HAL
open science

Enseigner la grammaire en cours de langue vivante étrangère

Marie Sophie Gottloeber Raouafi

To cite this version:

Marie Sophie Gottloeber Raouafi. Enseigner la grammaire en cours de langue vivante étrangère. Littératures. 2012. dumas-00934728

HAL Id: dumas-00934728

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00934728

Submitted on 22 Jan 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Enseigner la grammaire en cours de langue vivante étrangère

Nom : RAOUAFI-GOTTLÖBER
Prénom : Marie-Sophie

UFR de langues

Mémoire de master 1 professionnel – 12 crédits – Mention Très Bien

Spécialité ou Parcours : études germaniques, parcours PLC

Sous la direction de Madame VARGAS, MCF en Linguistique allemande

Année universitaire 2011-2012

1ère année de MASTER Professeur collège-lycée
Spécialité langues germaniques

Mémoire professionnel

Enseigner la grammaire en cours de langue vivante étrangère

Quel rôle joue la grammaire en cours de langue étrangère et comment didactiser l'enseignement grammatical en cours d'allemand au collège ?

Marie-Sophie Raouafi-Gottlöber

Sous la direction de Madame E.VARGAS
MCF en Linguistique allemande

Année universitaire 2011/2012
Université Stendhal de Grenoble

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM: GOTTLÖBER-RAOUAFI PRENOM: Marie-Sophie

DATE: 10 juillet 2012 SIGNATURE:

A mon fils Yacine

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement Madame Vargas, ma directrice de mémoire, qui s'est toujours montrée à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire, ainsi pour l'inspiration, l'aide, ses encouragements et le temps qu'elle a bien voulu me consacrer et sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Mes remerciements s'adressent également à Monsieur Claret, professeur de collège, qui a accepté la mise en place des dispositifs d'enseignement qui ont servi mes analyses.

Enfin, je remercie de tout cœur mon mari, ma famille et mes amis, qui m'ont toujours soutenue et encouragée au cours de la réalisation de ce mémoire.

Merci à toutes et à tous.

Sommaire

Introduction 8

Partie 1 : Evaluation et bilan rétrospectif: la grammaire et l'enseignement de l'allemand en tant que langue vivante étrangère 10

1. Retour sur la place de la grammaire dans l'enseignement depuis le début du vingtième siècle: quelle a été l'évolution de la grammaire au fil des années et des différentes approches didactiques? 11

1.1. Que signifie ''enseignement grammatical'' ? 11

1.2. La méthodologie directe 13

1.3. La méthode audio-visuelle et approche communicative 15

1.4. L'approche notionnelle-fonctionnelle 17

1.5. La perspective actionnelle et co-actionnelle et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) 19

2. Analyse des textes officiels du collège 27

2.1. Le Programme de l'enseignement de langues vivantes étrangères, collège pallier 1 (6ème et 5ème) 28

2.2. Le Programme de l'enseignement de langues vivantes étrangères, collège pallier 2 (4ème et 3ème) 32

Partie 2 : Pourquoi et comment enseigner la grammaire ? 36

1. Doit-on enseigner la grammaire? 37

2. L'enseignement grammatical est-il voué à l'échec? Quels effets a-t-il sur les élèves? Que pensent les élèves de l'enseignement grammatical? 42

3. Quelles sont les conditions pour que cet enseignement soit le plus profitable aux élèves? Comment didactiser l'apprentissage de la grammaire? 46

Partie 3 : Mise en pratique 51

1. Dispositif d'enseignement en 4ème Bilangue : les mots composés, un drôle de jeu 54

2. Exercice ludique en 4ème Bilangue : les propositions relatives, la « bataille' » 58

Conclusion 61

Bibliographie 63

Annexe 65

Annexe A : « Findest du die zusammengesetzten Wörter ? » 65

Annexe B : Les cartes pour le jeu « memory » 66

Annexe C : «Wer ist zu deiner Party eingeladen? » 67

Mots-clés 68

Résumé 68

Introduction

La question concernant la place de la grammaire dans l'acquisition d'une langue étrangère a toujours suscité de nombreux débats. Quel peut bien être le rôle de la grammaire dans l'apprentissage d'une langue ? Dans notre travail, nous ne cherchons pas à énumérer ou à discuter des maintes façons qui permettent d'acquérir une langue. Plutôt, nous voulons nous placer dans le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère dans le cadre scolaire, et plus précisément au collège. Et dans ce cas, nous allons revoir dans une première partie l'évolution de l'enseignement grammatical afin de tenter de comprendre la place que l'on lui accorde aujourd'hui dans un cours de langue étrangère.

Depuis plusieurs années, nous constatons en France une baisse significative du nombre d'élèves qui choisissent d'apprendre l'allemand dans leur parcours scolaire. Nous ne voulons pas analyser en détail les raisons pour lesquelles la discipline connaît cet échec, mais la langue allemande semble être handicapée par sa réputation d'être une langue complexe et difficile à acquérir et aujourd'hui encore, on rencontre d'anciens élèves frustrés par la grammaire allemande. Et il est vrai que le système linguistique allemand, en tant que langue germanique, repose sur de nombreux domaines inconnus aux francophones. L'enseignement grammatical est donc indispensable pour permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement de ces nouveaux systèmes. Nous avons donc émis l'hypothèse que l'enseignement grammatical allemand serait un obstacle pour la promotion de la discipline. C'est pour cela que nous avons fait le choix de remettre en question la place de la grammaire dans l'enseignement d'une langue étrangère dans la deuxième partie de notre travail. Mettre un fait grammatical au service de l'acquisition de la langue de manière isolée est en effet contraire au programme officiel qui a pour but de donner un sens global aux apprentissages. De ce point de vue, on comprend alors que la grammaire doit être abordée en cours comme un outil de langue qui nous permettra d'atteindre l'objectif

pédagogique. Cependant, nous verrons qu'il s'avère parfois très difficile d'apprendre une langue sans passer par des aspects linguistiques ou grammaticaux, du moins dans le cadre scolaire. Alors, il ne s'agit pas de savoir si oui ou non nous devons enseigner la grammaire. La vraie problématique à laquelle sont confrontés les professeurs est de savoir *comment* l'enseigner : comment didactiser l'enseignement de la grammaire ? Enseigner la grammaire sans pour autant frustrer ou démotiver les élèves devient le challenge de chaque enseignant.

Dans une troisième partie, nous avons proposé l'analyse de deux dispositifs d'enseignement grammatical que nous avons mis en place avec des élèves de 4ème ; l'objectif étant de mettre en évidence la possibilité de rendre l'enseignement de la grammaire ludique, intéressant, voire motivant pour les élèves.

Partie 1

Evaluation et bilan rétrospectif: la grammaire et l'enseignement de l'allemand en tant que langue vivante étrangère

1. Retour sur la place de la grammaire dans l'enseignement depuis le début du vingtième siècle: quelle a été l'évolution de la grammaire au fil des années et des différentes approches didactiques?

Depuis les quarante dernières années, nous avons pu assister en France et en Europe à une succession de différentes approches didactiques de l'enseignement d'une langue vivante étrangère. Cette évolution est en partie le résultat de « la pression des processus simultanés de diversification linguistique et culturelle de nos sociétés, d'intégration européenne et de mondialisation. »[1] . La remise en question constante des méthodologies d'enseignement ont également contribué à la progression et à l'adaptation des objectifs d'étude au public d'élèves dans le contexte d'un cours de langue étrangère. Il nous a alors semblé intéressant de passer en revue la place de la grammaire dans ces différentes approches didactiques afin de tenter de comprendre la place actuelle que l'on accorde à l'enseignement grammatical.

1.1. Que signifie ‘’enseignement grammatical” ?

Mais tout d'abord, essayons d'éclaircir la notion d' "enseignement grammatical". Arrêtons-nous quelques instants sur le terme "grammaire". Que signifie-t-il ?

Médioni (2011 : 18) rappelle tout d'abord dans son livre *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues* l'étymologie du mot "grammaire": « Le mot "grammaire" vient du grec *gramma* qui signifie "lettre". *L'ars grammatica* des Romains, c'est l'art de tracer et d'arranger les lettres. » Dans ses recherches, l'auteur va s'appuyer sur la conception de la grammaire de Charmeux qui accepte ces deux interprétations suivantes: La grammaire, c'est « a) le principe d'organisation interne propre à une langue donnée et b) le travail d'enseignement/apprentissage de ce principe d'organisation, considéré comme une discipline scolaire parmi d'autres. » (2001 : 19). Pour elle, « ce n'est pas la connaissance du principe d'organisation de la langue qu'on appelle "grammaire", mais bien la discipline scolaire qui consiste à l'enseigner aux élèves. […] étudier comment fonctionne la langue en question devient un lieu de variations, qui entraînent évidemment des pratiques d'enseignement différentes. » (*ibidem*). Dans cette perspective, il n'y a donc pas lieu de parler d'enseignement

[1] Citation prise dans le support de cours offert aux préparants du CAPES d’allemand par l’IUFM de Grenoble sous la direction du formateur Monsieur Orsoni

grammatical puisque la grammaire, est déjà une discipline d'enseignement. Suivant cette thèse, Médioni va alors distinguer trois genres de grammaires: la grammaire de l'usager qui est « la connaissance que le locuteur natif a de sa langue » (2011 : 21), la grammaire de l'apprenant et la grammaire de l'enseignant qui « peut se confondre avec celle de l'usager s'il est locuteur natif, ou s'en rapprocher fortement, selon le degré de connaissance qu'il possède, la maîtrise qu'il a des aspects grammaticaux de la langue qu'il enseigne. » (*ibidem*). Notons ici que les meilleurs linguistes d'une langue ne sont pas toujours des usagers natifs. Bien souvent, le fait d'avoir découvert, appris de manière consciente le fonctionnement de la langue étrangère cible a contribué à une meilleure compréhension du système grammatical de la langue que n'en ont les usagers de leur langue maternelle. En allemand par exemple, on peut constater ce phénomène en demandant la description du système de déclinaison des adjectifs à un allemand natif et à un étranger ayant étudié la langue allemande depuis plusieurs années. Dans bon nombre de cas, c'est l'usager allemand qui aura plus de difficultés d'en donner une explication pertinente. Quant à la grammaire de l'apprenant, Médioni la définit comme « un processus en constante évolution dans lequel il s'agit de construire le système de la langue cible en s'appuyant sur sa L1 et sur d'autres langues apprises, par hypothèses et réajustements approximatifs, dans le sens où ces réajustements permettent de s'approcher du système visé. » (2011 : 21/22) Finalement, l'auteur conclut qu'il n'y a « pas *une* grammaire mais bien *des* grammaires » (*ibidem*).

Portmann-Tselikas (2003 : 9) distingue dans son article *Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit*[2] également trois sortes de grammaire. Pour lui, a) 'La grammaire', c'est la grammaire que les usagers natifs *maîtrisent* et qui est réalisée dans l'offre de la langue (formes, structures des phrases et énoncés) faite aux apprenants. b) 'La grammaire', c'est le *savoir sur la langue* (les règles et paradigmes) qui est dispensé dans l'enseignement; la grammaire est fixée par écrit et doit être apprise. c)'La grammaire', c'est ce que *peuvent faire* les apprenants avec la langue étrangère à chaque moment dans leur apprentissage, c'est ce qui leur permet de comprendre des énoncés ou de lier des mots entre eux. L'auteur parle dans ce cas de « Lernergrammatik »[3] qui constitue donc l'ensemble de règles et de structures que les apprenants maîtrisent déjà, contrairement à b), la grammaire qui est transmise de manière explicite, que l'auteur qualifie de « pädagogische Grammatik ».[4]

---

[2] *Enseignement grammatical en tant qu'école de l'attention* (la traduction est de nous)
[3] *Grammaire de l'apprenant* (la traduction est de nous)
[4] *Grammaire pédagogique* (la traduction est de nous)

Comme ses collègues linguistes et didacticiens, Gadet (1989 : 53) remarque dans son article, qui s'intéresse à l'apport de la grammaire dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, la « polysémie du terme "grammaire" ». Face à la multiplicité de définitions et d'interprétations du mot, elle désigne la grammaire comme « le fait qu'il y a de l'organisation dans la langue, dont le locuteur a tacitement connaissance, et qui peut être exploitée lors d'un apprentissage systématique. » (1989 : 54). En se basant sur cette interprétation, l'enseignement grammatical peut donc être défini comme un enseignement qui s'intéresse à l'organisation de la langue.

Maintenant, il reste à savoir de quelle façon cet intérêt va s'exprimer dans l'enseignement: va-t-on seulement *observer* le système grammatical, s'inspirer des faits de langue pour tenter de *reproduire* le même fonctionnement, le *décrire,* voire l'*expliquer?*

C'est toute la problématique qui s'est posée à bon nombre d'enseignants, de didacticiens, de linguistes et de chercheurs durant le dernier siècle qui n'ont cessé de faire évoluer la place de la grammaire dans l'enseignement, et notamment dans l'enseignement d'une langue étrangère. C'est une des raisons pour laquelle Athias (1995 :1) débute l'introduction de son livre *Linguistique et didactique de l'allemand* par les propos suivants: « Les relations entre la linguistique et la didactique des langues ressemblent à une longue histoire d'amour: tantôt très proches, tantôt plutôt lointains, mais jamais défaits, les liens qui unissent ces deux disciplines semblent perdurer à travers les époques. »

Dans les points suivants de ce présent exposé, un court retour historique sur la méthodologie de chaque période devra nous aider à comprendre l'évolution de la grammaire au sein d'un cours de langue étrangère depuis le début du vingtième siècle jusqu'aujourd'hui.

1.2. La méthodologie directe

Dans la méthode dite *traditionnelle* ou encore la méthode *grammaire-traduction* qui précédait la méthode directe[5], l'accent était mis sur la compréhension écrite; l'objectif social de référence étant « la capacité à entretenir sa formation d'honnête homme dans les textes classiques en se replongeant dans le "fonds commun

[5] Une méthode qui cherche à transmettre la langue cible aux apprenants de manière directe, c'est-à-dire sans passer par des explications et de manière intuitive.

d'humanité"(Durkheim) »[6]. L'écrit, la lecture et la traduction de textes littéraires étaient les bases du cours; la langue parlée étant essentiellement pour « les voyageurs de commerce et les garçons de café » (Kwakernaak, 2003: 22). Cependant, à l'aube du début du vingtième siècle, on assiste à une première rupture fondamentale, « une véritable révolution dans l'enseignement » (Athias, 1995 : 70), puisque l'on passe d'une approche par la forme (la grammaire) à une approche par le sens (le lexique). La méthode traditionnelle ne satisfaisait plus les attentes du public qui exige une connaissance plus pratique de la langue (Athias, 1995 : 71). Vargas parle dans son livre *Grammaire pour enseigner* même d'échec:

> « il y a peut-être des causes d'ordre pédagogique, qui étaient déjà à l'œuvre dans l'échec de la grammaire scolaire ‘’traditionnelle’’, et qui tiennent au fait que l'enfant peut vivre une certaine forme d'enseignement grammatical comme une contrainte scolaire à laquelle il doit se soumettre parce que c'est prévu par les programmes, les manuels et l'emploi du temps, sans jamais comprendre très bien à quoi cela peut lui servir. On peut ne guère tirer de profit d'une activité à laquelle on ne peut donner de sens. » (1995 : 5)

Bien que l'auteur s'intéresse ici surtout à l'enseignement grammatical du français aux enfants français, son observation est tout à fait appropriée à l'enseignement d'une langue étrangère. Il souligne la notion de "donner un sens aux activités d'apprentissage" qui va gagner de plus en plus d'ampleur au fil des époques, comme nous allons le voir.

