description cohérente et simplifiée du fonctionnement de la langue;
- des démarches actives passionnantes.

Pour vous, enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire, qui voulez rendre l'apprentissage de la grammaire utile, formateur, voire passionnant pour vos élèves, voici des propositions didactiques concrètes et stimulantes sur les directions à suivre et les écueils à éviter pour relever le défi d'un nouvel enseignement de la grammaire.



Suzanne-G. Chartrand a réuni ici des didacticiens, des pédagogues et des chercheurs du Québec, du Canada français et d'Europe: R. Blain, R. Chartrand, G. Chevalier, J. Cyr, C. Fisher, E. Genevay, C. Germain, R. Gobbe, D. Leeman, M. Nadeau, M.-C. Paret, S. Reboul, C. Simard, C. Vandendorpe.

Après avoir enseigné au secondaire pendant plusieurs années, **Suzanne-G. Chartrand** a acquis une formation en didactique du français (Ph.D.). Ses recherches et ses interventions portent sur la didactique de la grammaire et de l'argumentation. Collaboratrice scientifique au programme de français du ministère de l'Éducation du Québec (1994-1996) et professeur associée à l'UQAM, elle dirige actuellement la rédaction d'une grammaire pédagogique pour les élèves du secondaire.

Collection
**Théories et pratiques
dans l'enseignement**
dirigée par Gilles Fortier

ISBN: 2-89381-395-X



9 782893 813950