

IMPLICATION DE LA LINGUISTIQUE DANS L'ENSEIGNE- MENT DES LANGUES

*Évolution 1984-1988
retracée à travers la revue
Les Langues Modernes*

Danielle Bailly

Introduction

LA PRÉSENTE étude s'est restreinte, pour des raisons de "faisabilité", au recensement analytique et à l'interprétation des choix bibliographiques effectués au cours des cinq dernières années par l'excellente revue *Les Langues Modernes*, organe d'expression de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (1). Cette revue, très représentative de la pensée et de la sensibilité des enseignants français de langues étrangères ("Français Langue Etrangère" exclu), se caractérise par

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

une remarquable qualité de réflexion sur les contenus comme sur les méthodes d'enseignement.

Précisons aussi que l'APLV joue un rôle actif au plan européen, au sein de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV), laquelle est elle-même en mesure de procéder, avec la puissante "Modern Language Association" américaine, à des débats d'idées importants sur l'orientation de l'enseignement des langues au plan mondial (cf. scolarisation du Tiers-Monde, échanges avec les pays de l'Est, intégration des migrants et politiques multi-culturelles dans les pays occidentaux, etc.).

Il nous a donc semblé significatif de recenser les ouvrages, parus récemment, qui pouvaient être considérés comme les plus marquants du point de vue des rapports entre Linguistique et Pédagogie des Langues.

Concrètement, nous avons relevé ces titres dans les rubriques "Bibliographie", "Compte-Rendus" ou "Livres Reçus", qui apparaissent dans chacun des cinq ou six numéros annuels de la revue.

Pour donner au lecteur une connaissance minimale de la teneur de la revue elle-même, précisons que chaque numéro (qui comporte de cent à cent cinquante pages) traite d'un aspect particulier des rapports entre savoirs théoriques/fondamentaux (scientifiques, "culturels", méthodologiques) et pratiques scolaires, dans le domaine des langues.

S'agissant spécifiquement des rapports entre Linguistique et Pédagogie des langues - thème qui somme toute n'apparaît, en tant que tel, qu'assez rarement dans la revue - nous avons choisi d'en faire la problématique de ce "point bibliographique" parce qu'ils sous-tendent une question qui apparaît centrale, et que l'on pourrait, d'une manière simple, formuler ainsi :

"Y a-t-il, au fil des années, "scientivisation" des contenus d'enseignement, en Langues Vivantes Etrangères ? Si oui, avec quelle efficacité ? Si non, pour quelles raisons ?".

Une question complémentaire surgit également : "peut-on encore parler, à l'heure actuelle, de "Linguistique appliquée à l'enseignement ?"

On constate en effet de plus en plus que ce concept est abandonné ; dans ces conditions, par quoi est-il remplacé, étant bien entendu que la Linguistique, pour sa part, et en fonction des nécessités objectives de progrès des connaissances et d'exigences accrues de rationalité, se trouve au contraire de plus en plus impliquée dans certaines pratiques pédagogi-

ques, à travers, notamment, l'intervention de la grammaire et certains exercices systématiques de pratique de la langue ?

Même si c'est dans un cadre restreint que la Linguistique est ainsi sollicitée, même si au fil des années, bien d'autres soucis, urgences ou préoccupations que le fonctionnement de la langue se manifestent, s'amplifient, se diversifient, chez les enseignants et les chercheurs, il n'en reste pas moins qu'on attend de cette science, l'une des plus "dures" parmi les sciences humaines, des réponses claires et substantielles aux questions qu'on se pose sur la nature de l'objet de l'enseignement et aussi sur les manières d'optimiser le rendement de ce dernier, à travers les démarches de transmission des connaissances.

Ce sont les modalités nouvelles de cette implication du savoir linguistique dans la pratique sociale et institutionnelle de l'enseignement scolaire que nous "interrogeons", et qui peuvent justifier les subdivisions que nous proposons dans ce recensement bibliographique.

Le libellé de chacune de nos subdivisions peut n'apparaître à des regards extérieurs que comme l'expression d'une nuance byzantine par rapport aux rubriques voisines ; mais en fait à chacune correspond un type d'ouvrages assez spécialisés et "techniques", qui, tout en affichant souvent un objectif d'initiation, voire de vulgarisation, s'adressent implicitement à un lectorat de "pros" qui savent très bien ce qu'ils viennent chercher dans ces ouvrages, et à qui il ne faut pas en conter. Ce sont ces publics de "pros" qui en réalité manifestent des besoins et des demandes bibliographiques assez différenciés et précis, et dont nous avons tenté de refléter justement les spécificités dans notre plan.

L'ensemble des quatre parties (A, B, C, D) nous paraît correspondre aux affinements et transformations conceptuels, voire épistémologiques, intervenus ces dernières années, en ce qui concerne la nature des savoirs fondamentaux disciplinaires et interdisciplinaires, ainsi que les domaines divers où, dans une mesure ou dans une autre, théorie et pratique se fécondent mutuellement et où, à un degré ou un autre, on traite de l'"appliqué".

En tête de chaque partie, nous en caractérisons la spécificité. Puis nous procédons à de nouvelles subdivisions susceptibles de fournir un classement analytique des types d'ouvrages répertoriés.

