

L'apprentissage autour de la grammaire

Rémy Porquier
Université Paris X

Resumo: Um olhar retrospectivo sobre os trinta últimos anos evidencia um avanço importante nas pesquisas sobre a apropriação (aquisição e aprendizagem) das línguas e sobre o lugar ocupado pela gramática. A distinção entre as descrições, linguísticas e pedagógicas, no domínio do ensino, e as das “gramáticas de aprendizes” nos leva a perceber a contribuição destas últimas com relação às primeiras: o que os aprendizes de língua estrangeira elaboram e questionam, inclusive em contextos de apropriação não guiada, traz esclarecimentos e contribuições à descrição das línguas. A partir do mesmo processo, procuramos questionar e repensar as atividades e tarefas empregadas no ensino de línguas.

Palavras-chave: gramática, descrição, apropriação, aquisição, atividades, tarefas.

Résumé: *Un regard rétrospectif sur les trente dernières années met en évidence une avancée importante dans la recherche sur l'appropriation (acquisition et apprentissage) des langues, et sur la place qu'y prend la grammaire. La distinction entre les descriptions, linguistiques et pédagogiques, investies dans l'enseignement et celles des “grammaires d'apprenants”, amène à constater l'apport de celles-ci à celles-là: ce qu'élaborent et questionnent les apprenants de langue étrangère, y compris dans des contextes d'appropriation non guidée, apporte des éclairages et des contributions à la description des langues. Selon le même processus, se trouvent questionnées et repensées les activités et les tâches mises en œuvre dans l'enseignement des langues.*

Mots clés: *grammaire, description, appropriation, acquisition, activités, tâches.*

L'évocation et la célébration des trente années de coopération franco-brésilienne en sciences du langage et en didactique des langues incitent à la

fois à un retour sur les trois décennies et à une réflexion actuelle et éventuellement prospective. La question de la grammaire, de sa place et de son traitement constitue un repère parmi d'autres qui concerne à la fois, inséparablement, l'apprentissage et l'enseignement d'une part, la recherche et les pratiques d'enseignement d'autre part.

Plusieurs questions, et les réponses qui y ont été données ou cherchées, touchent aux relations entre

- descriptions linguistiques et grammaires d'enseignement
- grammaires d'apprentissage et grammaires d'enseignement
- grammaires pour l'apprentissage, grammaires d'apprenants, grammaires par les apprenants, relations questionnées et étudiées de façon persistante depuis plus de trente ans.

Les apports de recherches et d'expériences diverses montrent par exemple l'élargissement de la notion de grammaire comme matière langagière (grammaire du discours, grammaire de texte, etc.) et la diversitication des modèles de référence.

L'observation et l'étude des grammaires d'apprenants contribuent à une meilleure compréhension des processus et stratégies d'apprentissage. Mais cela apporte en outre, comme révélateur externe ou oblique, des éclairages sur le système et l'usage de la langue, qui intéressent les linguistes, et peuvent être réinvestis dans le processus (programmes, méthodes, activités) didactique.

Le statut des activités et tâches d'apprentissage se trouve ainsi repensé ou à repenser, quant aux contenus et quant aux procédures.

J'ai déjà eu l'occasion il y a dix ans, lors d'un colloque à Sao Paulo, d'évoquer les interrelations et intersections entre Didactique des langues, Acquisition des langues et Linguistique, y compris celles qui dessinent le champ d'une Linguistique appliquée. C'est dans ce cadre que je voudrais repérer quelques développements récents, à travers les trois ou quatre dernières décennies, et proposer quelques réflexions. Mais pour mieux situer le récent sur trois ou quatre décennies, un rappel plus ancien est utile.

La grammaire, dans l'une au moins de ses acceptions, est aussi ancienne que les langues humaines, et a été objet d'acquisition bien avant que d'être formellement décrite et enseignée. Les premières traces concrètes que nous ayons du langage humain sont d'abord des traces manuscrites d'il

y a 5000 ans, puis beaucoup plus tard (il y a moins de 600 ans) imprimées. L'enregistrement sonore et la transmission à distance de la parole humaine datent d'à peine plus d'un siècle.