Dès le début du vingtième siècle, l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère va alors totalement changer. La langue est avant tout considérée comme un outil de communication et « non plus prioritairement comme un accès à la culture littéraire » (Athias, 1995 :73). Il s'agit donc de maîtriser une langue de *communication*. Dans cette optique, l'enseignant va donner la priorité à la langue orale (Médioni ,2011 : 23). En complète rupture avec la conception de la méthode traditionnelle qui limitait l'usage de la langue à un usage strictement littéraire, la méthode directe se caractérise par la proscription d'utiliser la langue maternelle. On cherche à transmettre la langue cible aux apprenants de manière *directe*. On comprend alors que l'enseignement grammatical se révèle difficile, voire impossible car « il serait illusoire de penser que la description linguistique puisse se faire en langue-cible » (*ibidem*). On cherche à

[6] Citation prise dans le support de cours offert aux préparants du CAPES d’allemand par l’IUFM de Grenoble sous la direction du formateur Monsieur Orsoni

« imprégner » (*ibidem*) l'élève des mots et structures de la langue-cible en espérant que ce dernier parvienne à les mémoriser et les réutilise. Dans cette méthode, la compréhension d'un phénomène grammatical doit se faire de manière inductive; la leçon de grammaire est donc absente de façon explicite. Cette démarche va finalement faire défaut à cette approche didactique puisque l'enseignement n'est pas cohérent entre une pratique de la langue qui se veut surtout orale et une approche grammaticale basée sur l'écrit. De plus, notons « l'insuffisance de la recherche linguistique » (Athias, 1995 :78), qui est la cause d'une explication peu rigoureuse, ce qui va bouleverser les apprenants lors de la présentation des règles grammaticales après leur procédé inductif. Finalement, c'est « une grande confusion dans l'esprit des élèves et des professeurs! » (*ibidem*).

1.3. La méthode audio-visuelle et approche communicative

Avec l'avancée technologique et la possibilité de voyager de plus en plus grande, l'objectif social en didactique des langues va devenir, à partir des années 60, « la capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers. »[7]. En conséquence, l'enseignement des langues va pouvoir s'améliorer en puisant dans des ressources des nouvelles technologies. C'est la circulaire ministérielle du 28 août 1969 qui a officialisé cette nouvelle méthode, connue sous le nom de méthodologie audiovisuelle: « le premier objectif, le plus fondamental, est d'ordre pratique. Il s'agit […] d'enseigner à nos élèves, dès le début, à comprendre et à parler, puis à lire et à écrire, à exprimer oralement d'abord les faits et les idées de la vie la plus générale » (Athias, 1995 : 94). Dans cette même circulaire, l'accent va à nouveau être mis sur la pratique orale de la langue. C'est notamment grâce aux recherches en sciences du langage qui ont montré que la *vraie* langue, c'est la langue parlée, que l'on a fait de la langue vivante le principal but d'apprentissage du cours de langue (Kwakernaak, 2003 : 23). D'ailleurs, Kwakernaak souligne que c'est seulement à partir de cette méthode que l'on a mis la langue parlée et vivante au centre du cours de langue. L'exploitation des dialogues est à l'ordre du jour; les tâches scolaires de référence étant les « simulations et jeux de rôles et les actes de parole »[8]. Grâce à l'image, on estime pouvoir faire abstraction de la langue maternelle. En opposition avec les méthodes précédentes, la méthode audio-visuelle va proscrire: « i) la priorité de l'écrit ii) la

[7], [8] Citation prise dans le support de cours offert aux préparants du CAPES d'allemand par l'IUFM de Grenoble sous la direction du formateur Monsieur Orsoni

traduction et avec elle, iii) l'utilisation de la langue maternelle et les règles grammaticales explicites » (*ibidem)*.

Néanmoins, l'enseignement grammatical est présenté de manière très approximative dans la circulaire de 1969. Comme dans la méthode directe, c'est « le recours à l'intuition » (Athias, 1995 : 95) qui sera alors le principe exploité dans les méthodes audio-visuelles. Les exercices structuraux[9] doivent permettre aux élèves d'acquérir des automatismes; les répliques des jeux de rôles devant être « répétées et mémorisées » (Médioni, 2011 : 24). De nouveau, on aborde la grammaire de manière implicite. Cependant, au sein de la méthode, deux courants vont se distinguer. L'un refuse toute explication grammaticale, l'autre, en revanche, établit une règle grammaticale condensée, après que les élèves aient « senti intuitivement » (Athias, 1995 : 95) cette dernière à travers les dialogues et avant qu'ils ne devront réaliser des « batteries d'exercices structuraux » (Médioni, 2011 : 24) pour acquérir des automatismes. Athias (1995 : 95) parle de « fixation grammaticale ». Une fois que les nouveaux éléments grammaticaux ou lexicaux fixés, on veut les *transférer*[10] aux outils d'expression de l'élève. Les exercices de transfert devaient servir l'étape nécessaire d'utiliser la langue de manière significative (Kwakernaak, 2003 :24). Mais hélas, « le miracle du transfert » (*ibidem*) ne se réalisa pas et les structures grammaticales et lexicales ne donnaient pas de sens dans un vide situationnel et contextuel pour pouvoir les réutiliser. C'est donc l'apprentissage mécanique qui est privilégié et non pas l'apprentissage réflexif (Athias, 1995 : 95), la compétence grammaticale et non pas la compétence communicative (Médioni, 2011 : 23). Pourtant, l'objectif de la méthode était tout à fait différent. A partir de là, les instructions de 1985 vont à nouveau tenter de réconcilier l'objectif de la didactique d'une langue étrangère avec la conception des cours de langue.

Dans la suite logique de l'approche audio-visuelle, à partir de 1985, on va parler de l'approche communicative. Athias (1995 : 127), quant à lui, parle de la « troisième génération de l'approche audio-visuelle ». Ce sont les instructions de 1985 et de 1987 qui vont définir précisément les concepts de la didactique des langues. A partir de là, on va essayer de voir le « problème de l'autre côté » (Kwakernaak, 2003 : 24). Alors que l'ancienne méthode percevait le système de la langue tel un jeu de construction

[9] Il s'agit des exercices ayant pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites et de manière répétitive, basée sur un modèle unique proposé au début de l'exercice.
[10] Athias (1995 : 106) définit le transfert ainsi: « une stimulation met l'élève en situation d'exprimer sa propre pensée au moyen de mécanismes qui sont devenus les siens. ».

dans lequel on donnerait à l'apprenant les cartes des structures de la langue-cible qui lui serviront à construire ses phrases, la nouvelle perception retourne à l'acquisition de la langue de manière naturelle. On y souligne l'importance à donner des documents les plus riches et authentiques possibles afin de mener l'apprenant de la reproduction à sa propre production. Les contenus doivent être motivants. On veut mettre les apprenants dans des situations de communication **réelles** (*ibidem*). A ce stade de son analyse, Kwakernaak vient à se demander si dans une institution telle que l'école dans laquelle tous les apprenants d'une langue secondaire ont une langue maternelle en commun, on arrive vraiment à "plonger" les apprenants dans des situations réelles. A ce niveau, il y a une divergence notable avec la méthode précédente. La circulaire précise: « on pourra faire davantage appel au français lors de l'aide préalable à la compréhension, lorsque les caractéristiques de l'élève l'exigent. » (Athias, 1995 : 123). Le français va donc revenir dans les cours de langue étrangère, ce qui était inimaginable jusque là.

Quant au rôle de l'enseignement grammatical, il n'est qu'une composante parmi plusieurs pour former la compétence principale, à savoir la compétence de communication (Médioni, 2011 : 24). Dans la circulaire de 1985, on souligne: « … la connaissance théorique de la grammaire n'est pas, pour les élèves, un objectif en soi. Celle-ci ne doit pas être considérée comme une discipline autonome, mais comme un instrument permettant d'amorcer l'élaboration des automatismes. » (Athias, 1995 : 127). Deux ans plus tard, on ajoute: « l'enseignement grammatical doit être considéré comme un outil au service de la stratégie du "transfert". Sa fonction consiste en effet à amorcer, lors de chaque séquence grammaticale, le transfert d'un nouveau fait de langue morpho-syntaxique. » (*ibidem*). Le cours grammatical va se composer selon un schéma en deux parties. La première est plus théorique et se déroule en français incitant les élèves à une participation active pour donner des explications sur le fonctionnement du mécanisme grammatical étudié. La deuxième, plus pratique, consiste en un exercice d'application pour réutiliser le même fait de langue, avant de le rendre « automatique » (*ibidem*). Contraire à la méthodologie utilisée auparavant, la démarche préconisée va des règles à leur application. Mais rapidement, on va retrouver à nouveau dans les manuels les exercices et les explications sur le mode traditionnel (Médioni, 2011 : 24).

1.4. L’approche notionnelle-fonctionnelle

Des besoins nouveaux vont faire émerger une nouvelle approche. Déjà dans les

années 70, les mouvements des travailleurs immigrés, l'ouverture de plus en plus de frontières ont conduit à l'analyse des besoins langagiers des adultes en milieu professionnel par le Conseil de l'Europe de Strasbourg. Poursuivant à la fois un but économique, politique et culturel, ces études vont mettre en évidence un niveau-seuil de compétence linguistique « qu'un apprenant doit posséder pour pouvoir s'affirmer en tant qu'individu capable de communiquer, de façon simple et efficace dans un milieu étranger. » (Athias, 1995 : 146). Ce n'est plus l'apprentissage du système formel de la langue qui régit l'enseignement, mais c'est le comportement adéquat de l'individu selon les situations de communication réelle. N'est plus privilégié l'apprentissage des structures lexicales et grammaticales, mais la communication dans toutes ses dimensions: cadre situationnel (lieu, moment, etc.), statut social et rôle des interlocuteurs, attitudes et intentions au sein d'un échange... (*ibidem*). On n'étudie alors plus des faits de langue de manière isolée mais des notions déterminées comme le fait de saluer, remercier, s'excuser qui doivent permettre à l'apprenant de « fonctionner socialement grâce à un acte de parole intégré dans une situation donnée » (Athias, 1995 :147). C'est l'approche notionnelle-fonctionnelle dans laquelle l'enseignement grammatical connaît une réelle rupture avec ce qui précédait. Athias illustre ce nouveau modèle qui redéfinit les éléments grammaticaux:

> « S'agissant par exemple du groupe adjectival, il importera non pas de le présenter tout simplement dans sa forme, sa déclinaison, etc. mais aussi et surtout dans son rôle communicatif: à quoi sert-il dans un acte de parole? "Décrire", "qualifier","évaluer" seront les éléments prioritaires de présentation du groupe adjectival. » (1995 : 147)

La compétence communicative devient prioritaire devant la compétence linguistique. On ne se soucie plus de l'acquisition des règles qui nous permettent de communiquer, mais plutôt de communiquer avant tout (*ibidem*). Mais hélas, le manque de mise en relation des structures linguistiques avec les besoins communicatifs va rendre cette méthode difficile d'accès. Comme c'est l'acte de parole qui détermine les structures à utiliser, il n'y a pas de réelle progression au niveau linguistique. De plus, dans cette méthode, il n'y a pas de place laissée aux réemplois des structures apprises et donc la fixation des acquis ne peut se concevoir. Notons aussi la quantité infinie du nouveau vocabulaire à apprendre puisque pour un acte de parole, il y a souvent maintes expressions linguistiques. Athias (1995 : 151) tire un bilan nuancé sur l'approche notionnelle-fonctionnelle: « De façon plus générale, c'est une réflexion sur l'ensemble des contenus qui doit être rigoureusement menée, car elle seule garantit la cohérence

de la méthode et son efficacité. ».

Néanmoins, l'objectif social de référence de la méthode va connaître un grand succès et établir une base pour l'ébauche d'une « perspective actionnelle » dès le début du 21ème siècle avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (dans la suite, CECRL ou *cadre*).

1.5. La perspective actionnelle et co-actionnelle et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Lié aux progrès de l'intégration européenne et dans le contexte de la mondialisation, un nouvel objectif social va réformer la didactique des langues: celui qui consiste à préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères. Dorénavant, c'est le CECRL, publié en 2001, qui offre une base commune pour l'élaboration des programmes d'enseignement de langues vivantes en Europe. Ici, la langue n'est plus perçue comme un simple outil de communication, mais comme un instrument d'action sociale: « il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'*agir* avec l'autre » (Puren, http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf). Depuis quelques années, nous trouvons des matériels didactiques pour l'enseignement des langues s'appuyant sur cette approche. Puren met en valeur un point essentiel de cette approche qui concerne la motivation des élèves:

> « […] les enfants, en effet, ne sont motivés ni pour telle langue ni pour telle culture en elles-mêmes, mais pour faire des choses intéressantes : un professeur enseignant une langue étrangère à des enfants, c'est d'abord un pédagogue qui met les élèves en activité, et qui introduit à cette occasion la langue et la culture comme instruments d'action (et non pas seulement de communication). »
> (Puren, http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf).

Ceci étant, nous pouvons étendre son étude à tous les apprenants, et notamment aux adolescents qui constituent un public d'apprenants difficile à motiver. L'approche retenue par le CECRL que l'on appelle "approche actionnelle" « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECRL, 2001: 15). La notion de *tâche* devient dans cette méthode primordiale, on parle de

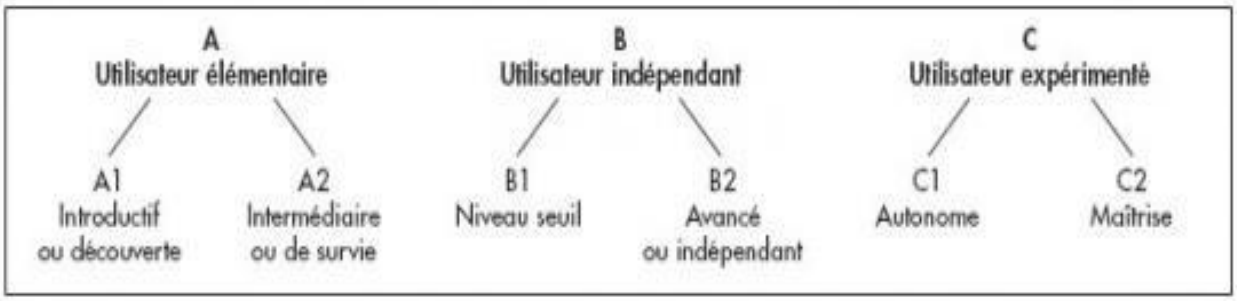
"pédagogie basée sur la tâche" ou de "pédagogie de projet" et c'est dans cette perspective que l'on cherche à donner du sens aux apprentissages. Les finalités du CECRL concernent donc prioritairement la motivation des élèves et le sens donné aux apprentissages, étroitement liés entre eux.

Quant à l'enseignement pratique, notons que les actes de parole se réalisent dans des activités langagières et s'inscrivent elles-mêmes toujours dans un contexte social qui, lui seul, donne un sens à ces activités. On ne s'intéresse plus seulement à la capacité à communiquer, mais bien aux compétences générales de l'acteur social qui sont définies par le CECRL comme « des compétences non propres à la langue mais auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (CECRL, 2001: 15). La compétence linguistique qui n'est plus qu'un élément de la compétence communicative langagière, n'est plus perçue comme la seule compétence requise pour réaliser une activité langagière, celle-ci pouvant relever « de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation). »(CECRL, 2001: 18). Dans un environnement et des conditions donnés, les activités langagières sont au service de la réalisation de la tâche pour laquelle la compétence à communiquer du sujet est bien évidemment indispensable. Ainsi, « déplacer une armoire » est une tâche qui sollicitera la compétence à communiquer de l'individu pour lire la notice par exemple ou donner des consignes à un autre élève, tout comme « lire un texte et en faire un commentaire » (exemples repris du CECRL, 2001 : 16) en est également. Cependant, comme c'est bien l'élève lui-même qui doit être au cœur de son apprentissage, c'est à lui de choisir la stratégie qu'il voudra mettre en place pour obtenir le résultat demandé.