Chaque ouvrage retenu donnera lieu à une interprétation de sa significativité, soit parce qu'il constitue un repère, un jalon dans l'évolution générale actuelle de l'ex-secteur "Linguistique appliquée", soit parce

qu'il constitue à nos yeux un élément de référence "incontournable" dans la culture des chercheurs et des praticiens qui se veulent "éclairés".

Nos choix et nos interprétations se veulent probes et scrupuleux ; il n'en demeure pas moins qu'ils sont sans doute involontairement partiels et subjectifs.

Nous assumons ce "biais" difficile à éviter, et nous demandons au lecteur, le cas échéant, de bien vouloir nous le pardonner : certains titres ne sont ici retenus que comme "échantillons" représentatifs de leur catégorie, mais ils restent, dans une certaine mesure, interchangeables avec d'autres, dont le choix, par conséquent, eût été tout aussi justifié. Quant aux interprétations, elles sont inévitablement "engagées" de par nos allégeances théoriques propres. Au moins l'avouons-nous comme tel...

En revanche, si notre recensement peut paraître à certains partiel et lacunaire, c'est en raison de la limitation délibérée que nous avons apportée à notre sujet : ainsi avons-nous résolument écarté tout ouvrage de linguistique "pure", n'ayant pas d'implication dans l'enseignement des langues et/ou ne s'en préoccupant aucunement, de même que nous avons écarté tout ouvrage de pédagogie des langues, même remarquable (et il en est un certain nombre !), dépourvu de lien avec la linguistique et la grammaire.

A. Autour de la linguistique

I. Les divers secteurs de la linguistique théorique et leur modernisation, base "fondamentaliste" de toute élaboration didactique.

Le champ scientifique de la Linguistique, on le sait, se compose traditionnellement des spécialisations suivantes : Phonologie, Morpho-Syntaxe, Sémantique/Lexicologie, Pragmatique.

Nous suivrons donc cette classification.

1. Phonologie

- a) 1984, n° 4 (p. 335) (2).

M. CLING & J. HUMBLEY, eds., *Actes du Colloque d'Avril sur l'anglais oral, réalités et didactiques* (Villetaneuse, 1982), CELDA, Université de Paris-Nord, Diffusion APLV, 1983, 153 p.

Premier d'une série (périodicité annuelle) qui deviendra familière à nombre de chercheurs anglicistes intéressés au développement et à la "réhabilitation" des études sur la langue orale, ce Colloque voit les phonologues les plus connus de France apporter éclaircissements et idées neuves sur des points très précis. On s'y interroge, par exemple, sur l'amélioration des techniques d'enregistrement des fréquences vocales, permettant à l'heure actuelle d'allier de façon fine des distinctions de sons ou de prosodie à des distinctions de sens. On propose une formalisation graphique des phénomènes phonologiques qui reflète une catégorisation scientifique approfondie.

Ou bien, par-delà la description, on soumet à investigation la nature même des éléments de langage, on définit des unités (telles "syllabe", "phonème" etc.), on étudie les rapports entre code phonique et code graphique, entre phonologie et syntaxe, voire sémantique, ou encore on analyse les causes des évolutions historiques et des influences géographiques et sociales auxquelles sont soumises les prononciations, ou enfin on formule les règles expliquant l'accentuation.

De telles analyses serviront elles-mêmes de repères aux applications pédagogiques, puisqu'elles peuvent aider l'enseignant de L2 à identifier pour l'apprenant chaque composante de la chaîne parlée de cette langue ; en particulier, la représentation symbolique visualisée de chacun des éléments lui offrira un outil incomparable de contrôle, d'auto-correction des erreurs, de prévision des phénomènes.

• b) 1985, n° 1 (p. 88).

Daniel BRESSON, *Les phénomènes suprasegmentaux en allemand moderne* (thèse de doctorat d'Etat, soutenue à Paris IV, le 17 juin 1978), Atelier national de reproduction des thèses, diffusée par Didier Erudition, 1983, 2 tomes.

Cette thèse d'un phonologue est représentative d'un certain "tournant" dans la tradition des linguistes germanistes : non seulement par l'intérêt qu'elle marque pour l'oral, dans une communauté habituellement davantage orientée vers la morpho-syntaxe de l'écrit et vers la sémantique, mais aussi parce qu'elle s'intéresse, au sein de l'oral, à une catégorie particulière de phénomènes, la plus difficile à saisir, celle qui concerne les structures prosodiques (intonation, accentuation) : celles-ci en effet, parce qu'elles se présentent comme des schèmes continus et ne se laissent pas réduire en unités discrètes, posent souvent un défi à la formalisation scientifique.

Ce livre, avec d'autres, manifeste donc un certain "aggiornamento" chez les théoriciens germanistes, qui entraînera à son tour son corrélat pédagogique : il encouragera décideurs institutionnels (Inspectorat, par

exemple) et enseignants d'allemand sur le terrain à donner, avec un certain retard sur les anglicistes, la place qui lui revient à la pratique de l'oral dans l'apprentissage de L2. Peu à peu, une certaine priorité sera ainsi accordée, dans la méthodologie de la classe, au dialogue et à la communication courante, appropriables par la majorité des élèves, donc moindres instruments de sélection élitaire que la seule langue littéraire...