Si vous avez quarante ans, quand vos arrière-grands-parents sont nés, l'enregistrement sonore de la parole humaine n'existait pas ni la transmission directe à distance de la parole ni des images ni des textes écrits, ni d'ailleurs l'électricité industrielle, sans parler de l'informatique. C'est dire qu'une bonne partie de ce qui fait notre quotidien et de ce qui fait l'enseignement des langues de nos jours n'existait pas, et d'ailleurs seule une minorité de gens étudiait alors des langues vivantes à l'école, alors que dans le monde un nombre certainement plus important d'humains parlaient de longue date deux ou plusieurs langues sans être passés par l'école.

Or, si l'on en vient aux apports des dernières quarante années, dans le domaine de l'enseignement des langues, on met souvent en avant les imposants progrès technologiques dans les domaines audiovisuels et électroniques, apportés par l'enregistrement et la reproduction de l'image et du son, par leur transmission rapide à distance et par les capacités de stockage, de classement et de consultation de données audio-visuelles et écrites, maintenant sous forme électronique, et par l'extrême variété de supports et de documents utilisables et fabriquables. S'y associent des avancées méthodologiques, en termes de méthodes, d'approches et de pratiques pédagogiques.

Dans le même temps, les développements de la linguistique, plus largement des sciences du langage, et des recherches sur l'acquisition ont alimenté la didactique des langues.

Pourtant, un regard global, historique et rétrospectif (Stern, 1983; Besse, 2000) montre que les débats et les options en matière d'enseignement des langues, tournent, depuis plus de vingt siècles, autour des mêmes points centraux:

- *the L1-L2 connection*
- *the implicit-explicit option*
- *the code-communication dilemma* (Stern, 1983)

formulés ainsi, de façon assez proche, par Besse

- comment aider des débutants à comprendre les signes de la L2?
- comment leur faire apprendre la grammaire?

- comment leur présenter les pratiques sociales, et dans quel ordre?
- comment transposer en matière enseignable ces pratiques sociales, et dans quel ordre? (Besse, 2000)

Questions et lieux de choix qui sont à la base de toutes les méthodologies et options didactiques, jusqu'aux approches les plus récentes, et qui impliquent et déterminent, entre autres, la place et le traitement de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage des langues. Mais il faut y ajouter une autre dimension: la prise en compte des contextes et des situations d'apprentissage, d'enseignement et d'utilisation de la langue, d'interaction 'en langue étrangère' et d'acquisition non guidée. Il ne peut alors y avoir un modèle global, ni une théorie totale de l'enseignement/apprentissage des langues non maternelles couvrant cette diversité. Les questions de Stern et de Besse répertoriées plus haut concernent autant l'apprentissage que l'enseignement.

La place centrale de la grammaire marque la relation étroite entre la linguistique descriptive et l'enseignement, relation relevant au premier abord d'une linguistique appliquée, ou impliquée. Là, les apports de la linguistique, particulièrement depuis les années 1960, se manifestent de façons diverses: grammaire structurale, grammaire générative-transformationnelle, grammaire de texte, grammaire de l'oral, grammaire des dialogues (Moirand, 1990), etc. Avec deux effets marquants: d'une part, l'apport des grammaires sémantiques, à visée onomasiologique, et de la pragmatique linguistique; d'autre part, un décloisonnement entre lexique, morphologie, syntaxe, voire phonologie et prosodie. (voir Porquier, 2000). Ainsi, à la syntaxe de l'interrogation correspond une diversité d'actes de parole, qui mobilisent chacun une diversité de moyens lexicaux et – à l'oral – de variations prosodiques. La référence à l'espace (localisation, mouvement-déplacement) outre des traits syntaxiques restreints, utilise un lexique spécifique (verbes, prépositions, adverbes) en combinaisons sémantiques variables selon les référents (*à l'hôpital/en hôpital/dans l'hôpital; à la mer/en mer/dans la mer; à l'avion/en avion/dans l'avion*). Jusqu'aux mots-phrases (*bravo, merci, attention*) dont la valeur pragmatique varie selon la prosodie, et inversement. Les descriptions à la fois plus ouvertes et plus affinées apparaissent là de nature à enrichir les grammaires pédagogiques et les apprentissages.

Un palier important est, à partir des années 1960 (il y a seulement un demi-siècle), l'émergence de la recherche sur l'acquisition et l'apprentissage

des langues, informée d'abord par la psychologie de l'apprentissage, puis la psycholinguistique et, au fur et à mesure, par divers champs de développement des sciences humaines, y compris au plus récent par une constellation de domaines psycho-socio-cognitifs.