> « Ainsi, quelqu'un qui doit déplacer une armoire (tâche) peut essayer de la pousser, la démonter pour la transporter plus facilement et la remonter, faire appel à une main-d'œuvre extérieure, renoncer et se convaincre que ça peut attendre demain, etc. (autant de stratégies) » (CECRL, 2001 :15).

De cette manière, l'élève donnera nécessairement un sens à ses activités puisque c'est lui qui choisit le moyen lui permettant d'aboutir au résultat attendu.

Pour décrire la compétence de l'apprenant, le CECRL a élaboré une série de niveaux de référence communs qui présente plusieurs avantages, autant au niveau national qu'au niveau européen, que nous n'évoquerons pas ici. Les trois niveaux généraux A, B et C sont eux-mêmes divisés en deux parties, comme le montre le schéma suivant (source: CECRL, 2001 : 25 figure 1):



Les niveaux communs de compétence sont tout d'abord décrits dans une échelle globale (CECRL, 2001 : 25, tableau 1):

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

Notons déjà que cette première échelle met bien en évidence la perspective actionnelle. Toute compétence est liée à une action et non plus à un savoir, même si pour réaliser la tâche, l'apprenant aura sûrement besoin de faire appel à ses connaissances théoriques.

Le CECRL utilise un principe descendant pour décrire les différentes compétences, c'est-à-dire que l'on part toujours d'une échelle globale pour arriver à une illustration plus précise d'une activité précise. Pour chaque niveau allant de A1 à C2, on distingue les différentes activités langagières de réception et de production qui

relèvent des actions suivantes: **écouter** pour la compréhension auditive, **parler** pour l'expression orale en dissociant les activités de production orale en continu et les activités interactives, **lire** pour la compréhension de l'écrit et finalement **écrire** pour l'expression écrite.

Prenons l'exemple de l'expression orale du niveau A2 pour mieux comprendre le principe. Dans l'échelle globale, il est dit: « Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées. » (CECRL, 2001: 48). Ensuite, pour apporter des précisions qui éclaircissent la production d'un "monologue suivi" (ou "décrire l'expérience")[11] dans le cadre de l'expression orale, il est écrit plus loin:

> « Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points. Peut décrire les aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, l'expérience professionnelle ou scolaire. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement ou d'une activité. Peut décrire des projets et préparatifs, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Peut décrire et comparer brièvement, dans une langue simple, des objets et choses lui appartenant. Peut expliquer en quoi une chose lui plaît ou lui déplaît. Peut décrire sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut décrire les gens, lieux et choses en termes simples. » (CECRL, 2001 :49).

Il va alors de soi que l'élève qui souhaite se situer au niveau A2 pour l'expression orale, devra maîtriser le vocabulaire de la famille ou l'emploi et la conjugaison du présent.

Mais cette nouvelle conception de la langue n'est pas apparue du jour au lendemain. Elle a eu le temps d'évoluer depuis déjà le début des années 90 et la fin de la guerre froide qui a accéléré la mondialisation. Vargas (1995: 9) écrit que « le langage n'est pas forcément de nature linguistique ». Il y ajoute « le geste, la mimique » pour la communication orale et « le dessin, la taille des lettres » pour la communication écrite. Il en arrive à la conclusion que « du point de vue de la compétence communicationnelle générale, l'apport grammatical connaît donc des limites. » (*ibidem*). Six ans plus tard, voilà que le CECRL a bel et bien réussi à illustrer ces limites. Cependant, il n'a pas rayé le savoir linguistique. Dans le chapitre 5 du CECRL qui s'intéresse aux compétences de l'utilisateur/apprenant, on souligne que la

[11] Termes utilisés dans le CECRL

finalité de participer à des évènements de communication de toutes sortes pour un apprenant est « d'accroître ses compétences » (CECRL, 2001: 82). Rappelons la définition d'une compétence selon le CECRL (2001: 15): « **Les compétences** sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. ». Comme nous l'avons vu précédemment, celles-ci peuvent relever de n'importe quel domaine. Ainsi, on va d'abord se préoccuper des compétences générales avant d'analyser les compétences communicatives langagières qui sont divisées en trois composantes: une compétence linguistique qui est « celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue » (CECRL , 2001 : 17), une composante sociolinguistique qui « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue » (CECRL, 2001: 18) et une compétence pragmatique qui « renvoie à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie » (*ibidem*). A ce stade de notre analyse, nous pouvons déjà noter qu'il nous a fallu une présentation beaucoup plus précise de cette approche que celles des méthodes précédentes afin de comprendre le contexte dans lequel doit s'inscrire l'enseignement grammatical. Il semble que l'on a assisté, au cours de la dernière décennie, à une multitude de recherches dans tous les domaines concernant les apprentissages d'une ou de plusieurs langues étrangères qui a permis une avancée considérable pour servir l'élaboration du *cadre* et avec lui, une toute nouvelle conception de l'enseignement qui met l'apprenant au cœur de son apprentissage et qui prend en compte non seulement les aspects positifs des méthodes didactiques passées, mais également le contexte social actuel.

Le CECRL reconnaît aujourd'hui, contrairement à ce qui a pu être le cas dans la méthode audio-visuelle par exemple, la fonction importante de l'enseignement grammatical, formulé et défini plus implicitement comme la « conscience de la langue et de la communication »:

> « La sensibilisation à la langue et à son utilisation impliquent la **connaissance** et la **compréhension** des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un **enrichissement**. En conséquence, la nouvelle langue peut alors s'apprendre et s'utiliser plus rapidement au lieu d'être perçue comme la menace d'un système langagier établi que l'apprenant considère souvent comme normal et ''naturel'' ». (2001 : 85)

En s'intéressant à la compétence linguistique, nous nous situons alors dans une des dizaines des classes de compétences nécessaires pour accomplir une activité langagière. En introduisant le chapitre 5.2 qui est consacré à la présentation et à l'analyse de la compétence linguistique, le CECRL met en garde contre d'éventuels mécompréhensions et contre « une conception de la grammaire trop réductrice ou simplificatrice » (Médioni, 2011 : 25):

> « Il n'existe pas, à l'heure actuelle de théorie linguistique générale qui fasse l'objet d'une acceptation générale. Le système de la langue est d'une grande complexité et, dans le cas d'une société étendue, diverse et avancée, n'est jamais complètement maîtrisé par aucun de ses utilisateurs. Il ne saurait d'ailleurs pas l'être puisque chaque langue est en constante évolution pour répondre aux exigences de son usage dans la communication. » (CECRL, 2001 : 86).

La conclusion des travaux des linguistes depuis plus de cent ans est résumée en une phrase: « En fait, on a rejeté la possibilité d'un modèle universel unique de description des langues. » (CECRL, 2001 : 87). Ayant pour ambition de présenter « des paramètres et des catégories qui peuvent s'avérer utiles à la description d'un contenu linguistique et comme base de réflexion » (*ibidem*)**,** le *cadre* distingue cinq sous-catégories de la compétence linguistique, à savoir:

– compétence lexicale (5.2.1.1)
– compétence grammaticale (5.2.1.2)
– compétence sémantique (5.2.1.3)
– compétence phonologique (5.2.1.4)
– compétence orthographique (5.2.1.5).

Mais avant d'analyser de manière détaillée chaque partie, l'échelle de l'étendue linguistique globale présente la possible progression des ressources linguistiques en général de l'apprenant. Dans ce travail, la compétence grammaticale définie par le CECRL comme « la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. » (CECRL, 2001 : 89), sera au cœur de notre analyse. A ce propos, le *cadre* dit: « La compétence grammaticale est la **capacité de comprendre et d'exprimer** du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes

faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. » Quant à l'enseignement de la grammaire, le *cadre* se contente d'en faire un court commentaire: « Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au *Cadre de référence* de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier. Il lui revient, en revanche, d'encourager les utilisateurs à déclarer leur choix et ses conséquences sur leur pratique. » (*ibidem).* En effet, dans le premier chapitre du CECRL, il est précisé que:

> « le cadre commun doit être ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent. Le Cadre de référence doit être
>
> - **à usages multiples** : on pourra l'utiliser à toutes fins possibles dans la planification et la mise à disposition des moyens nécessaires à l'apprentissage d'une langue
> - **souple** : on pourra l'adapter à des conditions différentes
> - **ouvert** : il pourra être étendu et affiné
> - **dynamique** : il sera en constante évolution en fonction des feed backs apportés par son utilisation
> - **convivial** : il sera présenté de façon à être directement compréhensible et utilisable par ceux à qui il est destiné
> - **non dogmatique** : il n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation. » (CECRL, 2001 : 13).

Il faut savoir que le *cadre* n'est « ni un manuel, ni un référentiel de langues », mais plutôt un outil (http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html). Nous comprenons alors que l'objectif du *cadre* n'est pas de présenter, de juger ou de valoriser telle ou telle manière d'enseigner la grammaire, mais qu'il laisse le libre choix à l'enseignant de trouver le moyen le plus efficace pour aborder un point grammatical tout en respectant la perspective actionnelle qui souligne l'importance de donner un sens aux apprentissages et donc de concevoir les activités ayant une tâche finale la plus authentique possible. Ainsi, il n'est plus envisageable d'étudier un phénomène grammatical dans l'unique objectif d'en maîtriser son système, mais plutôt de l'étudier afin de pouvoir le mettre au service de la réalisation de la tâche. Dans le point 5.2.2. destiné à la compétence grammaticale, le *cadre* se limite à dresser une liste qui identifie les catégories et les paramètres utilisées pour la description

grammaticale susceptibles d'être définies et analysées dans le contexte des apprentissages. Pour la suite de ce mémoire, retenons que c'est ici que le *cadre* classe l'analyse des affixes (préfixes et suffixes) dans la catégorie "éléments", ainsi que des mots composés et complexes dans la catégorie "structure" (CECRL, 2001 : 89).

Finalement, mise en rapport avec l'échelle relative à l'étendue grammaticale, l'échelle qui illustre la correction grammaticale clôt ce chapitre en précisant que le *cadre* refuse l'idée selon laquelle il serait « possible de produire une échelle de progression relative aux structures grammaticales qui serait applicable à toutes les langues » (CECRL, 2001 : 90) car cela présupposerait que toutes les langues soient basées sur les mêmes structures. Or, il suffit de comparer le français et l'allemand pour comprendre que c'est loin d'être le cas. C'est pourquoi le contenu de cette échelle reste très approximatif, comme nous pouvons le constater ci-dessous.

CORRECTION GRAMMATICALE (CECR p 90)

C2	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
C1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
B2+	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.
B2	A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.
B1+	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.
B1	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

2. Analyse des textes officiels du collège

Au-delà de cette présentation des différentes méthodes et approches de la didactique des langues vivantes, il nous faut nous intéresser aux programmes officiels du second degré (collège et lycée) du ministère de l'Éducation Nationale. Ce dernier a publié en 2005 le *Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères* ayant pour objectif d'améliorer le niveau des élèves dans deux langues étrangères. En privilégiant l'apprentissage de l'oral jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (fin du niveau 3ème), les nouveaux programmes, qui concernent tous les élèves de l'école élémentaire au lycée et qui ont été publiés par le Bulletin Officiel n°6 le 25 août 2005 et le Bulletin Officiel n°7 le 26 avril 2007, « ont été mis en conformité avec les orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues » (http://eduscol.education.fr/pid23221-cid45756/plan-de-renovation-de-l-enseignement-des-langues.html). Ainsi, nous retrouvons les niveaux de référence du *cadre* lié aux niveaux du système éducatif français (http://eduscol.education.fr/pid23221-cid45756/plan-de-renovation-de-l-enseignement-des-langues.html):

- A1 à la fin de l'enseignement élémentaire
- A2 le pour l'obtention du socle commun
- B1 pour la langue commencée à l'école élémentaire et A2 pour la langue commencée au collège à la fin de la scolarité obligatoire
- B2 pour la LV1, B1-B2 pour la LV2 et A2-B1 pour la LV3 à la fin des études secondaires

2.1. Le Programme de l'enseignement de langues vivantes étrangères, collège pallier 1 (6ème et 5ème)

Dans le préambule commun des programmes de l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège, on rappelle tout d'abord que ce dernier a été élaboré dans le nouveau contexte d'apprentissage des langues vivantes que le CECRL a instauré, à savoir en tenant compte de la perspective "actionnelle". Puis, on insiste sur la finalité d'un tel programme: « C'est bien la pratique effective des langues qui est visée aujourd'hui afin de doter chaque élève de la capacité à communiquer […] dans un monde de plus en plus ouvert aux échanges et à la mobilité. » (Bulletin Officiel n°6 du 25 août 2005 : 4). Il est également précisé que la priorité de l'enseignement doit être donnée à la pratique orale de la langue. Dans le deuxième paragraphe du préambule, on va illustrer et expliciter la pédagogie de la *tâche*, cette dernière étant également soutenue par le *cadre*. D'ores et déjà, on mentionne la nouvelle méthode à adopter: « En termes d'apprentissage, ceci implique que les compétences linguistiques (grammaticales, lexicales, phonologiques) et culturelles soient mises en situation dans la réalisation de tâches et ne soient pas considérées comme des fins en elles-mêmes. » (*ibidem*). Quant à l'organisation de l'enseignement, le niveau à atteindre à la fin du pallier 1 (fin du niveau 5ème) est fixé à A2. Avant d'entrer dans une présentation plus précise des attentes des compétences à acquérir au cours du palier 1, il est précisé que les activités langagières dans le contexte de l'enseignement des langues ont pour objectif de « doter les élèves d'un instrument de communication » (Bulletin Officiel n°6 du 25 août 2005: 5), défini comme « une compétence en cours de construction » (*ibidem*). Le troisième point du préambule est consacré aux compétences linguistiques. Dans un premier temps, on souligne l'importance à accorder « à la perception et à l'articulation correcte des sons, des rythmes, de l'accentuation et des courbes intonatives propres à chaque langue, toujours en relation avec le sens. » (*ibidem*). Dans

un deuxième temps, l'enjeu de l'enseignement grammatical est abordé de façon implicite: « Au collège, si la communication reste un objectif prioritaire, l'élève est en mesure de prendre davantage conscience du fonctionnement de la langue qu'il apprend. » (*ibidem*). Un peu plus loin, on le met en valeur en insistant sur les effets positifs de la démarche: « L'utilisation en contexte des faits de langue et la prise de conscience de leur valeur et de leur fonctionnement permettront d'améliorer la maîtrise de la langue et de favoriser l'autonomie de l'élève » (Bulletin Officiel n°6 du 25 août 2005 : 7). Mais très rapidement, on nous rappelle de nouveau que « la grammaire ne doit jamais être une fin en soi, mais reste un moyen au service de la communication et de l'enrichissement culturel » (*ibidem*). Et le programme n'en reste pas là. L'enseignant est aussi mis en garde contre « des ambitions grammaticales excessives » capables de « compromettre la mise en confiance (des élèves) par rapport à la langue » (Bulletin Officiel n°6 du 25 août 2005 : 7/8). Dans le résumé des moments-clés de la continuité école-collège du préambule commun, un point est accordé à l'entraînement de la mémoire. Ici est indiqué que « la mémorisation sera également encouragée par des activités qui sollicitent une réflexion sur la langue (mots de la même famille, dérivation, etc.) sans toutefois transformer ces activités en cours de grammaire » (Bulletin Officiel n°6 du 25 août 2005 : 8). En tant que lecteur, nous sentons déjà que la place de l'enseignement grammatical doit être réduite au maximum.

Intéressons nous à présent au programme propre à la langue allemande.