- c) 1985, n° 1 (p. 83)

Lionel GUIERRE, *Drills in English stress Patterns* (4th edition completely revised), Armand Colin-Longman, 1984 129 pages (prévisé), Armand Colin-Longman, 1984, 129 p.

Cet auteur est connu comme le "père" de la théorie moderne de l'accentuation en anglais contemporain. Cet ouvrage scientifique, paru originellement en 1981, fut un grand succès et sa réédition de 1984 (la quatrième !) prouve qu'il est devenu un classique. On y trouve, complétant les règles d'accentuation proprement dites, une partie appliquée : ensemble d'exercices destinés à corriger la prononciation des apprenants de divers niveaux (du Collège à l'Université). La conception de ces exercices est donc étroitement dérivée des lois phonologiques découvertes et formalisées par l'auteur.

- d) 1986, n° 4/5 (p. 147)

M. CLING & J. HUMBLEY (eds.) *Deuxième Colloque d'Avril sur l'anglais oral : le suprasegmental* (Villetaneuse, 1984), C.E.L.D.A., Université de Paris-Nord (Diffusion APLV, 19 rue de la Glacière 75013 Paris).

Suite du premier Colloque (cf. ci-dessus a). On suit dans ce second les progrès accomplis en deux ans par les théoriciens : ils consolident et enrichissent leur appareil conceptuel et méthodologique, ils diversifient leurs approches. À côté des courants classiques (post-structuralistes) et "énonciatifs" de la Phonologie, on perçoit l'émergence d'un courant communicatif et pragmatique. Celui-ci prend en compte, outre les composantes de la chaîne orale, d'une part ses rapports avec les conditions empiriques d'utilisation du discours et d'autre part l'intention du locuteur. Par ailleurs, les chercheurs, par-delà les descriptions, approfondissent leurs hypothèses sur l'évolution de la langue orale.

Dans un parallèle assez systématique, les préoccupations didactiques sont associées aux recherches théoriques. On note, entre autres, des propositions de techniques d'observation et d'analyse d'erreurs ainsi que des techniques de correction.

- e) 1988, n° 2 (p. 93)

Lionel GUIERRE, *Règles et exercices de prononciation anglaise*, Paris : Armand Colin-Longman, 1987, 128 p.

Dans cette version "vulgarisée" de l'ouvrage mentionné ci-dessus (cf. c, p. 6), l'auteur précise encore davantage sa volonté d'efficacité pédagogique. Il entend maintenir un lien très étroit entre la claire formulation des règles qui gouvernent l'accentuation et la prise de conscience par l'apprenant de ces règles : leur application constitue la seule manière pour lui de contrôler sa prononciation et de la corriger.

2. *Morpho-Syntaxe*

- a) 1984, n° 4 (p. 340).

WEYDT, HARDEN & ROSLER : *Kleine Deutsche Partikellchere*, Klett, 1983.

Cet ouvrage a un but pédagogique, mais il est directement issu de la réflexion antérieure du linguiste germaniste Weydt, qui est considéré comme le "spécialiste des Particules". Traitant d'un problème très caractéristique de la structure morphologique et positionnelle de la langue allemande, cet auteur avait ainsi approfondi la nature de ces éléments (conjonctions, adverbess, ...) et tenté de mettre de l'ordre au sein de leur grande variabilité de comportement syntaxique (au demeurant, il semble que l'apport théorique de cette investigation n'ait revêtu qu'une importance moyenne dans la linguistique germanique). Le groupe d'auteurs de cet ouvrage, sans grandes prétentions, a surtout voulu offrir aux enseignants un manuel d'exercices concrets, utiles, efficaces, et vivants, dans la mesure où ils illustrent le fonctionnement des particules dans les énoncés qui sont toujours reliés à des situations précises de dialogue et de communication.

- b) 1985 n° 2 (p. 92).

Séminaire de Jamine BOUSCAREN : *Cahiers de Recherche en Grammaire Anglaise*, deuxième tome, Ophrys, 1984, 273 p.

Cet ouvrage (le second d'une série qui à l'heure actuelle en comporte cinq) est exemplaire : il rassemble sept travaux d'approfondissement linguistique, fondés sur la théorie de l'Enonciation, développée par A. Culioli. Il s'agit là du courant de pensée le plus brillant en France et sans doute en Europe, dans le domaine concerné. Mais alors qu'habituellement les études relevant de ce courant sont d'un abord très difficile, ici, au contraire, les auteurs rendent l'explication la plus rigoureuse et la plus exigeante parfaitement compréhensible. Là réside le grand succès de cette collection (et de l'animatrice qui en est responsable), qui permet à tous les linguistes de disposer de sources claires et explicites pour étayer leurs propres travaux.

Le plus original, en outre, est que de telles études, purement théoriciennes, servent aussi aux enseignants d'anglais à se recycler efficacement en grammaire et à se passionner pour elle, tant l'*argumentation*, menée pas à pas, est convaincante et *pédagogiquement* exposée, grâce à la fidélité de J. Bouscaren à la cause de l'enseignement. C'est ainsi qu'apparaissent les possibilités d'"implication" intelligente de la linguistique dans la Didactique des Langues Etrangères.

- c) 1986 n° 6, (p. 114)

Jean CHUQUET, "To" et l'infinitif anglais, cahiers de Recherche en Linguistique anglaise, Ophrys, 1986, 263 p.