Le levier en a été un questionnement: comment s'acquiert ou s'apprend une langue étrangère? Avec des hypothèses et des recherches empiriques sur les facteurs psycho-sociaux tels que les attitudes, motivations, représentations; et avec des travaux méthodiques sur les productions langagières d'apprenants de langues: analyse d'erreurs, analyse de productions, analyse d'interactions (Vasseur, 2006) et analyse de commentaires métalinguistiques. Ces recherches, portant sur du matériau langagier, mettent en évidence:

- des processus et des stratégies d'apprentissage
- des processus et des stratégies de communication et d'interaction, et plus largement les modalités d' "appropriation située" (Porquier-Py, 2004)
- les systèmes langagiers (compétence intermédiaire, grammaire intériorisée, interlangue) élaborés par les apprenants, systèmes évolutifs ou stabilisés mais dotés de règles spécifiques, différentes de celles de la langue cible. Le terme même de '*grammaire d'apprenants*' souligne le déplacement du sens associé au terme de grammaire, les grammaires d'apprentissage différant des *grammaires pédagogiques*.

La profusion et la diversité de recherches, de thèses et de publications depuis la fin des années 1960 (voir en Bibliographie B un échantillon de thèses de doctorat récentes)

- portant sur des types d'apprenants et des contextes très diversifiés, allant de contextes institutionnels variés aux contextes naturels (adultes migrants),
- portant sur des langues sources et cibles très diverses
- et incluant des comparaisons interlinguistiques, transversales et longitudinales, amènent des constats et des questionnements.

1°. Les langues ne s'apprennent pas comme on les décrit, et ni la compétence d'un natif adulte, ni les modèles et méthodes de descriptions ajustés à cela ne fournissent les outils suffisants ou appropriés pour organiser des contenus, des programmes et des étapes d'apprentissage. En contrepartie,

les grammaires d'apprenants apportent certains éclairages à la linguistique descriptive et aux grammaires pédagogiques.

2°. L'analyse méthodique des interlangues d'apprenants (leur grammaire intermédiaire de la langue-cible), en contexte non guidé ou peu guidé, fait apparaître des traits structurels et développementaux communs à travers une diversité de langues sources et de langues cibles (par exemple quant à la référence à la personne, à l'espace et au temps, et quant à la structuration des énoncés, cf. Perdue, 1993). Ces grammaires d'apprenants, à base sémantique, dépassent ou ignorent le cloisonnement entre morphologie, lexique, syntaxe et phonologie.

Leur structure et leur évolution diffèrent nettement de celles d'apprenants guidés, de celles prévues et contrôlées par les méthodes, pour des raisons *a posteriori* évidentes (situations d'interaction, exposition, input, matière des échanges, langues impliquées, etc.). Ainsi, un travailleur migrant, tout comme un voyageur ordinaire, se trouvera engagé dans des échanges à caractère exolingue, contrairement à ce que présentent, sauf rares exceptions, les méthodes de langue étrangère, dans lesquels les interlocuteurs communiquent "entre natifs".

3°. On s'est alors demandé, dans les années 1990, comment essayer d'exploiter pour l'enseignement les progressions "naturelles" des adultes migrants. Les programmes et les méthodes de langue, dès les étapes initiales, ont pour exigence et pour repères évaluatifs l'appropriation à court terme d'une morphosyntaxe normée, canonique, comme base initiale de l'apprentissage. Alors que l'acquisition en milieu social, orientée en premier lieu par les contraintes, les priorités et l'efficacité pragmatiques de l'intercompréhension, passe par des stades initiaux tout différents d'appropriation et d'utilisation. Cette différence se réduit ou se modifie dans le cas d'appropriation mixte (naturelle et guidée) ou d'une acquisition initiale non guidée suivie d'un apprentissage guidé (Champion, 2009). Sur cette question de l'apport à la didactique des recherches sur l'acquisition "naturelle" en milieu social, on lira utilement les conclusions et les réflexions fondamentales de Véronique (dir. 2009: 340-347), parmi lesquelles:

Si l'on reprend la triple caractérisation de l'apprenant que fournit Py (Py, 1993), qui entrevoit ses activités comme se déployant dans trois domaines (le système de la langue, la norme telle qu'elle s'instaure en interaction, et les tâches dans lesquelles l'apprenant se trouve

engagé), l'on conçoit que l'apprenant développe une démarche de saisie et de prise linguistiques qui ne peut être la copie fidèle de l'éventuelle structuration linéaire du matériau d'enseignement. (Véronique, 2009: 342).