Le premier point s'intéresse à l'activité de communication langagière qui est déclinée en cinq subdivisions de la compétence langagière:

1) compréhension de l'oral
2) 1. expression orale en continue
   2. expression orale en interaction
3) compréhension de l'écrit
4) expression écrite

Après avoir été introduite par une phrase qui indique le niveau de compétence attendu en fin de palier 1, chaque compétence langagière est présentée sous forme de tableau à 4 ou à 5 colonnes. La première colonne est la colonne des exemples d'interventions:

« La colonne des exemples énumère des items qui renvoient à des interventions, des

> énoncés ou des interactions que l'élève sera amené à recevoir ou à produire pour acquérir le niveau de compétence visé. Ces exemples constituent une base pour que l'enseignant puisse bâtir des tâches à réaliser par des élèves. » (*Bulletin Officiel n*°6 du 25 août 2005 *:* 9)

La deuxième colonne, la colonne des formulations, illustre chaque exemple par des phrases ou des mots qui sont à comprendre ou à produire par l'élève. Évidemment, il ne s'agit pas là d'une liste exhaustive, mais plutôt de « pistes correspondantes au niveau attendu » (Bulletin Officiel n°6 du 25 août 2005 : 9). Les trois dernières colonnes liées aux compétences culturelle et lexicale, grammaticale et phonétiques (ces derniers figurants uniquement pour les activités relatives à la pratique orale) fournissent les contenus des faits de langue, savoirs et connaissances que l'on pourra aborder dans le contexte de l'activité langagière en question. Les concepteurs du programme ont fait le choix de regrouper l'aspect culturel avec l'aspect lexical car ils considèrent que « les mots peuvent être des reflets de lieux, d'évènements, de traditions et de rythmes de vie. L'appréhension d'un fait culturel donne aussi l'occasion d'organiser un travail d'acquisition lexicale systématique et raisonnée. » (*ibidem*). Notons qu'il est encore rappelé que ces compétences doivent être au service de la compétence communicative et que ces savoirs ne sont pas des fins en eux-mêmes.

Le deuxième point du programme, intitulé « Contenus culturels et domaines lexicaux: "modernité et tradition" » (Bulletin Officiel n°6 du 25 août 2005: 21), concerne la « réalité culturelle définie » (*ibidem*) qui doit être le point d'ancrage des connaissances (morphosyntaxiques, phonologiques et lexicales). L'acquisition de nouveau vocabulaire peut se faire au moyen de la découverte d'un aspect culturel. « L'approche culturelle offre donc au professeur des pistes intéressantes pour organiser l'apprentissage lexical réputé difficile. » (Bulletin *ibidem*). On insiste également sur le lien que l'enseignant doit faire entre ses activités et la thématique du palier 1, à savoir "modernité et tradition".

Le troisième point est le chapitre destiné à la grammaire et la phonologie. Le programme grammatical comprend:

-des structures morphosyntaxiques

-des éléments phonologiques et prosodiques nécessaires à la réalisation orale

-des règles de ponctuation et d'orthographe nécessaires à la réalisation écrite.

On cherche à amener les élèves progressivement vers une pratique raisonnée de la langue, même si encore une fois « la grammaire ne constitue en aucun cas une fin en soi » (Bulletin Officiel n°6 du 25 août 2005 : 22). Quant à la progression linguistique,

le programme « ne fixe ni de priorité ni de caractère d'importance » (*ibidem*) mais rappelle simplement l'ordre de présentation du système de la langue qui se sera étudié en fonction des thèmes abordés, des supports utilisés et de manière cohérente. Puis, on a dressé une liste des sujets à traiter pour chacune des compétences: grammaire, phonologie et prosodie.

Maintenant que nous avons une vue globale du programme, et notamment de la place accordée aux faits de langue, regardons de plus près de quelle manière et à quel moment il propose d'étudier la composition des mots afin de pouvoir illustrer notre analyse par une pratique concrète.

Dans le premier tableau qui s'intéresse à la compréhension de l'oral, nous retrouvons "les mots composés" dans la colonne de la compétence grammaticale. Parallèlement, la colonne des compétences culturelle et lexicale propose l'étude du vocabulaire et de la culture autour des transports en commun. Quant à la première colonne qui doit servir de base pour la conception de l'enseignement, l'exemple d'interventions traite des indications chiffrées, et notamment des heures. Les formulations suggérées sont les suivantes:

> *« Um wie viel Uhr fährt der Bus? Der Zug nach München fährt 13 Uhr 35 auf Gleis 3 ab. Der ICE aus Hamburg hat 5 Minuten Verspätung. Es ist schon viertel vor/nach acht. Wie viel Uhr ist es? Wie spät ist es? Hallo, ich bin's! Ruf mich um halb 6 zurück. » (Bulletin Officiel n°6 du 25 août 2005 : 12)*

Le phénomène de composition et de dérivation réapparait dans notre programme dans le tableau relatif à la compréhension de l'écrit. Ici aussi figure dans la colonne sur les compétences culturelle et lexicale l'étude des transports en commun. Quant aux exemples d'intervention présentés dans la première colonne, nous nous situons dans l'étude des textes courts comme les panneaux et documents d'information. Des mots comme « Ankunft, Abfahrt, Schalter, Fahrkartenautomat, Bahnsteig, Gleis » (Bulletin Officiel n°6 du 25 août 2005 : 15) sont proposés comme formulations, relevant du lieu de la gare.

En résumé, en tant qu'enseignant d'allemand en classe de sixième ou cinquième, nous avons la possibilité d'aborder les mots composés dans le cadre de la compréhension de l'orale et de l'écrit. Il ne relève donc pas du niveau du palier 1 de produire des mots composés. On doit limiter leur étude à la compréhension. A

l'enseignant qui souhaiterait mettre en place un dispositif autour des mots composés, le programme propose de concevoir une séquence d'apprentissage autour des transports en commun.

2.2. Le Programme de l'enseignement de langues vivantes étrangères, collège pallier 2 (4ème et 3ème)

Dans le préambule commun du programme de l'enseignement de langues vivantes étrangères du collège, il nous est tout d'abord rappelé que le palier 2 délimite les compétences et contenus linguistiques et culturels au niveau B2 pour des élèves ayant commencé l'apprentissage en école élémentaire. Notons que seul le niveau A2 est exigé pour valider le socle commun de compétences, obligatoire pour l'obtention du Diplôme National du Brevet. Comme dans le préambule du palier 1, le lien étroit entre le CECRL et le programme « met en avant l'objectif de communication dans une variété de situations aussi proches que possible de celles de la vie réelle. » (Bulletin Officiel n°7 du 26 avril 2007: 1). Rapidement, on insiste sur l'autonomie des apprenants car en passant du palier 1 au palier 2 et donc du niveau A2 au niveau B1, on quitte le niveau de l'utilisateur élémentaire pour aller vers celui de l'utilisateur indépendant. Le préambule accorde ensuite une grande importance à la compétence culturelle qui est mise en lien avec le thème du palier 2, à savoir "l'ici et l'ailleurs". Il résume de manière générale les points essentiels du passage de A2 à B1, dont un point nous paraît particulièrement intéressant dans notre travail:

> « Les moyens linguistiques se diversifient et se complexifient : au niveau A2 l'élève utilisait des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées pour communiquer dans des situations simples. Au niveau B1, il gagne en autonomie car il possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour se débrouiller sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centre d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. Il communique avec une correction grammaticale suffisante dans des contextes qui lui sont familiers. Il est capable de donner ou de solliciter des avis. » (Bulletin Officiel n°7 du 26 avril 2007: 26)

Alors qu'au palier 1, l'accent était mis sur la langue orale, le préambule commun de palier 2 précise (Bulletin Officiel n°7 du 26 avril 2007: 32) que « le cours doit être un temps fort d'exposition à la langue orale et écrite, prémices à un travail de réception puis de production. ». C'est pour cela que l'organisation de la présentation

des activités langagières diffère de celle du palier 1. Au lieu de traiter d'abord les activités langagières liées à la langue orale, on fait le choix ici de commencer par les activités de réception, compréhension de l'oral puis compréhension de l'écrit, avant de s'intéresser aux activités de production, expression orale en continu, puis expression écrite. On accorde un troisième chapitre aux activités d'interaction orale. Néanmoins, la forme de présentation reste la même qu'au palier 1: chaque activité langagière est présentée sous forme d'un tableau à quatre colonnes avec i) les exemples d'interventions, ii) les formulations, iii) les compétences culturelle et lexicale et iiii)la compétence grammaticale. Il s'ajoute une cinquième colonne liée aux compétences phonologiques pour les activités relatives à la pratique orale. A nouveau, l'enseignement grammatical est quasi passé sous silence, même si nous en avons une allusion très positive à la fin du préambule:

> « Le contact fréquent avec la langue ne sera pleinement efficace que s'il est sous-tendu par un travail organisé et systématique d'acquisition des outils linguistiques et du **lexique** en particulier. La fixation de ces outils et la création de réflexes langagiers passent par la pratique de la langue, certes, mais aussi par un entraînement régulier et intensif de la **mémoire** qui permet de nourrir linguistiquement et culturellement celui qui apprend une langue à défaut d'être en contact permanent avec elle. » (Bulletin Officiel n°7 du 26 avril 2007: 8)

Avant de nous intéresser au premier point "activités langagières" du programme de l'enseignement de la langue allemande, nous allons examiner le point II du programme: « contenus culturels et domaines lexicaux: "l'ici et l'ailleurs" » (Bulletin Officiel n°7 du 26 avril 2007: 47). Ici, on insiste sur la dimension culturelle des supports car on considère que « les adolescents ont besoin de supports suffisamment riches sur les plans civilisationnel et culturel pour nourrir et maintenir leur motivation. » (*ibidem*). A partir de cette nécessité et pour expliciter la cohérence de l'enseignement, on propose au professeur la démarche à adopter pour concevoir son enseignement:

> « Les rapports que l'on peut établir entre « faits de langue » (lexicaux et grammaticaux) et « faits de civilisation » illustrent le lien indissoluble qui existe entre la langue et son utilisation dans des contextes culturels et sociaux définis, ce lien constituant le « fil rouge » de l'organisation de la progression linguistique prévue par le professeur. » (Bulletin Officiel n°7 du 26 avril 2007: 47).

Néanmoins, le troisième point, "Grammaire et phonologie", suit le même état d'esprit qu'au palier 1, la grammaire reste toujours un outil au service de la langue. Dans un premier temps, on insiste sur la mise en place d'une suite logique du programme du palier 1: « certaines notions étudiées au palier 1 seront reprises, élargies, approfondies, le tout dans le cadre d'une progression cohérente. » (Bulletin Officiel n°7 du 26 avril 2007: 48). Dans un second temps, on présente les activités de réception comme des moments-clés de l'étude grammaticale. En effet, c'est dans ces dernières que « l'élève devra acquérir progressivement des automatismes, ce qui suppose qu'il aura été entraîné à induire une règle à partir d'exemples, à mémoriser des structures et des expressions lexicalisées pour les utiliser en situation de production. » (*ibidem*). A ce stade de notre analyse, la tentation de voir des similitudes avec l'approche communicative est grande. Car à nouveau, il faut partir de documents authentiques pour pouvoir faire émerger un fait de langue que l'on va s'approprier en s'exerçant et le fixer afin de le transférer à sa propre production. Jusqu'ici, tout semble identique entre ces deux méthodes. Pourtant, il existe une différence primordiale: la *tâche.* Dans l'approche actionnelle, les élèves, au delà d'apprendre à communiquer, apprennent à agir. Ainsi, en tant qu'enseignant, dans la conception de mon enseignement, je devrai veiller à traiter un fait de langue qui constituera un outil pour la réalisation de la tâche. Mais c'est vite dit. Dans la partie II de ce mémoire, nous verrons qu'il n'est pas toujours si facile de trouver une tâche authentique qui mobilise un fait de langue en particulier.

Après cette courte prise de recul, revenons à l'analyse du premier point du programme: comment y est abordé le phénomène de composition? Dès le premier tableau qui illustre les activités de compréhension de l'oral, on le retrouve. On parle ici de « la formation des mots: composition et dérivation. » (Bulletin Officiel n°7 du 26 avril 2007: 35). Il est à nouveau lié à l'étude du vocabulaire du transport, cette fois-ci à tous les moyens de transport, et non seulement aux transports en commun; les formulations suggérées étant les mêmes qu'au palier 1. Mais une deuxième piste d'exploitation est proposée: l'approche par un aspect culturel, à savoir l'organisation de la vie scolaire dans une école allemande. Les formulations proposées correspondants concernent les « Durchsagen »: « Wem gehört die Uhr, die gestern in der Sporthalle gefunden wurde? Der Besitzer soll sich beim Hausmeister melden. Heute ist um 13 Uhr Schulkonferenz: alle AG's fallen aus! » (Bulletin Officiel n°7 du 26 avril 2007: 35). Dans le tableau qui concerne la compréhension de l'écrit, la « reconnaissance des

mots composés » (Bulletin Officiel n°7 du 26 avril 2007: 8) se fait simultanément avec l'étude culturelle liée à l'utilisation de distributeurs automatiques. En fait, il s'agit de comprendre des instructions, et notamment des modes d'emploi. Dans la deuxième colonne qui nous propose des exemples, sont listés des mots tels que « Fahrkartenautomat », « Abfahrtsbahnhof/ Zielbahnhof », « Hinfahrt/Rückfahrt » (Bulletin Officiel n°7 du 26 avril 2007: 38). Les tableaux liés à la production n'évoquent pas le thème lié à la composition. Nous retenons donc que le programme propose à l'élève seulement de comprendre le fait, et non pas de créer des mots composés. Pourtant, pouvoir être créatif dans une langue reste fort motivant pour l'élève. Réservons ce point de vue à la partie III du présent travail. Finalement, en tant qu'enseignant, je peux aborder la composition avec mes élèves dans une séquence d'apprentissage autour des moyens de transport, ou bien autour de la vie scolaire en Allemagne.

Partie 2

Pourquoi et comment enseigner la grammaire?

1. Doit-on enseigner la grammaire?

Comme nous l'avons vu dans la première partie, l'enseignement de la grammaire n'a cessé d'évoluer: alors qu'il était la base de la méthode traditionnelle, il avait disparu ou du moins, devait disparaître dans la méthode audio-visuelle. Devant une si grande étendue des approches et des méthodes différentes, la question sur le rôle de la grammaire dans l'enseignement nous semble fort intéressante et devoir être posée. Rapidement, nous allons voir qu'aujourd'hui encore, la réponse reste très nuancée.

Médioni (2001 : 26) cite dans son livre Krashen (1989 :25) pour qui « l'acquisition d'une langue est un processus inconscient. ». Pour lui, l'enseignement grammatical n'a donc pas lieu d'être puisqu'il estime que l'on « peut connaître une règle de fonctionnement de langue mais ne pas savoir l'utiliser en situation. » ou au contraire, faire « un usage approprié de la langue » sans pour autant savoir en rendre compte. Krashen (1989 :47) tire une conclusion plutôt radicale: « pour qu'il y ait acquisition, il suffit que l'apprenant soit exposé à un *input*[12] compréhensible. » Il soutient la thèse selon laquelle un apprenant n'a pas besoin d'apprentissage grammatical explicite pour acquérir la langue. Et ce serait une fausseté de prétendre le contraire. Bon nombre d'individus l'ont montré, et notamment les enfants qui grandissent dans des milieux bilingues en sont de bons exemples. Mais cette thèse doit être nuancée. Tschirner (2003 : 21) est également d'avis que la capacité de s'exprimer, à l'oral et/ou à l'écrit, en recourant à une grammaire correcte, se nourrit de savoir concret qui découle des rencontres avec des situations authentiques ou des éléments linguistiques dans des textes. Il définit l'enseignement grammatical comme une *réflexion sur la langue*[13] et admet qu'il peut avoir lieu dans des cours de langue pour apprenants avancés. Néanmoins, tant que l'on n'a pas d'exemples concrets pour l'application de telle ou telle règle, le savoir grammatical reste un *savoir mort*[14]et sera vite oublié. Seul le savoir abstrait qui résulte d'expériences concrètes et qui a donc été construit par l'apprenant lui-même, sera une aide pour lui et pour la suite de son acquisition de la langue. Mais il admet aussi que le savoir sur la langue présente

[12] L'*input*, c'est l'apport langagier aussi riche et varié que possible que l'enseignant doit s'efforcer de rendre compréhensible.
[13] "Reflektion über Sprache"
[14] "totes Wissen"

plusieurs avantages quand il est convenablement dosé et employé au bon moment, et c'est vrai notamment dans les contextes scolaires où les apprenants n'ont que peu d'accès direct à la langue. Cependant, là aussi, il faut nuancer, car ce n'est pas le cas pour tous les apprenants. Selon Tschirner (2003: 19), « Jüngere Lerner und Lerner auf den unteren Niveaus (bis vielleicht zur Mittelstufe) profitieren von einem abstraktem Wissen über die Sprache eher wenig, weder im Hinblick auf ihren Spracherwerb, noch auf ihre Sprachbenutzung. »[15]. De même, Portmann-Tselikas (2003: 10) souligne dans son article *Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit* la capacité humaine d'acquérir une langue grâce aux situations de communication diverses*: «* Menschen haben die Fähigkeit, eine Sprache (und ihre Grammatik) aufgrund dessen zu lernen, was der kommunikative Sprachkontakt an Sprachangeboten und eigenen Konstruktionsmöglichkeiten bietet. »[16]. Il rejoint l'avis selon lequel on ne nécessite pas forcément d'apprendre la grammaire d'une langue pour l'acquérir.