Un autre ouvrage de la série ci-dessus évoquée (cf. b p. 8). Le même commentaire peut lui être appliqué et il présente les mêmes qualités. Ici l'étude du point abordé est plus exhaustive puisqu'il s'agit d'un ouvrage issu d'une Thèse de Troisième Cycle. Mais clarté et solidité y prévalent également, offrant à l'enseignant isolé, avide de formation continue, comme au chercheur théoricien éloigné des documents bibliographiques utiles, une aide *méthodologique* considérable.

II. Théories et modèles linguistiques divers, susceptibles d'inspirer des principes d'innovation pédagogique.

On tentera ici de recenser quelques ouvrages qui reflètent les conceptions scientifiques contemporaines sur la *nature de l'activité de langage en général*. Ces conceptions relèvent d'écoles de pensée différentes, ce qui est inévitable en sciences humaines, et dans le domaine de la philosophie du langage en particulier. Elles s'intéressent toutes, en effet, les unes avec une sensibilité plus "empiriste" (cf. plutôt parag. 1), les autres avec une approche plus "rationnaliste" (cf. parag. 2), ou bien en s'inscrivant dans une tradition plus "réaliste", ou plus "nominaliste", au codage de *valeurs* de signification par des formes dans le langage, en re-situant l'ensemble de la *communication verbale* par rapport à l'*action*.

1. Le modèle de la pragmatique

- a) 1985 n° 1 : (p. 92)

E. COMPANYYS, *I ni que decir tiene !*, Grammaire et actes de parole : recueil d'exercices gradués, Paris : Hachette, 1984.

Ouvrage de pédagogie de l'espagnol, fondé sur le courant "communicatif". Ce courant, inspiré à la fois de la sémiotique, de la philosophie

anglo-saxonne des "*Actes de langage*" et de la socio-linguistique, refuse de disjoindre la structure du langage des conditions de son utilisation ("*Meaning is use*"). Ce courant recueille un grand succès à l'heure actuelle auprès des linguistes qui, à la formalisation des unités, des structures et des *règles de fonctionnement* des langues, préfèrent le recensement et l'interprétation des *activités* concrètes de locution, subjectives, inter-subjectives et sociales. Il séduit aussi les enseignants de langue, peu soucieux d'approfondissement scientifique, mais en quête d'inventaires immédiatement utilisables, "tranches de vie" susceptibles d'être simulées ou évoquées en classe, et illustrées à l'aide de "*documents authentiques*".

- b) 1985 n° 2 (p. 111).

Dell H. HYMES, *Vers la composition de communication* (Collection LAL, Crédif-Hatier, 218 p., 1984). Traduction française du texte d'origine paru en 1973.

Traduction française d'un très célèbre texte de 1973, par l'un des fondateurs américains du courant sociolinguistique, ouvrage de référence donc.

En harmonie avec les conceptions pragmatiques du langage, Hymes argumente (contre le syntacticien "pur" Chomsky) que la compétence langagière dépasse largement le domaine de la "correction" grammaticale, et que le succès de la communication verbale dépend avant tout de déterminismes sémantico-sociologiques.

Cette conception "communicationnelle" a nourri depuis une décennie la majorité des manuels de pédagogie des langues, car elle séduit les praticiens, tenants du primat de l'immersion, dans l'apprentissage des langues (conception behavioriste de la psychologie du langage), et reléguant à l'arrière-plan l'acquisition grammaticale cognitiviste pour privilégier au contraire les aspects inter-culturels de l'acquisition de L2 : "on apprend à communiquer en communiquant".

- c) 1986, n° 3 (p. 110)

Roland ELUERD : *La pragmatique linguistique*, Nathan, Paris, 1985, 222 p.

Livre d'initiation à la Pragmatique.

L'auteur démarque cette dernière de la Linguistique au sens restrictif du terme, en y englobant l'étude des sujets producteurs de discours dans leurs dimensions socio-culturelles et leurs interactions, et en précisant la notion de contexte de communication (environnement du discours). Il présente les grands représentants de la Pragmatique : Pierce, Wittgenstein, Austin, Searle, Ducrot, pour citer les plus célèbres.

Un tel retour aux sources constitue une culture souhaitable pour le praticien qui se réclame des courants "communicatifs" (cf. le "notionnel-fonctionnel" en anglais, par exemple) sans toujours connaître l'émergence théoricienne de ces courants.

2. Le modèle de l'Enonciation

- 1985 n° 5, (p. 120).

CAHIERS CHARLES V : n° 6 (1984) : *Linguistique comparée et Traduction : le statut modal de l'énoncé*. Présentation : J. Guillemin-Flescher.

Six études "culioliennes", portant sur l'approche différentielle du français et de l'anglais ("traductologie" à base de morpho-syntaxe comparative) des valeurs expressives de la modalité du "Non-Assertif". Sur un point très précis de haute théorisation, les démarches de chacune des deux langues sont analysées, dans leur cohérence propre, mais aussi dans leurs relations profondes, par delà les différences, eu égard aux opérations généralisables de langage (ici, la Modalité). Reste ensuite aux enseignants qui acceptent de travailler cet ouvrage difficile à s'en inspirer pour penser autrement, désormais, leur pratique courante de traduction en classe de langue.

3. Autres courants

- 1984, n° 5 (p. 465).