4°. Le décloisonnement entre morphologie, syntaxe, lexique et même phonétique, opéré ou suggéré par des apprenants, contribue à modifier ou à affiner les grammaires pédagogiques, accoutumées à cloisonner en domaines ces composantes imbriquées de la langue, imbriquées dans l'apprentissage même.

Par exemple,

– l'apprentissage prioritaire des mots grammaticaux de base (articles, possessifs, prépositions, adverbes interrogatifs, presque tous monosyllabiques) implique celui des réalisations phonétiques distinctives couvrant la totalité du système vocalique (oral) du français,

– la morphologie du genre et du nombre et la morphologie verbale s'appuient directement sur le système consonantique (oral),

– la relation entre la morphosyntaxe, le lexique et les composantes sémantique et pragmatique apparaît constamment, comme dans le cas de *c'est / il est* + adjectif (Porquier, 1981; Dupouy, 1990; De Salins, 1996) ou dans celui des constructions préfabriquées (Jeanneret, 2002).

Les activités et les tâches sont le lieu central d'organisation et de déroulement des cours de langue, et du travail concret des apprenants et des enseignants. La grammaire, ou plus largement le matériau langagier visé, en constitue l'un des pivots.

Or, on remarque que les tâches mises en œuvre dans l'enseignement (sauf, ou moins, aux niveaux plus avancés) sont encore souvent héritées d'une représentation relativement classique et formelle de la langue, de la grammaire et de l'écrit. Et de l'apprentissage. La profusion d'exercices à trous, de phrases à compléter, d'énoncés à transformer selon un modèle strict montre

– la prégnance d'une "mécanique d'exercices" fondée sur la récurrence et l'application de règles

– la prégnance de l'écrit et des manuels, nombre d'exercices étant présentés et pratiqués sous forme écrite et lue, et selon une structure de liste

- la confusion entre *exercice* et *activité*, et surtout entre *activités de découverte*, *de structuration*, *d'entraînement* et *d'évaluation* (voir Boekaerts, 1980; Pendanx, 1997; Piotrowski, 2004; Porquier, 2007)
- la confusion entre tâches d'apprentissage et tâches d'évaluation.

Des recherches empiriques sur les tâches, depuis une trentaine d'années, abordent et abondent plusieurs questions posées de longue date (Porquier, 1982):

Que fait-on faire aux apprenants, et pourquoi? comment le font-ils?

Qu'est-ce que ces tâches sollicitent comme opérations?

Comment les tâches sont-elles comprises et perçues par les apprenants, selon leurs objectifs, leurs attentes, leurs stratégies individuelles ("styles d'apprentissage")?

Comment s'approprient-ils les tâches, les détournent-ils, les contournent-ils? lesquelles inventent-ils? d'où les importent-ils?

Comment sont-elles gérées et traitées dans et par un groupe?

L'accoutumance à des tâches ritualisées développe-t-elle ou inhibe-t-elle les stratégies individuelles?

Quels rapports ces tâches ont-elles avec les situations sociales et les activités de la vie réelle?

Ces questions, auxquelles diverses recherches et thèses ont apporté depuis des réponses partielles, variables selon les contextes, appellent trois observations.

- Les activités de *conceptualisation*, préconisées par Besse dès les années 1970 (voir aussi Besse, 2000), sont fondées, de façon inductive, sur les démarches (processus et stratégies) des apprenants, selon une procédure d'exploration-découverte qui les amène à (re)construire eux-mêmes des règles selon leur stade d'apprentissage et non en référence aux règles-modèles "externes" de la langue cible, même si elles tendent normalement à s'en rapprocher progressivement.
- Des travaux sur les niveaux avancés ou très avancés (Bartning, 1997; Coppieters, 1987; Luzar, 2001; Porquier-Vives, 1993), voire "quasi natifs", signalent la spécificité des processus et stratégies mis en œuvre lorsque la

compétence en L2 se rapproche de près de la compétence en L1, et de la différence alors observée ou nécessaire dans les pratiques d'appropriation, y compris par exemple dans des formes de conceptualisation contrastive autonome ou guidée, comme dans la formation des interprètes et traducteurs. Les travaux sur les productions et les questionnements d'apprenants très avancés apportent également, par comparaison, des éclairages sur le fonctionnement et les descriptions "internes" de la langue-cible.