Néanmoins, dans son article, ce même auteur fait référence à des études fort intéressantes: celles-ci ont montré que les individus ayant suivi des cours de la langue-cible (enseignement grammatical inclus) pouvaient acquérir en moyenne une compétence plus élevée de la langue au cours de leur vie, et c'est davantage vrai chez les apprenants ayant dépassé l'âge de la puberté. Contrairement aux avis que nous venons de citer, une première référence positive à l'enseignement grammatical laisse espérer une suite meilleure. Et Portmann-Tselikas n'en reste pas là. Un peu plus loin, il met en avant qu'en donnant à l'apprenant des connaissances grammaticales, on développe aussi des mécanismes d'autonomie: « Grammatikkentnisse erlauben es den Lernenden (im guten Fall) ohne Hilfe der Lehrkraft bestimmte Probleme des Verstehens bzw. des Sich-Ausdrückens zu lösen und damit durch eigenes Tun den Sprachkontakt reicher zu machen. »[17] (2003 : 12). On sent alors la volonté de l'auteur de convaincre ses lecteurs au fur et à mesure des effets profitables de l'enseignement grammatical. Finalement, il tente de souligner le rôle bénéfique de l'enseignement grammatical. Selon lui (*ibidem*), il servirait à mieux s'orienter dans la langue et à avoir

---

[15] *« Les jeunes apprenants et apprenantes des bas niveaux (probablement jusqu'au collège) ne tirent que peu de profit d'un savoir abstrait sur la langue, que ce soit en vue de leur acquisition de la langue ou de leur utilisation de la langue. »* (la traduction est de nous)

[16] *« Les Hommes ont la capcacité d'apprendre une langue (et sa grammaire) en vertu de ce que le contact communicatif avec la langue propose comme offres linguistiques et possibilités de construction individuelles. »* (la traduction est de nous)

[17] « *Les connaissances grammaticales permettent à l'apprenant (dans les meilleurs cas) de résoudre certains problèmes de compréhension ou d'expression sans l'aide de l'enseignant et ainsi de rendre plus riche le contact langagier grâce à ses propres actions*. » (la traduction est de nous)

un meilleur contrôle sur ses pratiques. S'orienter et contrôler son apprentissage – en voilà des facteurs fort intéressants pour ne pas bannir l'enseignement grammatical des salles de classe. D'ailleurs, cette perception est partagée par bon nombre de scientifiques en la matière et la notion d'orientation dans la langue revient à plusieurs reprises dans les recherches. Comme par exemple pour Lamy. Il affiche clairement sa position dès le titre de son article qui s'intitule *Grammaire, partie intégrante de l'acquisition.* Il remet en cause la précipitation de la méthode audio-visuelle qui a banni la grammaire de son enseignement. Il souligne qu'une certaine grammaire est nécessaire. Elle rassure l'élève, stabilise les acquisitions et surtout elle peut être "un raccourci pour apprendre la langue" (Lamy, 1989 : 19). C'est aussi le point de vue de Gadet (1989 : 52) qui s'intéresse dans son article à l'apport de la grammaire dans l'enseignement: « La grammaire, dans des proportions évidemment à adapter au public visé, nous semble au contraire un élément indispensable de l'apprentissage. » Pour illustrer sa thèse, elle se souvient d'une anecdote lors de son apprentissage de l'italien. Amenée à analyser une structure, qu'elle était pourtant capable d'utiliser de façon correcte après une mise en place par des exercices structuraux, elle a confondu le *ci* que l'on pourrait traduire par *nous* et le *ci* indiquant le lieu (*y).* Sa conclusion met en avant l'intérêt de la réflexion métalinguistique[18]: « il me semble ici qu'une explication de la structure m'aurait évité de faire des hypothèses fantaisistes. » (Gadet, 1989 : 52). Si le manque d'explications s'avère déroutant chez les apprenants francophones de l'italien qui pourtant relève d'une racine commune avec leur langue maternelle, que dire de l'enseignement de l'allemand? L'allemand étant basé sur un système complètement étranger aux langues latines, le système de déclinaison, il semble peu fructueux de faire abstraction d'explications grammaticales lors de l'enseignement de cette langue. Notons ici l'importance de l'adaptation au public, évoquée par l'auteur ci-dessus. En outre, on verra dans le troisième point de cette partie que l'enseignement grammatical doit remplir certaines conditions pour être efficace.

Toutefois, la raison de son existence ne peut plus être cachée, comme nous le montre la citation suivante d'Ibrahim:

> « On ne ferait pas de dictionnaires ou on en ferait beaucoup moins si le lexique était régulier. Si toutes les dérivations et les compositions obéissaient à des règles. Si à un mot correspondait toujours un sens et un seul. […] De même, il n'y aurait peut-être pas de grammaires et de toute façon pas de grammaires pour les natifs d'une langue s'il y

[18] Gadet la définit comme la réflexion « qui passe par le fait de prendre la langue comme objet explicite de réflexion -l'activité du grammairien » (1989 : 52).

avait vraiment des règles de grammaire. ». (1989 : 7)

Pour montrer l'importance de son enseignement, Ibrahim s'intéresse tout d'abord à la question "A quoi sert le savoir grammatical sur la langue?". Et sa réponse semble soutenir l'existence d'un enseignement grammatical:

> « On transmet un savoir sur la langue pour faciliter une stratégie d'apprentissage:
> -parce qu'on a affaire à des apprenants de type "réflexif",
> -parce que l'apprenant a hérité d'une tradition d'apprentissage réflexif,
> -parce que l'on estime qu'on n'apprend rien à moins de le conceptualiser. »
> (1989 : 10)

Cet auteur ajoute à la liste des effets de l'enseignement grammatical un point positif: conceptualiser le savoir pour faciliter les stratégies d'apprentissage. Dans ce cas, la finalité est d'avoir une représentation globale de la langue qui permettra à son tour une meilleure orientation dans la langue.

Mais malheureusement, beaucoup d'apprenants de langue étrangère gardent un mauvais souvenir des séances de grammaire. Ce n'est pas tellement la mise en évidence de la règle qui se montre problématique, c'est ce qui va suivre dans de nombreux cas. Des exercices d'application, répétitifs, voire ennuyants, doivent permettre de fixer la règle et de l'automatiser chez l'apprenant. C'est ce à quoi s'oppose Portmann-Tselikas. Il regrette que le but des exercices de grammaire soit toujours perçu comme l'automatisation d'un savoir grammatical chez l'apprenant. Mais à côté de cette maîtrise active, on oublie que l'apprenant a besoin de déceler une nouvelle notion, de l'assimiler et surtout de comprendre dans quel contexte l'utiliser pour pouvoir la réemployer, même dans une conversation en dehors du cours de grammaire. En fait, selon lui, l'automatisation d'un savoir grammatical se fait progressivement dans la pratique de la langue. L'auteur tire le bilan suivant: le but des exercices de grammaire est de consolider le savoir sur un fait de langue et non pas d'automatiser ce savoir. Une fois la structure fixée et consolidée, l'apprenant pourra mieux s'orienter dans la langue étrangère et donc utiliser la nouvelle structure dans la pratique de manière plus intensive et contrôlée.

Finalement, que pouvons-nous en retenir? Si la place de l'enseignement grammatical n'a cessé d'être révolutionnée depuis un siècle, c'est parce qu'il constitue un véritable sujet à débat. Et encore aujourd'hui, une grande divergence règne. Pour certains, il semble inutile, pour d'autres indispensable pour l'acquisition d'une langue.

C'est ce que Pistorius, responsable de direction pour le thème *La grammaire dans l'enseignement des L2* de la revue BABYLONA, met en évidence dans l'introduction:

> « Wenn man nur die letzten dreißig bis vierzig Jahre mit ihren verschiedenen Paradigmawechseln und den daraus resultierenden gegensätzlichen Einschätzungen von explizitem Sprachwissen versus impliziten Sprachkönnen, von grammatik- oder strukturorientierten vs. Inhalts- oder textorientierten Aktivitäten im Unterricht betrachtet (vgl. Die Übersicht im Artikel von E.Kwakernaak), dann wird klar, dass es letztlich gar keine allgemeinverbindliche Antwort auf die Frage nach dem Nutzen grammatischer Reflexion geben kann. »[19] (2003 : 6)

Sa conclusion permet de rester vigilante à la question sur le rôle de l'enseignement grammatical et de garder une certaine ouverture en tant qu'enseignant. En outre, elle tire le bilan des recherches actuelles: « Angeregt durch neuere […] Erkentnisse aus Sprachwerberforschung, Lern- und Gedächtnispsychologie, suchen Linguisten wie Pratiker heute eher nach realisierbaren Unterrichtskonzepten. » (Pistorius, 2003 : 8) [20] Finalement, la question n'est pas tellement de savoir si on doit enseigner la grammaire ou pas, mais plutôt de savoir *comment* il faut l'enseigner et de proposer des dispositifs d'enseignement qui répondent aux besoins réels des apprenants. La problématique consiste dans la manière de cet enseignement: Comment doit-on enseigner la grammaire pour que cet enseignement soit profitable aux élèves? Comment le didactiser? Et quelles sont les conditions pour son efficacité?

Si Pistorius a fait le choix dans sa revue de recourir à des linguistes et didacticiens d'avis divers, c'est justement pour éviter des stéréotypes chez les lecteurs. Le terme *grammaire* ne pouvant être figé, il en est de même pour son enseignement. Néanmoins, la réflexion sur des conditions et d'éventuelles méthodes d'enseignement reste importante. Mais avant de nous y intéresser, regardons dans la suite ce qu'en pensent les élèves, qui sont toutefois les premiers concernés.

---

[19] *«Quand on regarde seulement les trente à quarante dernières années avec leurs divers changements paradigmatiques et appréciations opposées qui en résultent entre le savoir linguistique contre le savoir-faire linguistique, les activités grammaticales ou structurelles contre les activités basées sur un contenu ou un text dans l'enseignement (voire l'historique dans l'article de E.Kwakernaak), alors il devient évident qu'il ne peut y avoir de réponse générale à la question quant à l'aspect utile de la réflexion grammaticale. »* (la traduction est de nous)

[20] *« Motivés par de nouvelles connaissances résultant des recherches sur l'acquistion d'une langue, de la psychologie d'apprentissage et de mémoire, les linguistes autant que les practiciens cherchent aujourd'hui des stratégies d'enseignement réalisables.* » (la traduction est de nous)

2. L'enseignement grammatical est-il voué à l'échec? Quels effets a-t-il sur les élèves? Que pensent les élèves de l'enseignement grammatical?

Si des chercheurs dans de nombreux domaines ont tenté de caractériser la place de l'enseignement grammatical et en sont venus à la conclusion qu'il faut revoir les concepts d'enseignement, changeons de perspective en se mettant à la place des apprenants et regardons comment ils perçoivent cet enseignement.

Avant de rendre dans le vif du sujet, arrêtons-nous quelques instants sur la question suivante: peut-on *enseigner* et *apprendre* la grammaire? C'est la question que Portmann-Tselikas (2003 : 11) s'est posée dans son article. Il répond à cette "drôle de question"[21] comme il la qualifie à son tour par une question : « Erleben wir nicht jeden Tag, dass man Grammatik unterrichten, lernen und anschließend erwerben kann? »[22]. Mais d'un autre côté, il souligne également qu'il y a lieu d'avoir des doutes, car nous faisons aussi l'expérience chaque jour d'un apprentissage de la grammaire qui n'est pas chose facile pour tout le monde et montre chez un grand nombre d'apprenants moins de succès que l'on avait espéré. Alors, nous devons nous demander d'où vient ce manque d'efficacité. Pour Vargas, c'est un manque de maîtrise pédagogique. Les difficultés chez les élèves proviendraient des contenus et /ou des démarches que l'on tente de faire découvrir ou de mettre en œuvre. Bien souvent, les enseignants ressentent un réel malaise face à l'enseignement grammatical qui serait le résultat d'un manque de leur maîtrise en la matière. Alors comment pourrait-on enseigner la flûte si on ne sait pas y jouer? C'est ce que Ibrahim (1989 : 13) cherche à mettre en évidence quand il parle de la contradiction entre « la représentation que le grand public comme les enseignants se font de la fonction de l'apprentissage de la grammaire » et la réalité dans laquelle même « la meilleure des descriptions et la plus géniale des interprétations/explications du fonctionnement de la langue ne rendront pas forcément compte de la logique de son usage. ». Mettre en évidence des aspects réguliers de la langue qui n'est jamais figée et en constante évolution et en plus, vouloir les enseigner, n'est jamais chose facile. En comparant l'enseignement de la grammaire à l'enseignement des mathématiques ou encore de la musique, l'auteur donne une directive à tous ceux qui veulent enseigner la grammaire. Selon Ibrahim (1989 : 13), il

[21] ‘’seltsame Frage’’ (Portmann-Tselikas, 2003 : 11)

[22] « *N’assistons-nous pas chaque à des scènes qui montrent que l’on peut enseigner, apprendre et ensuite acquérir la grammaire ?* » (la traduction est de nous)

faut concevoir l'apprentissage de la grammaire « comme un processus de formation lente et surtout aléatoire ».

Alors qu'en est-il du processus d'apprentissage chez les apprenants face à l'enseignement grammatical? Vargas (1995 : 5) rappelle une faille dans les approches didactiques des années 60-70: « On a oublié que le rapport fondamental de l'enfant au langage est un rapport sémantique (le langage sert à dire le monde, à exprimer sa pensée et ses sentiments) et un rapport pragmatique (le langage sert à établir des relations avec l'Autre, à agir sur lui, à se situer par rapport à lui) […] le rapport formel au langage chez l'enfant existe, mais il est essentiellement de type ludique ». Ainsi, enseigner la grammaire à des enfants est possible si le dispositif didactique respecte les attentes des enfants et présente un aspect ludique. Un tel dispositif est présenté par Andrášová qui explique comment utiliser des chansons pour faire apprendre du nouveau vocabulaire ainsi que des structures même difficiles à de jeunes élèves de l'école primaire. De cette manière, on peut apprendre aux enfants qu'après la préposition "mit", on utilise le datif. On ne dit pas ou plutôt, on ne chante pas *Ich laufe mit der Gorilla,* mais *Ich laufe mit dem Gorilla.* Dans le *Didaktischer Beitrag No.44* de la revue BABYLONA No.2/2003, elle présente six chansons pouvant être exploitées à divers fins grammaticales. A travers la musique, on développe la spontanéité d'expression et bien d'autres facteurs positifs comme l'éveil des émotions dans une réalité parfois trop concrète et technique[23], comme le souligne Andrášová. Pour les jeunes élèves du palier 1, cette méthode présente alors de nombreux avantages, à côté de la procuration de plaisir dans les apprentissages, facteur fondamental pour la motivation des jeunes apprenants.