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, n° spécial : *Le français tel qu'il s'apprend*, coordonné par R. Porquier, 1985.

On assiste en 1984 aux débuts de la constitution du domaine du "Français Langue Etrangère" (F.L.E.) comme "forteresse" institutionnelle autonome, et au rapprochement du "Français Langue Maternelle (F.L.M.) avec ce dernier. La revue *Le Français dans le Monde* est une excellente revue qui publie des articles de qualité, rédigés en langage assez simple par des spécialistes de diverses disciplines liées aux sciences du langage, à l'intention d'un public "francophonophile" (si l'on ose dire) relativement large : enseignants de F.L.E. en France et à l'étranger en particulier. Les enseignants spécialistes de Didactique des Langues Etrangères (D.L.E.) la consultent également avec intérêt et y écrivent à l'occasion. Le numéro en question prône une approche multi-disciplinaire où chaque discipline conserve son intégrité conceptuelle et méthodologique, et non pas un syncrétisme éclectique, inter-disciplinaire, flou. Ainsi, des analyses linguistiques, *socio-linguistiques*, *psycho-linguistiques* sont dévelop-

pées à un niveau de technicité volontairement restreint, avec leurs suggestions d'implications didactiques.

III. "Linguistique Appliquée"

Le concept de "Linguistique Appliquée" est actuellement récusé et remplacé à la fois par celui de "Didactique" (plus appliquée) et celui de Psycholinguistique (plus fondamentaliste). Cependant, dans les années 1984, il prévalait encore. C'était l'époque où les théoriciens, se piquant d'intérêt pour la pédagogie, entretenaient l'illusion qu'on pouvait lui "appliquer" la théorie directement, illusion que les praticiens, mystifiés par le statut institutionnel prestigieux du savoir théorique - agissant sur eux comme instance d'autorité - reprenaient à leur compte, sans oser encore la contester, ce qui, heureusement, fut fait plus tard...

Il faut cependant préciser que, dans certains domaines très spécifiques (cf. par exemple parag. 2 p.14), le concept de "Linguistique Appliquée" peut être encore considéré comme parfaitement justifié.

1. Sous-domaines de la Linguistique et constructions "didactologiques" directement dérivées (= rigidement déduites) de la théorie

- 1984, n° 4 (p. 365)

BULLETIN DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE ET GÉNÉRALE DE L'UNIVERSITÉ DE BESANÇON (BULAG), n° 10, 1983.

Le BULAG s'est fait au fil de ses numéros annuels une réputation prestigieuse. En 1984, cependant, au début de sa parution, il faut reconnaître qu'il se cherchait encore. Ultérieurement, grâce en particulier à l'animation remarquable de deux jeunes chercheurs en Linguistique énonciative, J.J. Franckel et D. Paillard, de l'Université de Franche-Comté à Besançon, le BULAG a trouvé sa spécificité comme revue de Linguistique théorique de haut niveau.

Dans le numéro que nous étudions ici, sont rassemblées des contributions universitaires diverses : Linguistique des "Actes de Parole", courant "inter-culturel", Linguistique appliquée à la Littérature, Lexicologie, Phonologie. Ces contributions, très bonnes dans leur domaine théorique propre, s'efforcent de façon touchante de s'intéresser à la Didactique alors que manifestement telle n'est pas leur vocation... C'est pourquoi nous parlons de Linguistique Appliquée, et nous jugeons ces propositions, pourtant bien intentionnées, comme maladroitement et irréalistes. Les

théoriciens sont bien meilleurs quand ils s'en tiennent à ce qu'ils savent bien faire ; or, la classe de langue, ils ne la connaissent pas ; qu'ils en laissent donc l'étude aux didacticiens ou aux psycholinguistes ! Le BULAG a bien fait de se recentrer après 1984 vers ses passions théoriciennes pures, où il excelle. Bref, l'"applicationnisme", en 1988, nous semble mort.

2. Linguistique et littérature

- 1987 n° 2 (p. 122).

Dominique MAINGUENEAU : *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Bordas, 1986, 158 p.

La littérature constitue l'un des domaines privilégiés où l'application d'"outils" importés d'ailleurs (par exemple de la Linguistique) nous semble fondé. Celle-ci introduit en effet un niveau de compréhension et d'interprétation du sens d'un texte d'auteur qui ajoute richesse et profondeur au regard qui se pose sur l'oeuvre et la reconstruit de façon "inter-textuelle" (dialectique auteur-lecteur). Ici le chercheur dévoile comment la reconstitution des divers repérages linguistiques (ex. localisations spatio-temporelles évoquées dans le fictif de la narrativité, jeux des personnes etc.) permettent de faire vivre et s'intriquer les univers de référence (sortes de "bulles situationnelles") des différentes instances intervenant dans le texte : narrateur omniscient, personnages divers, auteur lui-même. Les outils modernes de l'analyse littéraire s'harmonisent donc pleinement avec les apports des outils linguistiques, qui peuvent sans dommage être directement plaqués sur les textes : concepts de plans énonciatifs, modalité, deixis, etc. Contrairement à ce qui se passe souvent en Didactique, cette application aux textes ne nécessite pas de transformation des concepts linguistiques, ils ne sont qu'un terrain de choix où l'on peut tester la vigueur et les illustrer. Ouvrage de référence désormais pour les enseignants de langue, notamment en second cycle, où l'on étudie la littérature.