- L'observation des acquisitions, des apprentissages et de la réalité ordinaire du langage suggère, quant à la conception et à la mise en œuvre d'activités, de tâches, d'exercices, de se poser dans l'ordre, à propos d'un objet prédéfini d'apprentissage, quelques questions simples (Porquier, 2007):

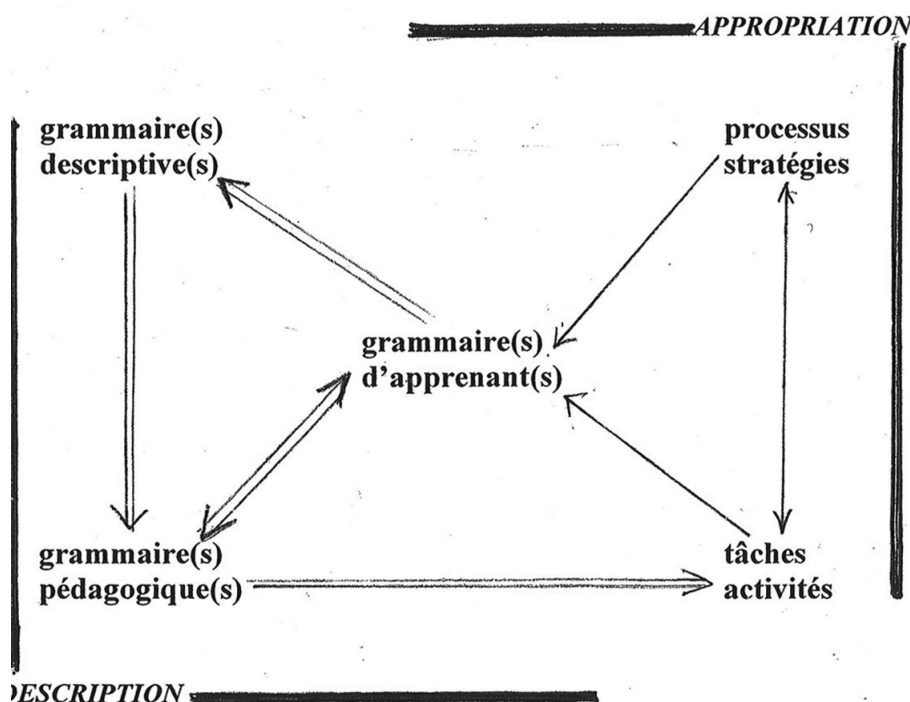
- à quoi ça sert?
- comment ça marche?
- comment on s'en sert?
- comment ça s'apprend?
- comment l'enseigner (le faire apprendre, aider à l'apprendre)?

La conception et la mise en œuvre des activités d'apprentissage, à objectifs langagiers, s'appuyant d'une part sur un socle socio-langagier ("à quoi ça sert", "comment ça marche"), d'autre part, complémentairement, sur les conduites et les apports des apprenants ("comment ça s'apprend").

Les recherches sur l'appropriation des langues ont déjà aidé

- à mieux connaître les processus et les stratégies d'appropriation et d'utilisation d'une langue non maternelle, dans une diversité de situations et de contextes
- à enrichir et à adapter les descriptions pédagogiques pour l'enseignement
- à repenser et à diversifier les activités et les tâches mises en œuvre dans l'enseignement/apprentissage
- mais aussi en retour à apporter des éclairages sur le système et les descriptions linguistiques de la langue cible concernée. Ainsi, l'observation et l'analyse des étapes d'acquisition font apparaître des dimensions sémantico-référentielles ignorées ou absentes des descriptions antérieures, et qui s'avèrent précisément pertinentes et nécessaires pour décrire les

apprentissages. On serait tenté de parler d'études d'acquisition appliquées à la linguistique. Il s'agit bien là d'une linguistique de l'acquisition.



On voit la circularité apparente de ce constat: les descriptions linguistiques servent à analyser les acquisitions, dont l'analyse sert en retour à enrichir ou modifier les descriptions, linguistiques et pédagogiques, antérieures. C'est là un effet heuristique des recherches sur l'appropriation des langues, un autre étant un effet pratique dans la formation et dans l'activité ordinaire des enseignants: l'observation et l'analyse de l'activité langagière d'apprenants amène aussi les enseignants à une meilleure connaissance de la langue qu'ils enseignent.

Références bibliographiques

- Bartning E. (1997). "L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère", *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)* 9, p. 9-49.
- Besse H. (2000). *Propositions pour une typologie des méthodes de langue*. Thèse de Doctorat d'Etat, Université Paris VIII Vincennes-Saint-Denis.