Si le plaisir dans les apprentissages reste important, surtout au palier 1, donner du sens aux enseignements semble encore plus primordial au palier 2. Pour notre travail, il s'agit de savoir comment donner un sens à l'enseignement grammatical. Mais dans un premier temps, regardons comment est perçu la grammaire chez les apprenants adolescents. Pour tenter de répondre à cette question, Pistorius (2003 : 66/67) a questionné 140 élèves suisses des classes de 4ème[24] à la terminale[25]. Même si on ne saurait généraliser ses résultats, ils montrent néanmoins une certaine tendance. Dans un premier temps, ce qui pourrait même étonner, c'est que tous les apprenants, presque sans exceptions, sont d'accord sur le fait que la grammaire est importante pour

[23] *« in unserer Zeit versachlichter und technisierter Realität »* (Andrášová, 2003:1)
[24] ‘’7.Klasse’’
[25] ‘’12.Klasse’’

l'apprentissage d'une langue étrangère et qu'elle constitue un aide: « sozusagen als Basis einer Sprache, als Bezugspunkt, der hilft, Ordnung in eine sonst viel zu große Zahl von Einzelinformationen zu bringen. »[26] (Pistorius, 2003 : 66). L'apprentissage de règles courtes, claires et succinctes (« kurz, klar und schnell » (Pistorius, 2003 :67) plaît aux élèves, contrairement aux domaines grammaticales qui présentent un système complexe et donc peu prévisibles, comme c'est le cas pour la déclinaison des adjectifs ou encore les règles de la place du verbe. Un autre point négatif consiste en une volonté de perfectionnisme chez les enseignants, fortement critiqué chez les élèves. De plus, la charge théorique et le manque d'un transfert raisonnable à des situations concrètes d'application est également un élément négatif pour les apprenants. Enfin, quelques apprenants se plaignent de ne pas disposer d'assez de temps pour se familiariser avec le thème. A partir de ce dernier commentaire, l'auteur soulève la différence entre savoir[27] et savoir-faire[28], puis s'interroge sur la nécessité d'un style et d'un rythme d'apprentissage individuels. Finalement, on peut conclure:

- que les ressentis quant au rôle de la grammaire ne diffèrent que peu chez les apprenants de différents âges et
- que les élèves sont capables de porter un jugement sur les enseignements et de réfléchir sur leurs pratiques d'apprentissage.

De ces deux conclusions, on peut articuler la proposition suivante: si les apprenants reconnaissent le rôle de l'enseignement grammatical et si ils sont aptes à s'auto-évaluer sur leurs pratique, rythme et style d'apprentissage, alors on devrait davantage insister sur l'autonomie dans les apprentissages de la grammaire. Ne plus concevoir un enseignement grammatical rigide et clôt, mais au contraire, ouvert et libre, serait une manière de répondre aux besoins des apprenants. De plus, cette nouvelle conception semble d'autant plus véridique si on connaît les stratégies auxquelles un apprenant a recours pour acquérir une langue étrangère. Portmann-Tselikas (2003 : 9/10) en distingue deux: la première s'appuie sur toutes les connaissances que l'apprenant a de sa langue maternelle et d'autres langues étrangères qu'il maîtrise plus ou moins. L'apprenant va *transférer* ce savoir sur la nouvelle langue parce qu'il n'a pas d'autres moyens de secours ou parce qu'il croit réellement que la langue étrangère se base sur la même structure. La deuxième stratégie est un processus interne de création de règles

[26] « *c'est-à-dire comme base d'une langue, un point de repère qui aide à mettre de l'ordre dans une quantité d'informations singulières* » (la traduction est de nous)
[27] Sprachwissen
[28] Sprachkönnen

de la langue-cible. Il s'agit d'une *re*construction du système de la langue. Dans un cours de langue, ces stratégies ne disparaissent pas, mais au contraire, vont pouvoir se développer, se superposer et être soutenus par la grammaire, c'est à dire la transmission de savoir sur la langue. On ne saurait donc schématiser ou plutôt généraliser le processus lié à l'acquisition d'une nouvelle langue puisqu'il s'agit d'un mécanisme interne à chaque apprenant et donc fort individualisé. En effet, on devra utiliser deux manières différentes pour expliquer le fonctionnement des déclinaisons allemand à un apprenant français et à un apprenant russe, ce dernier étant déjà initié au système de déclinaison. Et il en est de même pour la deuxième stratégie que l'auteur évoque. Autant qu'il existe différents chemins pour résoudre la multiplication 6x7 (certains calculent 6x7=3x7=21x2=42, d'autres 6x7=7x5=35+7x1=42, etc.), il existe de stratégies internes à chacun pour créer et retenir des règles de grammaire. Finalement, inciter les élèves à mettre leurs propres méthodes d'apprentissage en place est fort rentable dans l'enseignement grammatical.

Le dernier point qui a un négatif sur l'enseignement grammatical et qui doit être abordé dans ce chapitre se trouve en l'usage des dictionnaires et grammaires. Bien souvent, la quantité des chapitres et des sous-catégories effrayent les apprenants au point de ne même pas oser à en faire usage. Et les quelques courageux qui se risquent sur le terrain font rapidement mi-chemin suite à l'accumulation de mots incompréhensibles. Ibrahim (1989 : 10) souligne l'inutilité des grammaires pour « ceux qui maîtrisent mal la langue et à fortiori pour ceux qui ont tout à apprendre ». Il remet en question « leur exhaustivité présumée ou leur volonté affichée de tout expliquer et de tout reprendre à zéro» (*ibidem*). L'auteur illustre par une comparaison cet étrange phénomène qui produit l'effet inverse de ce qu'il cherche, c'est à dire qu'au lieu d'aider les apprenants, il leur complique la tâche, voire même, il les décourage. Il compare ces grammaires ou dictionnaires à « ces livres mathématiques qui ont beau définir la totalité de leurs concepts, être rigoureusement cohérents et absolument précis de la première à la dernière ligne » (*ibidem*), pour mettre en évidence « qu'ils restent illisibles ou tout au moins inutilisables pour ceux qui ne sont pas déjà et depuis longtemps, des familiers de mathématiques. »(Ibrahim, 1989 : 11). Bref, ces ouvrages semblent servir plus ceux qui sont presque en mesure de les faire que ceux pour qui ils sont supposés avoir été faits (Ibrahim, 1989). Ainsi, les grammaires manquent pour la plupart de didactique.

C'est ce que Vargas (1995 : 5) a mis en évidence dans son analyse de l'échec de la grammaire scolaires des dernières décennies. On semblerait avoir assisté à un

manque d'activité en commun entre linguistes et didacticiens. Selon l'auteur, pour qu'il y ait un résultat positif de l'enseignement grammatical, il faut *didactiser*, car bien souvent, les modèles théoriques proposés par les linguistes restent trop abstraits aux yeux des apprenants. Mais qu'est ce que cela signifie? Vargas nous apporte une réponse: « Didactiser, cela signifie se poser la question de savoir quels sont les rapports de l'enfant de sept à onze ans à la langue et au langage; quelles sont ses démarches intellectuelles; et en fonction des réponses, adapter le modèle et les démarches. ». Bien que l'auteur s'intéresse ici encore une fois à l'acquisition de la grammaire française chez des enfants francophones, nous pouvons étendre son constat à tous les apprenants d'une langue pour conclure que le travail étroit entre didacticiens et linguistes semble être la clé pour réussir l'enseignement grammatical. Mais comment rendre cet enseignement didactique?

3. Quelles sont les conditions pour que cet enseignement soit le plus profitable aux élèves? Comment didactiser l'apprentissage de la grammaire?

Nous venons de voir que ce n'est pas la grammaire qui pose des difficultés aux apprenants, mais que c'est la manière de l'enseigner qui est la cause d'un manque de réussite. Alors, didactiser l'enseignement grammatical devient après nos analyses une priorité. Mais comment y parvenir? Lamy (1989 : 21) reformule cette interrogation: « la grammaire qui est proposée à l'élève est-elle en rapport avec la manière qui lui convient pour apprendre, respecte-t-elle ses dispositions naturelles? ». Pour Vargas, la réponse semble être non. Pour lui, « la démarche grammaticale utilisée va à l'encontre de la démarche naturelle de l'enfant » (1995 : 6). De même, Portmann-Tselikas (2003 : 14) regrette que l'on sache si peu sur la manière dont les apprenants traitent les offres de grammaire de l'enseignant et sur le genre de termes ou approches qui leur aident le plus à s'orienter et s'auto-guider dans la langue étrangère: « Unsere pädagogischen Grammatiken sind für viele Lernende wohl zu linguistisch und zu begrifflich angelegt. »[29]. Il tire une conclusion: pour une amélioration de l'enseignement grammatical, il est nécessaire de se mettre à la perspective de l'apprenant, et non pas à celle du linguiste ou de l'enseignant.

Néanmoins, ce même auteur avance une hypothèse selon laquelle un

[29] « Nos grammaires pédagogiques sont pour beaucoup d'apprenants sûrement trop linguistique et technique. »

enseignement grammatical pourrait s'avérer efficace, si l'apprenant possédait une "attention sur la langue"[30]. Or, il faut savoir qu'il existe des groupes d'apprenants où ce n'est pas le cas: les enfants, qui n'ont pas encore assez de maturité pour observer et contrôler consciemment leurs activités langagières, et les adolescents et adultes qui n'ont pas ou peu d'expériences scolaires et ne peuvent pas développer une relation distancée et abstraite avec la langue. Selon Portmann-Tselikas, il n'y a donc aucun intérêt à enseigner la grammaire à ces groupes. En revanche, chez les personnes "attentives à la langue", on remarque le contraire: apprendre une langue sans avoir un minimum d'enseignement grammatical peut s'avérer difficile. Dans ce cas, la description de la grammaire serait un outil obligatoire à l'enseignement. Cependant, là aussi, il y a des conditions pour la réussite présentées par Portmann-Tselikas:

- les concepts et explications doivent être compris par l'apprenant,
- le savoir doit être utilisé dans l'usage pratique de la langue, c'est à dire que l'apprenant doit être capable de reconnaître son savoir linguistique dans le matériel concret et les positions qui permettent l'emploi d'un fait de langue particulier dans ses propres formulations,
- l'apprenant doit être capable d'assigner l'interprétation juste aux formes linguistiques.

Pour remplir ces conditions, notons la nécessité de laisser du temps aux apprenants pour se familiariser avec la nouvelle structure. Mais comme souvent, cette condition n'est pas respectée et l'enseignement grammatical va répondre aux questions de l'apprenant, parfois même avant que ce dernier les ait posées (Portmann-Tselikas, 2003). Ce même auteur va exposer une dernière condition pour une "grammaire pédagogique", comme il l'appelle. Dans cette dernière, la règle d'or doit être: « Compte ce qui sert »[31]. Et pour lui, le savoir grammatical sert à partir du moment où il permet d'attirer l'attention des apprenants sur des aspects importants de la langue étrangère, de les comprendre et d'en faire usage. C'est dans cette même optique que Pistorius (2003 : 6) propose d'« élargir la notion de grammaire afin qu'elle dépasse la simple description morphologique et syntaxique ». Pour illustrer sa thèse, elle présente la possibilité d'intégrer la grammaire dans l'étude du vocabulaire afin de mémoriser non seulement des mots mais plutôt de petites unités syntaxiques.

Mais outre qu'à partir de la mémorisation ou de l'application des structures grammaticales, l'enseignement grammatical peut aussi s'envisager dans des activités de

[30] « Aufmerksamkeit auf Sprache » (Portmann-Tselikas, 2003 : 12)
[31] « Es zählt, was nutzt. » (Portmann-Tselikas, 2003 : 14)

réception. D'ailleurs, Portmann-Tselikas refuse l'idée qui consiste à croire que seul le fait de produire des *phénomènes grammaticaux*[32] suffirait à la compréhension. Il insiste dans son article sur la *grammaire réceptive*[33] et propose un enseignement à partir de textes plus ou moins authentiques. Des exemples concrets, tirés de son expérience de professeur d'allemand langue étrangère, lui permettent d'enrichir sa théorie. Dans un premier temps, il se rappelle d'une apprenante américaine qui avait du mal à comprendre la différence entre le datif et l'accusatif, pourtant celle-ci ayant été expliquée de façon claire et précise. Face à la difficulté, l'étudiante était totalement désemparée. Pour l'enseignant, expliquer à nouveau la théorie se montrait inutile alors il lui a suggéré de réfléchir à la signification des deux phrases suivantes: "*Ich gebe ihm den Tiger.*"[34] et "*Ich gebe ihn dem Tiger.*"[35]. Le résultat que l'on peut en retenir est que seule la forme n'amène pas toujours à la compréhension adéquate. Une deuxième expérience se montre tout aussi convaincante: Le professeur a demandé à différents binômes d'expliquer au prochain cours la différence entre "*Topfblume*"[36] et "*Blumentopf* "[37], "*Seitenstraße*"[38] et "*Straßenseite*"[39]. Cet exercice a suscité une discussion animée de plus de dix minutes chez les apprenants. Pourtant, ici aussi le professeur avait pris le soin auparavant d'introduire les notions de "Grundwort" und "Bestimmungswort"[40] sans avoir eu l'occasion d'assister à un débat de dix minutes. Ainsi, Portmann-Tselikas a remarqué que les étudiants d'une langue ressentent le besoin de discuter des significations, des notions, des structures. Il en conclut que les notions ne garantissent pas une prise de conscience efficiente de ce que les phénomènes pratiques signifient pour la compréhension, puis pour la production. Il a fallu passer à l'illustration concrète pour que les apprenants soulèvent le réel problème, caché par des mots trop techniques jusque là. Tschirner rejoint cet avis et va même plus loin:

> « Das Reflektieren sollte im Unterricht wahrscheinlich weiterhin eine größere Rolle spielen, allerdings nicht nur das Reflektieren über Sprache und neuerdings auch über das Lernen, sondern auch das Reflektieren über allgemeine und individuelle Spracherwerbsprozesse, über die Umgebungen und Konditionen, die dem

[32] « grammatische Erscheinungen » (Portmann-Tselikas, 2003 : 15)
[33] « Rezeptive Grammatik » (Portmann-Tselikas, 2003 : 15)
[34] Traduction : Je lui donne le tigre.
[35] Traduction : Je le donne au tigre.
[36] Traduction : fleur de pot
[37] Traduction : pot de fleur
[38] Traduction : rue de côté
[39] Traduction : côté de rue
[40] Ici, il s'agit des notions du système de composition allemand : le déterminé et son ou ses composés

Spracherwerb förderlich sind und denen, die das nicht sind. ». [41] (2003: 20)

L'idée de prendre en compte les processus d'apprentissage individuel de chaque élève semble être un aspect important quant à la didactisation de l'enseignement grammatical.

Au regard des précédentes analyses, nous pouvons faire ressortir que l'enseignement grammatical joue un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage. Cependant, il existe des groupes d'apprenants qui ne peuvent en faire usage à cause de leur manque de maturité scientifique. Toutefois, pour un grand nombre d'apprenants, et notamment dans le contexte scolaire, l'enseignement de la grammaire reste un aspect important. En respectant certaines conditions, il pourra donner à l'apprenant une meilleure orientation dans la langue et aura tendance à le rassurer au cours de ses acquisitions. Pourtant, la grammaire dans les apprentissages reste un thème controversé. Mais en l'analysant de plus près, nous nous rendons compte que la problématique ne concerne pas tant la discipline elle-même ou la présence de la grammaire dans l'enseignement, mais plutôt la place et le rôle que l'on lui accorde. Resté pendant trop longtemps un savoir abstrait sans usage, aujourd'hui, le savoir linguistique doit être au service de la communication et ne pas être considérée comme une fin en lui-même. Il doit être mis en situation dans des réalisations concrètes. Pour être significatif, il doit donc s'inscrire pleinement dans la conception des apprentissages.