IV. Linguistique et didactique

1. Linguistique "impliquée" (situation scolaire)

- 1984, n° 6 (p. 539)

Danielle BAILLY, *Éléments de didactique des langues, l'activité conceptuelle en classe d'anglais*, 2 volumes, 721 p. (Paris, Les Langues Modernes, 19 rue de la Glacière 75013 PARIS, 1984).

Cet ouvrage constitue un compte-rendu et une interprétation psycholinguistique de la seule expérience qui ait existé jusqu'à présent d'application intégrée de la Linguistique de l'Enonciation à la Didactique de l'anglais (cf. méthode d'apprentissage de l'anglais pour le Collège : "*Behind the Words*", OCLD - Hatier, de l'équipe "Charlirelle" - Institut de Recherche Charles V sur l'Enseignement des Langues -, parue en 1975-1976).

La conception grammaticale s'y inspire étroitement de l'*explication* des opérations de langage. La méthodologie de la classe de langue se veut *conceptualisatrice*, à grammaire explicite, faisant appel à la prise de conscience par les élèves des phénomènes de langage et à leurs capacités *cognitives* de raisonnement (anti-behaviorisme, prolongement du constructivisme piagétien). L'approche pédagogique est "maïeutique", et non pas purement expositive, déclarative puis simplement applicatoire. On table sur la découverte par les sujets apprenants des fonctionnements des systèmes de L2 et de L1. On les incite à expliciter leurs "expériences de pensée". Ce compte-rendu souligne les enjeux épistémologiques de la problématique générale de l'apprentissage de langue : ce dernier en effet implique-t-il, comme le prétendent les "chomskyens", la mise en oeuvre d'un Dispositif, inné et en très grande partie spontané, d'Acquisition de Langage (L.A.D.), sur lequel par conséquent n'aurait que fort peu de prise tout *guidage* enseignant, fût-il grammatical ? Comme on le voit, il ne s'agit là rien moins que de discuter l'influence respective de l'inné et de l'acquis en ce domaine. Vaste problème et qui n'est pas prêt de trouver sa solution !

L'auteur pour sa part revendique, preuves à l'appui, qu'une certaine marge de manoeuvre (sans que des illusions scientifiques soient entretenues au sujet d'une quelconque puissance magique de la linguistique sur l'apprentissage des langues) est laissée, à côté de ce qui est acquis par catégorisation naturelle, à ce qui est *enseigné-appris* volontairement, pour peu que l'on s'y prenne d'une manière conforme à ce que les connaissances actuelles nous révèlent du fonctionnement du langage *en général*.

2. Linguistique "*Impliquée*" (dialogue homme-machine)

- 1987, n° 1 (p. 137).

Françoise DEMAIZIERE : *Enseignement Assisté par Ordinateur*, Ophrys, 569 p.; 1986.

Travail majeur sur l'E.A.O. (apprentissage de l'anglais). Le seul jusqu'à présent à prôner l'élaboration de didacticiels de qualité (et à présenter

une quantité importante de ceux-ci), tenant compte d'une étroite liaison entre la conception des matériaux didactiques et la science linguistique. Celle dont se réclame l'auteur est également la théorie de l'Enonciation, décidément la seule à avoir donné matière à une utilisation raisonnée dans l'enseignement (cf. ci-dessus, parag. 1). Un nombre important des difficultés de *transposition didactique* qui se posent, lors du recours à une discipline fondamentale de référence comme la linguistique, est traité de manière approfondie (*métalangage* explicatif à employer avec les apprenants, *interprétation* de leurs réponses individuelles, degré de *prévisibilité* de leurs cheminements dans la résolution de problèmes). Cet ouvrage constitue une référence "incontournable" pour tout concepteur et utilisateur d'E.A.O., et sa parution représente une date importante pour le devenir de l'utilisation de l'informatique en milieu scolaire.

B. Développement de la psycholinguistique

Nous avons esquissé auparavant quelques-unes des raisons pour lesquelles, au cours des cinq dernières années, le concept de Linguistique "Appliquée" avait peu à peu été abandonné, la Linguistique n'étant pas au sens strict applicable, et remplacé par celui, plus simple, que nous baptisons, par boutade, "Linguistique impliquée dans la Didactique". Mais au fur et à mesure que les exigences épistémologiques interdisciplinaires sont apparues, on a assisté, dans le prolongement de l'interaction Linguistique-Didactique, à une bifurcation : d'une part, on a constaté l'affermissement, le mûrissement d'un domaine spécifique : celui de la psycholinguistique, tout aussi théorique et fondamental que la Linguistique ; d'autre part, et parallèlement, comme on le verra dans la partie D, la Didactique elle-même a continué à approfondir son propre champ, dans un sillage "praxéologique". Qu'en est-il donc, tout d'abord, de la Psycholinguistique ?