- Besse H., Porquier R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier.
- Boekaerts M. (1980). "Comment sélectionner des méthodes d'enseignement et des activités d'apprentissage", *Champs éducatifs*. Paris: Université Paris-VIII 3, p. 110-130.
- Coppieters R. (1987). "Competence differences between native and near-native speakers", *Language* 63, p. 544-573.
- De Salins G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris: Didier-Hatier.
- Dupouy F. (1990). "C'est / il est: un point d'apprentissage du français par des hispanophones". Mémoire de maîtrise, Université Paris-X.
- Jeanneret Th. (2002). "Structures grammaticales et constructions pré fabriquées, quelques enjeux didactiques", *Cahiers de l'ILSL* 13, Lausanne, p. 37-49.
- Moirand S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette.
- Pendanx M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette, coll. F.
- Perdue C. ed (1993). *Adult second language acquisition: cross linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piotrowski S. (2006). *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue*. Lublin: Towarzystwo naukowe KUL.
- Porquier R. (1981). "C'est/Il est: à propos d'une séance de réflexion grammaticale", *Travaux de didactique du français langue étrangère* 4, Université Paul Valéry Montpellier III, p. 1-16.
- Porquier R. (1982). "Aspects linguistiques et psycholinguistiques de l'apprentissage d'une langue non maternelle", *Actes du 5e séminaire sur l'apprentissage des langues par les adultes*. Universités de Compiègne et de Nancy-II.
- Porquier R. (2000). "Grammaire et grammaticalisation dans l'appropriation et l'enseignement d'une langue non maternelle" in *La didactique des langues face au troisième millénaire*. Paris: Le Français dans le Monde-Hachette, p. 70-78.
- Porquier R. (2007). "Grammaire ordinaire, source d'activités", *Le français dans le monde* 354, p. 27-29 e 80-81.
- Porquier R., Py B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier, coll. Essais.
- Porquier R., Vives R. (1993). "Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé", *Etudes de linguistique appliquée* 92, p. 65-77.
- Py B. (1993). "L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche". Paris: AILE.

Stern H. H. (1983). *Fundamental concepts of foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Véronique D., dir. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris: Didier.

(échantillon de recherches récentes)

Arroyo Gonzalez Goumard E. (2003). *La reformulation dans l'interaction orale chez des locuteurs non natifs*. Thèse de doctorat, Université Paris-X.

Bozier C. (2005). *La sollicitation dans l'interaction exolingue en français*. Lund, Romanka institutionen, Etudes romanes de Lund 75.

Champion F. (2009). *Parole de migrants. Le mot et ses indices*. Paris: L'Harmattan.

Detey S. (2005). *Interphonologie et représentations orthographiques. Du rôle de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français oral chez des étudiants japonais*. Thèse de doctorat, Université Toulouse-II.

Hirzalla H. (2009). "Where is the cat in relation to the window? The expression of spatial relations in French and Arabic first and second language".

Kim J. O. (2003). *Etude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé*. Thèse de Sciences du langage, Université Paris III.

Konte A. G. (2008). *Pour de nouvelles stratégies de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture en français langue seconde: le cas de l'école mauritanienne*. Thèse de Sciences du langage, Université Paris Ouest Nanterre

Luzar N. (2001). *Des fossilisations et des zones d'instabilité chez des apprenants avancés*. Mémoire de DEA en Sciences du Langage, Université Paris-X.

Mutta M. (2007). *Un processus cognitif peut en cacher un autre. Etude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones*. Turku: Turun Yliopisto.

Piotrowski S. (2006). *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue*. Lublin: Towarzystwo naukowe KUL.

Rosen E. (2001). *Apprendre une langue en communiquant. Interlangue et communication exolingue/endolingue en contexte*. Thèse de doctorat, Université Paris-X Nanterre.

Rémy Porquier, professeur honoraire de l'Université Paris-Ouest Nanterre, a été enseignant-chercheur à l'Université de Besançon puis à l'Université Paris X-Nanterre. Il a effectué des recherches et publié dans les domaines de la linguistique appliquée, de l'acquisition des langues et de la linguistique française, et assuré pendant 35 ans des formations en premier et deuxième cycle puis en doctorat. Prochaine publication: *L'île de langage de Vendredi et Robinson*, à paraître en 2011.