Pour terminer, Tschirner (2003 : 20) reprend Nation pour proposer une règle générale pour un cours de langue. Selon Nation, l'enseignement d'une langue étrangère devrait se composer de 4 parties qui se valent:

a) situations de compréhension et d'expression orales concrètes et authentiques
b) situations de compréhension et d'expression écrites concrètes et authentiques
c) l'acquisition concrète du savoir sur la langue[42]

---

[41] *„La réfléxion devrait vraisemblablement continuer à jouer un rôle plus important dans l'enseignement, enfait, pas seulement la réfléxion sur la langue et sur l'apprentissage comme c'est le cas depuis peu de temps, mais aussi sur les processus d'acquisition de la langue généraux ou individuels, sur le milieu et les conditions, qui servent l'acquisition de la langue et ceux qui ne le servent pas."*

[42] « *Wissenserwerb über Sprache* » (Tschirner, 2003 : 20)

d) appliquer dans la pratique le nouveau savoir dans de nouveaux situations ou dans des conditions modifiées

Retenons que seul ¼ du temps de l'enseignement doit être consacré à l'acquisition directe du savoir sur la langue, les ¾ restant pour les expériences communicatives qui pourront alors fixer davantage ce savoir et l'automatiser au fur et à mesure. Après tout, c'est ainsi que l'on donnera un sens global aux apprentissages.

Partie 3

Mise en pratique

Nous avons vu dans les deux parties théoriques précédentes que la grammaire a bel et bien sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère. Cependant, si la compréhension de la grammaire s'avère nécessaire pour l'acquisition d'une langue dans le cadre scolaire, son enseignement doit remplir certaines conditions, sans oublier que l'enseignant lui-même doit également disposer d'une bonne culture grammaticale de la langue-cible. Dans nos analyses, nous avons pu mettre en évidence que les programmes officiels accordent le statut d'*outil* à l'enseignement grammatical. En effet, la grammaire et donc son enseignement, doivent être au service de la langue-cible. En résumé, on ne fait pas un cours de grammaire dans l'unique but de faire acquérir aux élèves telle ou telle notion grammaticale, mais plutôt afin de pouvoir l'utiliser dans une réalisation concrète, réelle et la plus authentique possible.

Pour un apprenant francophone, la langue allemande semble être particulièrement difficile à acquérir. Et la langue allemande en général souffre d'une image plutôt négative. On entend souvent les gens dire que « l'allemand est moche » ou que « l'allemand est trop compliqué. ». A cela s'ajoute le contexte historique sombre de l'Allemagne, et donc de sa langue, et il n'est pas rare d'avoir à subir des caricatures auditives des discours d'Hitler. Pourtant, tous les ans, des élèves choisissent d'apprendre cette langue. Sont-ils particulièrement courageux? Qu'est-ce-qui leur plaît dans cette langue? Pourquoi ont-ils fait ce choix? Avant d'avoir mis des dispositifs d'enseignement en place, nous avons déjà voulu avoir des éléments de réponse à ces interrogations. Dans un second temps, nous nous sommes intéressés de manière plus détaillée aux points grammaticaux qui posent le plus de difficulté aux apprenants.

Les personnes interrogées étaient 24 élèves de 4ème Bilangue (en apprentissage de l'allemand depuis 2ans ½) et 8 étudiants en première année d'apprentissage. Voilà ce qui ressort de leurs réponses:

Premièrement, les apprenants devaient classer leur appréciation de l'allemand sur une échelle de 1 à 6[43]. Et contrairement aux nombreux clichés, seulement 10% des interrogés ont accordé 3 points[44] à cette évaluation, alors que 70% ont répondu par 4[45]

[43] 1= "Je n'aime pas du tout l'allemand." et 6=' 'J'aime énormément l'allemand"
[44] 3= "ça dépend."
[45] 4= Oui, j'aime l'allemand.

ou 5[46]. 10% des apprenants ont même déclaré "aimer *énormément* l'allemand.". Dans un deuxième temps, les personnes questionnées devaient justifier leur choix. Encore une fois, l'avis contraire du stéréotype a fait son apparition. Plus de la moitié des apprenants ont relevé la sonorité "amusante", "jolie" ou encore "mélodieuse" de la langue, avant de nommer la "logique de l'allemand". Le public interrogé montre d'ores et déjà que la réalité est loin de pouvoir être généralisée ou catégorisée. En effet, la plupart des apprenants trouve en cette langue un élément positif qui va donc leur faciliter l'apprentissage; car quand on apprécie une langue, on l'apprend aussi plus facilement.

Certes, si le plaisir rend l'apprentissage plus facile, il ne garantit pas l'absence de difficultés. Et notamment dans l'enseignement de la grammaire, les apprenants ne manquent pas d'exemples pour mettre en avant la complexité de la langue allemande. Les déclinaisons, et notamment les déclinaisons des adjectifs sont presque toujours citées. Suit la place des verbes dans une phrase, voire la syntaxique dans sa globalité. La mémorisation des genres des substantifs présente également pour beaucoup d'entre eux des difficultés.

Bien que le nombre faible des personnes interrogées ne nous permette pas de généraliser nos résultats, il permet toutefois de montrer une certaine tendance. En conclusion, nous avons affaire à des apprenants qui disposent de suffisamment de culture linguistique ou d*'attention sur la langue*[47] pour reprendre le terme de Portmann-Tselikas, et qui sont donc capable de construire une relation abstraite avec la langue. De plus, la plupart de ces élèves ou étudiants affirment aimer l'allemand. Face à ces apprenants, nous avons donc tout intérêt de mettre en place un enseignement grammatical qui donne lieu à des analyses, voire même d'éventuels débats linguistiques, mais qui ne diminue en aucun cas l'appréciation des élèves pour l'allemand, et pourrait même être une source de motivation pour eux.

C'est dans cette optique que nous avons essayé de concevoir deux activités destinées aux élèves de 4ème bilangue pour l'enseignement grammatical autour de deux points linguistiques relativement simples. Nous avons fait ce choix pour pouvoir montrer que l'allemand n'est pas uniquement une langue ''trop difficile'' mais qu'elle présente aussi des éléments linguistiques simples. Dans un premier temps, nous allons donc présenter une activité qui s'intéresse aux mots composés. Dans un deuxième

[46] 5= Oui, j'aime vraiment l'allemand.
[47] *''Aufmerksamkeit auf Sprache'' (Portmann-Tselikas, 2003 : 9)*

temps, nous présenterons une séance qui a pour objet de fixer chez les élèves l'utilisation des propositions relatives au Nominatif.

1. Dispositif d'enseignement en 4ème Bilangue : les mots composés, un drôle de jeu

Nous avons mis en place ce dispositif d'enseignement dans le cadre d'une séquence d'apprentissage autour des moyens de transport, comme le propose le programme officiel du palier 2. Pour nous, cette activité a deux objectifs importants : le premier était de présenter et d'attirer l'attention des élèves sur un fait de langue spécifique à l'allemand, à savoir la composition, et éventuellement de tenter de comprendre son fonctionnement. Le deuxième objectif est d'ordre pédagogique : à travers cette activité, nous avons voulu que les élèves ressentent un réel plaisir d'utiliser la langue, voire de jouer avec ces particularités. En conclusion, nous avons voulu que cet exercice soit un bon souvenir dans la mémoire des apprenants et qu'il puisse motiver davantage les élèves dynamiques, ou redonner l'envie d'apprendre l'allemand aux élèves plutôt découragés.

Le dispositif autour des mots-composés s'est déroulé en deux séances, à la fin de la séquence. Nous en avons décidé ainsi afin que nos élèves disposent et aient appris suffisamment de mots-composés allemands.

La première séance devait servir à énumérer la plupart des mots-composés appris depuis le début de la séquence ou même avant (voir annexe A). L'exercice s'intitulait ''Findest du die zusammengesetzten Wörter ?''[48] et consistait à assembler un mot de la colonne de gauche avec un mot de la colonne de droite pour donner naissance à un mot-composé qui devait ensuite être traduit en français. Les élèves pouvaient travailler en binômes, mais très rapidement, ils ont ressenti le besoin d'échanger avec un plus grand nombre d'élèves. Dans la liste écrite de l'exercice, nous avons pris soin de faire figurer à la fois des mots très utilisés lors de la séquence, comme c'est le cas pour ''das Verkehrsmittel'', ou ''die Straβenbahn'', mais aussi des mots-composés inconnus de la part des élèves comme par exemple le mot ''der Kreisverkehr''. Cependant, avant le début de l'exercice, nous nous sommes assuré que les élèves connaissaient bien la signification de chaque mot isolé dans les deux

[48] '' Trouves-tu les mots-composés?''

colonnes. Si tel n'était pas le cas, les élèves auraient certainement deviné ou relié au hasard les mots, ce qui n'était pas du tout le but de l'exercice. Devant une telle multitude de mots, les élèves devaient faire à la fois preuve de logique, mais aussi d'imagination. Des mini-débats se sont alors produit : les élèves, curieux et ambitieux, s'interrogeaient mutuellement : « ''Der Roller'', vous l'avez relié à ''die Bahn'' ou ''die Schuhe'' ? », « ''Die Straβe'', ça va avec ''der Unfall'' ou ''die Bahn'' ? », etc. ou posait des questions au professeur : « Est-ce que ça existe ''die Kreisstraβe ?'' ». Il n'était pas rare aussi qu'ils se corrigent ou se donnent des explications réciproquement. Par exemple, lorsqu'un élève a demandé à son camarade si on pouvait relier ''der Verkehr'' et ''das Mittel'' pour donner ''der Verkehrmittel'', la réponse de ce dernier était : « Oui, tu peux, mais dans ce cas, ce n'est pas ''*der* Verkehrsmittel'', mais ''*das* Verkehrsmittel'', car on dit ''das Mittel''. Et attention, tu dois mettre un *s* de liaison entre les deux mots ». Lorsque nous avons remarqué que les élèves avaient plus ou moins terminé, nous avons mis en commun les différentes solutions. Presque tous les élèves avaient trouvé ''das Verkehrsmittel'', ''der Busfahrer'', ''das Motorrad'' et ''die Straβenbahn''. La plupart d'entre eux a reconnu la possibilité de construire ''die Rollschuhe'' et ''der Autounfall''. Aucun binôme n'avait trouvé le mot ''der Kreisverkehr'', en raison de la complexité quant à la signification du mot ''Verkehr'', ce dernier pouvant être traduit de maintes possibilités : transport, circulation, voie publique, etc. Le mot ''der Fuβgänger'', pourtant présent en tant que mot-composé dans la liste de gauche, a également posé des difficultés aux élèves. Ici, il s'agissait de reconnaître la transformation de ''gehen'' en ''gänger'', ce qui n'était pas vraiment évident. ''Der Krankenwagen'', résultat de ''krank'' et ''der Wagen'', ''der Sitzplatz'', composé de ''sitzen'' et ''der Platz'' et aussi ''die Schnellstraβe'', liaison de ''schnell'' et ''die Straβe'' étaient également des mots difficiles à reconnaître. En conclusion, nous pouvons dire que la plus grande difficulté pour les élèves consistait à assembler des verbes ou des adjectifs avec un nom, alors que la composition nom-nom n'a posé que peu de gêne. Lors de la mise en commun, en tant que professeur, nous avons insisté sur les différentes possibilités de liaison : le- *s* de liaison, le *–en* de liaison ou aucune liaison. Un élève a alors voulu savoir à quel moment il faut mettre un *s* de liaison. Comme il n'existe que peu de règles pour quelques cas, nous avons fait le choix de ne pas aborder cette problématique afin de ne pas compliquer la tâche aux élèves. Cependant, encore une fois, cette interrogation de la part d'un élève était fort intéressante et pertinente. Le premier objectif, celui d'attirer l'attention des élèves sur un fait de langue particulier, était donc atteint. La correction en plénum a également

permis de rendre compte de tous les mots-composés que les apprenants avaient trouvés. Bien qu'il existe une solution unique qui permettait de relier tous les mots entre eux, nous avons encouragé les élèves à construire autant de mots-composés que possibles, même s'il fallait parfois se servir d'un mot d'une colonne plusieurs fois et même si, à la fin, il reste des mots non-utilisés. Différents mots-composés ont alors été cités : ''der Autofahrer'', ''der Busunfall'' ou encore ''die Fuβgängerstraβe''. A la fin de la mise en commun, quelques élèves ont levé la main pour proposer ''der Motorradunfall'', ou encore ''der Straβenbahnschein'', composés de trois mots. Les apprenants ont alors déjà commencé à explorer les différentes possibilités offertes par le système de composition dans la langue allemande. Pour préparer la séance d'après, nous avons demandé aux élèves de bien revoir la liste de ces mots-composés.

La deuxième séance devait permettre de répondre à notre deuxième objectif : procurer le plaisir d'apprendre l'allemand aux élèves. Pour cela, nous avons fait le choix de concevoir une activité qui reprend un jeu de société bien connu, ''le mémory''. Le fonctionnement était simple : à chaque groupe de 4 ou 5 élèves, nous avons distribué des cartes sur lesquels étaient inscrits des mots (voir annexe B). Ces mots étaient pour la plupart d'entre eux ceux des listes de la séance précédente. Une fois les cartes retournées afin de cacher le mot inscrit, il s'agissait de trouver une paire, non pas deux fois le même mot, comme ce serait le cas pour le jeu de société traditionnel, mais plutôt deux mots pouvant former un mot-composé. Sans la contrainte d'une quelconque liste, les élèves étaient alors cette fois-ci libres de construire à leur tour un mot-composé, à condition qu'ils puissent convaincre leurs camarades de son existence. L'élève qui avait trouvé une paire pour former un mot-composé et qui avait su traduire ce dernier pouvait garder les cartes. On marquait un point par carte. Si un élève découvrait deux cartes qui ne formaient pas un mot-composé, il devait les retourner et les remettre à leur place. Mais si l'élève insistait pour former un mot et que ses camarades ne validaient pas l'existence de ce mot-composé, il devait rendre une carte et perdait donc un point. On avait également le droit de découvrir trois cartes, si la sémantique des mots le permettait, comme ce serait le cas pour ''Straβenbahnfahrer'', par exemple. Pour faciliter le travail aux élèves, nous avons fait figurer en dessous de chaque mot le genre : *m* pour masculin, *f* pour féminin, *n* pour neutre et *pl* pour pluriel. Ainsi, les élèves devaient être capables de trouver le bon article au mot-composé pour pouvoir garder les points. Les joueurs devaient donc toujours être attentifs et s'autocontrôler. Durant la séance, nous avons pu

assister à des scènes de discussions fortes intéressantes entre les élèves, ou plutôt entre les *joueurs*, à des cris de joie ou encore des éclats de rire. Un étranger à la classe n'aurait certainement pas imaginé que les élèves étaient entrain de faire un exercice de grammaire. Et pourtant, en circulant dans les groupes, nous avons pu observer des élèves en plein travail. Dans un groupe, il y a eu un débat concernant l'existence du mot-composé ''der Schnellverkehr'' que leur camarade proposait en tant que traduction de *circulation rapide.* Il donnait l'exemple d'une route à l'extérieur d'une agglomération sur laquelle la vitesse de circulation des véhicules augmenterait considérablement. Au niveau du début de cette route, on pourrait donc trouver un panneau sur lequel il serait inscrit ''Schnellverkehr''. Ses camarades n'étaient pas tous d'accords avec sa proposition et ne voulaient pas lui accorder de points. Grâce à cet exemple, on remarque alors que les apprenants n'étaient pas seulement en train de faire un exercice de grammaire amusant, mais qu'ils devaient aussi faire preuve, d'un côté, d'imagination et de créativité, et de l'autre côté d'un esprit critique et rationnel.