En tant qu'héritière de la Psychologie du langage ("le langage est du cognitif spécialisé"), elle existe depuis près de quatre décennies, principalement pour étudier sous l'angle génétique le développement du langage (L1) chez le jeune enfant. Si son objet est linguistique, ses méthodes d'observation et d'analyse s'intéressent (comme jadis chez Piaget) aux conduites, profondes ou manifestes, des sujets, en interaction avec un environnement, et qui traitent les données d'information linguistiques et praxiques auxquelles ils sont exposés. La Psycholinguistique de L2, pour sa part, est encore à l'état naissant, si toutefois nous considérons celle qui

se rattache aux courants européens de la Linguistique, et non celle, plus ancienne, qui se réclame outre-Atlantique du courant innéiste chomskyen. Ce dernier simule des "transformations" axiomatiques abstraites, au niveau des activités mentales, qui se sont avérées à l'expérimentation n'avoir aucun répondant psychique réel...

La sélection bibliographique des L.M. entr'ouvre de plus en plus largement, au fil des années, ses colonnes à la Psycholinguistique, mais la présence de cette dernière y reste cependant encore modeste.

I. Psycholinguistique de L1

- 1985, n° 2 (p. 112)

F. FRANCOIS, C. HUDELLOT, E. SABEAU-JOUANNET : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant* (P.U.F., collection : "Le Linguiste", 227 p., 1984).

Cet ouvrage s'inspire de la Linguistique du courant communicatif. En observant le développement du dialogue, du récit, des conduites d'intellection que sont l'*explication* et la *définition* chez le jeune enfant, les auteurs souhaitent démontrer que l'activité de langage ne se réduit pas à l'assemblage d'un lexique et de structures grammaticales, mais qu'au-delà, l'interaction pragmatique des actants du discours et le fonctionnement de leurs "univers de croyance" respectifs et réciproques constituent des déterminismes majeurs pour rendre compte des causalités à l'oeuvre dans le développement du langage. Le cognitif "individuel" serait ainsi fortement fonction du relationnel et du social.

II. Psycholinguistique de L2

1. L'acquisition de L2 en milieu naturel

- a) 1984, n° 4, (p. 368)

ACQUISITION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE III, Actes du Colloque de Neufchâtel, septembre 1982, Université de Paris VIII, DEPA, 2 rue de la Liberté, 93526 SAINT-DENIS Cedex 02.

Il s'agit des travaux d'un groupe dynamique de chercheurs implantés au plan européen : le Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues (G.R.A.L.). Tous les dix-huit mois, ce groupe organise un Colloque international, dont les Actes, régulièrement publiés, constituent une collection qui fait actuellement référence dans le domaine. Ce numéro de 1984 constitue une tentative méritoire pour permettre des échanges d'idées entre "acquisitionnalistes" (qui travaillent sur l'acquisition spontanée de

L2 en immersion : langues en contact, bilinguisme, migrants, etc.) et spécialistes de l'apprentissage guidé de L2, hors-immersion (Didacticiens et Psycholinguistes).

Les hésitations méthodologiques des chercheurs se reflètent dans leurs déchirements entre une approche théorique de type sociolinguistique, qu'ils privilégient, une approche psycholinguistique, qu'ils découvrent, et une approche psycholinguistique, par rapport à laquelle la majorité d'entre eux avoue ses répugnances ou ses "blocages"...

- b) 1986, n° 6 (p.129)

A. GIACOMI & D. VERONIQUE (dir.), *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, Actes du Cinquième Colloque international d'Aix-en-Provence 1984, publications de l'Université d'Aix, 1986, 2 tomes, 868 p.

Acte du Cinquième Colloque International d'Aix-en-Provence en 1984.

Suite du précédent (cf. a). On y constate, chez les mêmes chercheurs, un progrès dans la théorisation et une maturation générale : analyse psycholinguistique plus nette concernant les rapports entre langage et cognition (ex. la construction des repérages spatio-temporels), séparation épistémologique mieux assumée entre la prise en compte du cognitif et du social dans l'acquisition de L2, graduel désintérêt des "acquisitionnalistes du spontané" par rapport aux chercheurs du "guidé" (pour le meilleur et pour le pire...). Ce groupe continue de se confirmer comme le seul constitué (financé, en France du moins) qui s'attelle à la recherche théorique sur l'appropriation de langue étrangère et qui ait des ramifications internationales importantes. D'autres existent, mais : - soit L2 reste le cadet de leurs soucis par rapport à L1, - soit la Linguistique reste le cadet de leurs soucis par rapport à la Psychologie (l'inverse n'étant pas vrai !), - soit enfin ils ne sont pas encore parvenus à ce que leurs équipes aient pignon sur rue...

2. Psycholinguistique de L2 en apprentissage guidé, et comparaison avec l'acquisition de L2 en milieu naturel

- a) 1987 n° 1 (p. 97)

Wolfgang KLEIN, "Second Language Acquisition, Cambridge Text books" in *Linguistics*, 1986, 191 pages.

Ce linguiste de formation chomskyenne traite principalement de l'acquisition en milieu naturel, mais tient absolument à extrapoler ses hypothèses (celle en fait des psycholinguistes chomskyens qui l'ont précédé) à l'apprentissage guidé, ce qui apparaît une démarche méthodologique contestable.

A l'instar des chercheurs anglo-saxons qui confèrent une grande vogue au "méta-cognitif", Klein souhaite rapporter le traitement de l'information linguistique au traitement systémique (quasi-cybernétique, inspiré des neuro-sciences) de toute information par un Sujet : activités d'analyse, de synthèse, traitement séquentiel des énoncés et de leurs contextes, "équilibres homéostatiques" dans la dynamique de l'accès à la maîtrise de L2, perception et mémorisation, etc.