En résumé, nous avons ici l'exemple d'un dispositif d'enseignement grammatical qui est tout à fait réalisable dans une classe du palier 2. Les élèves découvrent, exploitent et comprennent un système linguistique particulier à l'allemand tout en s'amusant. Ces activités donnent aussi lieu à des discussions et débats autour et sur la langue, ce qui est fortement bénéfique pour ce jeune public qui ressent au fur et à mesure le besoin de pouvoir échanger et partager les impressions de la langue. Finalement, ces moments vont permettre aux apprenants d'avoir une prise de conscience efficiente de ce que sont vraiment les notions et phénomènes linguistiques, pour reprendre à nouveau les thèses de Portmann-Tselikas. Car ce n'est pas à travers des mots techniques, mais bien dans la pratique et le concret que les apprenants soulèvent le réel problème.

Après cette première proposition d'activités, on peut reconnaître le bénéfice de l'aspect ludique dans un exercice de grammaire. Il rend le travail plus amusant aux élèves, qui deviennent alors beaucoup plus volontaires. Maintenant il est vrai que le système de composition s'apprête à concevoir des activités amusants et donc motivants étant donné que le fait d'assembler et de construire des mots est déjà un jeu drôle. Alors nous pouvons nous demander comment il serait possible d'obtenir la même motivation chez nos élèves en s'exerçant dans une problématique moins amusante, comme par exemple les systèmes de déclinaisons ou encore la syntaxe. Car lorsque le

but d'un exercice est de fixer des structures, on peut avoir l'impression que l'on doit écarter la méthode ludique. Et pourtant, même et surtout dans un exercice qui reprend des faits de langue plutôt complexes et difficiles à mémoriser, il semble important de rendre cet entraînement le plus amusant possible afin de faire *oublier* en quelque sorte la difficulté aux élèves.

2. Exercice ludique en 4ème Bilangue : les propositions relatives, la « bataille' »

Le deuxième dispositif que nous avons choisi de mentionner dans notre travail s'intéresse aux propositions relatives. Après un premier exercice d'introduction, puis l'exploitation du fonctionnement des propositions relatives, l'objectif de cette séance était de fixer son utilisation. Mais au lieu de proposer un exercice classique à l'écrit dans lequel les élèves auraient pu se contenter de remplir des trous sans ni produire, ni formuler eux-mêmes les phrases, nous avons tenté de trouver un moyen qui rendrait les élèves plus dynamiques et plus productifs. Ici encore, nous avons l'objectif de procurer le plaisir d'apprendre aux élèves. Nous avons donc à nouveau opté pour la mise en place d'un exercice sous forme de jeu, basé sur le même fonctionnement du jeu d'enfant ''La bataille navale''. Notre jeu s'intitule '' Wer ist zu deiner Party eingeladen ?''[49] (voir annexe C). Les élèves devaient travailler, ou plutôt *jouer* en binômes. Le but du jeu pour chaque élève était d'identifier les personnes qui sont invitées à la fête du binôme. Dans un premier temps, chaque joueur devait entourer en rouge les cinq personnes qu'il choisit d'inviter à sa fête. Ensuite, les élèves se posaient mutuellement des questions afin de trouver une personne invitée.

<u>Exemple :</u> L'élève A choisit d'inviter ''die Zwillinge'' de la colonne ''Trompete spielen''. Pour retrouver ces invités de l'élève A, l'élève B doit lui poser la question : « Sind die Zwillinge, die Trompete spielen, zu deiner Party eingeladen ? »

Si un élève réussissait à trouver une personne chez son partenaire, alors il pouvait formuler une deuxième question et tenter de trouver une autre personne. Le gagnant est celui qui a trouvé toutes les personnes invitées chez son binôme.

Même si le règlement et le déroulement du jeu semblent difficiles à comprendre, les apprenants avaient tout à fait intégré le fonctionnement au bout de

[49] « Qui est invité à ta fête ? »

cinq minutes d'interaction. Durant environ 30 minutes, les élèves ont joué et en les regardant, on avait l'impression qu'ils avaient complètement oublié qu'ils étaient en train de faire un exercice de fixation d'un fait grammatical. Comme il n'est pas possible d'observer chaque binôme en détail, nous avons voulu que les élèves laissent une trace écrite afin d'avoir un retour sur leur travail. Nous avons alors donné la consigne de noter les personnages trouvés au fur et à mesure de leur découverte en dessous de la grille de la feuille de jeu. Cette méthode nous a permis à la fois de vérifier que tous les élèves ont joué le jeu correctement, mais aussi de pouvoir relever les élèves en difficulté.

En moyenne, chaque élève a trouvé 4 personnes invitées chez son partenaire. Quelques binômes ont fini le jeu. Un binôme avait trouvé seulement deux personnes chez son partenaire. Dans ce cas, l'énumération des personnages définis par une proposition relative, était correcte. Il semblait que les deux élèves avaient eu du mal à débuter le jeu suite à un manque de compréhension des consignes. L'erreur la plus fréquente sur les copies des élèves concernait la place du verbe dans la proposition relative. Très souvent, l'apprenant plaçait le verbe directement après le pronom relatif. Mais sur les copies de quelques élèves, le verbe était correctement placée mais mal, voire pas du tout conjugué. Quant au pronom relatif, la plupart des élèves l'avait employé de manière correcte. Cependant, à plusieurs reprises, la virgule qui sépare l'antécédent du pronom relatif ne figurait pas sur la trace écrite. Grâce à cet exercice, nous avons donc pu mettre en évidence les erreurs les plus récurrents chez nos élèves, ce qui nous a permis par la suite d'attirer leur attention sur ces points qui n'étaient pas encore tout à fait compris.

Lorsque la sonnerie signale la fin de l'heure, un grand nombre d'élèves a continué le jeu, sans se précipiter vers la sortie de la classe, comme nous avions l'habitude de le voir. Il faut noter que cette séance a eu lieu un lundi, en dernière heure, c'est-à-dire de 17h à 18h. Et pourtant, dans les quatre coins de la classe, on rigolait, discutait, comptait encore. Au bout de cinq minutes, il restait toujours deux binômes en train de jouer. Nous devions donc obliger nos élèves à arrêter leur exercice et sortir de la salle de classe. Même si elle semble bizarre, cette situation nous a prouvé la réussite de notre conception : les élèves avaient complètement perdu la notion du cadre scolaire et étaient tout simplement en train de jouer au point de ne pas avoir voulu entendre la sonnerie signalant la fin de l'heure.

Que pouvons-nous retenir de ces deux dispositifs d'enseignement grammatical que nous venons de voir? Contrairement à un exercice de grammaire classique, qui répète sans cesse le même fonctionnement et qui a tendance à ennuyer, voire à démotiver les élèves, la première observation met en évidence le plaisir que peut procurer un exercice de grammaire, à condition d'être ludique et de faire oublier la problématique du fait de langue aux élèves, comme ce fut le cas pour le jeu autour des propositions relatives. Dans un deuxième temps, tout au long de ces activités, nous avons pu observer des élèves volontaires, dynamiques et intéressés. Au lieu de présenter un fait de langue, comme la composition, de manière trop abstraite et technique, on peut aussi faire le choix de le faire découvrir aux élèves eux-mêmes, qui deviennent les premiers acteurs de leurs découvertes et vont alors avoir une toute autre approche à ce nouveau phénomène. Finalement, accorder un temps de débat et de discussion en classe autour d'un nouveau fait de langue semble également important afin d'augmenter la motivation et le dynamisme chez nos élèves. En conclusion, rendre nos élèves productifs et actifs dans l'enseignement de la grammaire devrait donc devenir une priorité dans la conception des activités scolaires.

Conclusion

Après avoir revu l'évolution de la grammaire dans l'enseignement qui est loin d'être stable, nous sommes arrivés à la conclusion que la grammaire a bel et bien sa place dans les cours de langue étrangère. Pour prolonger la métaphore d'Ibrahim (1989), il ne suffit pas de regarder une flûte pour apprendre à en jouer. De même, il semble difficile d'acquérir une langue étrangère seulement en écoutant des conversations, sans y participer activement. D'ailleurs, nous avons vu que même les élèves qui pourtant n'aiment pas forcément la grammaire, reconnaissent son aspect favorable à l'acquisition de la langue-cible.

Néanmoins, nous nous devons d'être vigilants quant à la méthode d'enseignement. La grammaire ne doit surtout pas être une fin en elle-même, mais toujours au service d'une tâche langagière. Mais pour un enseignant, il peut être difficile d'aborder chaque fait de langue dans le contexte d'une réalisation finale qui doit en plus être authentique. Pourrait-on vraiment imaginer une tâche dans laquelle les élèves seraient contraints d'employer des propositions relatives sans que le professeur les oblige ? Cela semble plutôt peu probable, car la richesse de la langue permettra toujours de varier les emplois et structures. Et pourtant, les programmes officiels énumèrent un grand nombre de connaissances grammaticales à faire acquérir aux élèves. Entre la pression du temps et la volonté de donner un sens aux apprentissages, l'enseignant se retrouve souvent dans une impasse. Les deux dispositifs que nous avons mis en place ne donnent pas lieu à la réalisation d'une tâche concrète, mais ils sont inscrits dans une séquence qui aboutira à un projet final. Néanmoins, nous avons voulu que les exercices proposés ne soient pas ennuyants et dénués de sens pour autant. Ainsi, nous avons proposé des activités ludiques aux élèves afin de mettre à l'écart l'aspect scientifique d'un fait de langue. En accordant une importance au plaisir d'apprendre, nous avons réussi à rendre l'enseignement grammatical amusant et divertissant. Finalement les élèves ont pu vivre un moment agréable tout en apprenant des structures ou systèmes linguistiques. Convaincus des effets bénéfiques d'un enseignement grammatical, nous concluons notre travail par la proposition à chaque enseignant de mettre en place un plus grand nombre d'activités ludiques pour aborder des éléments linguistiques.

Bibliographie

Athias Jacques, 1995, *Linguistique et didactique de l'allemand*, édition Masson/Armand Colin

Charmeux Eveline, 2001, *Une grammaire d'aujourd'hui,* Sedrap

Job Béatriz, Avril-Juin 1989, *Etudes de linguistique appliquée*, n°74 "Enseigner la grammaire des langues", Didier Erudition, et notamment :

Chapitre 1 : *Pourquoi tout ce savoir sur les langues ?*
par Ibrahim Amr Helmy

Chapitre 2 : *La grammaire, partie intégrante de l'acquisition*
par Lamy André

Chapitre 4 : *Alberto, Julie, Peggy et quelques autres devant une langue étrangère : ce que la grammaire peut apporter*
par Gadet Françoise

Krashen D., 1983, *The Natural Approach*, Pergarnon Press

Médioni Marie-Alice, septembre 2011, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*, édition Chronique sociale

Pistorius Hannelore, 2003, *BABYLONIA*, Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen, , Positionen, Ansätze und Erfahrungen rund um die Grammatik im Zweitspracherwerb, N2/2003
et notamment les articles suivants:

Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit
par Portmann-Tselikas Paul R.

Gedanken zum Grammatikunterricht
par Tschirner Erwin

Grammatik und Sprechen im Fremdsprachenunterricht
par Kwakernaak Erik

Was halten Schüler vom Grammatikunterricht ?
par Pistorius Hannelore

Lieder im Grammatikunterricht, Didaktischer Beitrag
par Andrášová Hana E.

Vargas Claude, 1995, *Grammaire pour enseigner* (TOME 1), édition Armand Colin

Puren, Christian, *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques » ? »*, http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf , consulté le 10 juin 2012

Site officiel de l'Education Nationale, http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html, consulté le 10 juin 2012

Support de cours *évolution historique parallèle des objectifs sociaux, actions et tâches de référence en didactique des langues-cultures*, offert aux préparants du CAPES d'allemand par l'IUFM de Grenoble sous la direction du formateur Monsieur Orsoni

Documents officiels :

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), 2001

Programmes officiels de l'Education Nationale pour l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège :
Pour le palier 1 : Bulletin Officiel n°6 du 25 août 2005
Pour le palier 2 : Bulletin Officiel n°7 le 26 avril 2007

Annexe

Annexe A : « Findest du die zusammengesetzten Wörter ? »

Name:

Findest du die zusammengesetzten Wörter?

1	der Verkehr	o	o der Wagen
2	parken	o	o das Rad
3	der Fußgänger	o	o der Platz
4	der Kreis	o	o die Schuhe
5	das Auto	o	o die Straße
6	der Bus	o	o das Mittel
7	der Fuß	o	o das Rad
8	schnell	o	o die Bahn
9	krank	o	o der Verkehr
10	der Motor	o	o die Ampel
11	die Straße	o	o der Unfall
12	fahren	o	o der Fahrer
13	sitzen	o	o die Bahn
14	der Roller	o	o der Schein
15	das Auto	o	o gehen

Annexe B : Les cartes pour le jeu « memory »

Ampel (f)	Auto (n)	Auto (n)	Verkehr (m)	Verkehr (m)
Rad (n)	Rad (n)	Motor (m)	Motor (m)	Straße (f)
Straße (f)	Bahn (f)	Bahn (f)	Bus (m)	Fahren
Fahrer (m)	Fuß (m)	Fußgänger (m)	gehen	Krank
Kreis (m)	Mittel (n)	Platz (m)	sitzen	Roller (m)
Schuhe (pl)	Unfall (m)	Schein (m)	Parken	schnell

Annexe C : «Wer ist zu deiner Party eingeladen? »

Name:

Partner:

Wer ist zu deiner Party eingeladen?

Einen gelben Hut tragen	**Fahrrad fahren**	**Auf der Bank sitzen**	**Mit dem Hund spazieren gehen**	**Trompete spielen**
Die Frau	Das Kind	Die Geschwister	Die alte Dame	Der Mann
Das Mädchen	Der Lehrer	Der Opa	Der Busfahrer	Die Lehrerin
Der Hund	Der Affe	Der Vogel	Die Kinder	Die Zwillinge
Die Oma	Der Junge	Die blinde Frau	Die Katze	Das Baby

1) Du organisierst eine Party im Park.
Suche dir 5 Gäste aus, die du zu deiner Party einladen möchtest.
Kreise sie in rot ein.
2)Du musst jetzt deinem Partner Fragen stellen, um zu wissen, wer seine Gäste sind. Kreise seine Gäste in blau ein. Schreibe die Person in die Gästeliste. Wenn du einen Gast gefunden hast, darfst du noch eine Frage stellen.

Wer zuerst alle 5 Personen gefunden hat, hat gewonnen.

Zum Beispiel:
Spieler A fragt: „Ist das Mädchen, das einen gelben Hut trägt, zu deiner Party eingeladen?“
Spieler B antwortet: „Nein, es kommt nicht.“/ „Nein, ich habe es nicht eingeladen.“
oder „Ja, ich habe es eingeladen. / Ja, es kommt.“

Gästeliste: Die 5 Gäste von deinem Partner sind:

1.)_____

2.)_____

3.)_____

4.)_____

5.)_____

Mots-clés

Grammaire, enseignement de langues vivantes au collège, enseignement de l'allemand, méthodes pédagogiques, méthode directe, méthode audiovisuelle, approche communicative, approche notionnelle, pédagogie basée sur la tâche, CECRL, programmes officiels de l'Education Nationale des paliers 1 et 2, enseignement grammatical vu par les élèves, exercices ludiques de grammaire, jeux avec la langue allemande,

Résumé

Ce mémoire est un mémoire professionnel qui a pour but de mettre en évidence la place que doit occuper la grammaire dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère au collège. Après une première partie qui fait le bilan sur les trente dernières années et sur l'actualité des discours officiels de l'Education Nationale, une deuxième partie théorique s'intéresse aux avantages et/ou inconvénients de cet enseignement. Finalement, dans la troisième partie, nous proposons une mise en pratique au collège en classe de quatrième. Il s'agit pour nous de procurer le plaisir d'apprendre aux élèves tout en exploitant des faits de langue particuliers à l'allemand pour montrer que l'enseignement grammatical n'est pas toujours synonyme d'ennuis et de problèmes pour nos élèves.