L'ouvrage, qui laisse réticent nombre de rationalistes européens parce qu'il méconnaît l'importance de l'activité symbolique de l'apprenant de langue et sous-estime les travaux des psycho-sciences" (F. Bresson, etc), apporte cependant une culture utile sur les courants théoriques (modèles, modèles, modèles...) qui séduisent actuellement les chercheurs américains, lesquels exportent efficacement leurs hypothèses dans le monde entier...

• b) 1988, n° 1 (p. 139)

Jean PETIT : *Acquisition et interférences*, APLV. Les Langues Modernes (19 rue de la Glacière, 75013 Paris), 1987, 269 p.

Ouvrage de pure psycholinguistique, d'importance considérable. Elaboré par un chercheur germaniste d'expérience et de sensibilité "didacticienne" (auteur d'un manuel pour l'apprentissage précoce de l'allemand), s'étant retrouvé, par un prolongement logique de sa démarche, au coeur de la problématique cognitiviste des "invariants d'appropriation de langue" (L1 ou L2), ce travail d'érudition propose quelques hypothèses sur l'évolution de l'activité interlangagière de catégorisation : phénomènes d'appréhension analogique et approximative au début, puis différenciations successives de concepts et de formes.

Longtemps méconnu en France, alors qu'il est apprécié en Allemagne et en Suisse, cet ex-"non prophète en son pays" est en train d'effectuer une percée auprès des chercheurs, tout comme la Psycholinguistique de L2 elle-même dont il est l'un des "pères fondateurs", et c'est justice.

III. Psycholinguistique et Didactique

• à) 1984 n° 2 (p. 244)

BULLETIN DE L'ASSOCIATION FRANÇAISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE, numéro spécial : *Enseignement des langues et activités conceptuelles*, Colloque de Liège, Novembre 1981.

Ce numéro rassemble les travaux pour 1984 d'une revue annuelle qui est née en 1971, autour de ce qui était alors une prestigieuse Association

de Linguistes, Psychologues, Logiciens et Mathématiciens de haut niveau, désireux de s'intéresser à l'application de leurs disciplines à l'enseignement, Association qui depuis a décliné fortement, sans doute parce que d'aussi éminents cerveaux ont pensé avoir mieux à faire que de consacrer du temps à l'humble univers de la pratique pédagogique...

Nombre d'entre nous demeurent nostalgiques de cette époque bénie des années 70 où les grands penseurs manifestaient de la bonne volonté pour participer à des travaux d'équipe où théorie et pratique faisaient bon ménage ! Pour en revenir à ce numéro précis, on y décèle deux préoccupations :

- . celle qui, psycholinguistique sans réellement s'en rendre compte ou le revendiquer, tente d'analyser les démarches de "raisonnement inconscient" d'apprenants de L2 qui classifient, *catégorisent* et argumentent pour constituer des grammaires *intermédiaires*, issues à la fois des classiques interférences L1 -L2, mais aussi de l'idée qu'ils se font de telle ou telle opération de repérage linguistique (temporel, modal, déterminatif, etc.) ; suivant la nature des opérations en jeu, la saisie de l'apprenant en est plus ou moins aisée, plus ou moins exacte.

- . celle, didactique, qui table sur l'importance de la *prise de conscience* ("*awareness*") des phénomènes opératifs d'ordre grammatical dans l'apprentissage des langues. Chercheurs belges et français ont tenté là un dialogue qui, sans toujours parvenir à une inter-compréhension réelle, dessine cependant quelques axes d'une encourageante collaboration internationale, européenne.

- b) 1986, n° 2 (p. 84)

Jean PETIT : *de l'enseignement des langues secondaires à l'apprentissage des langues maternelles*, Champion-Slatkine, Paris, Genève, 1985, 693 p.

Premier ouvrage conséquent de cet auteur que nous avons déjà évoqué par ailleurs (cf. b p.19).

Il relate ici une expérimentation concernant l'enseignement précoce de l'allemand à des francophones. Sont exposées les différentes phases par lesquelles passent les apprenants ; est analysée notamment, en fonction du facteur "*âge*", la plus ou moins grande efficacité de l'apprentissage.

Ce plaidoyer en faveur de l'apprentissage *précoce* s'appuie sur la démonstration qu'il existe chez l'apprenant une *phase critique* (vers 10-11 ans), au-delà de laquelle l'apprentissage des langues étrangères devient plus difficile, compte-tenu en particulier d'une *sclérose progressive de certaines capacités phonologiques* d'adaptation à un système "nouveau" chez l'être humain.

- c) 1986, n° 6 (pp. 104-107).

Jean JANITZA (dir.) : *Enseignement Assisté par Ordinateur des langues étrangères*, Hatier, Paris, 1985, 160 p.

Cet ouvrage collectif s'efforce d'articuler théories et pratiques, s'agissant des liens entre nature du langage, processus d'apprentissage d'une L2 et moyens informatiques.

Tout en plaçant pour l'interdisciplinarité, l'animateur du groupe de recherche auteur de l'ouvrage, en tant que théoricien, se tourne fondamentalement vers le domaine de la Psycholinguistique pour analyser les phénomènes de "traduction mentale" (l'une, du "sens" aux "entités linguistiques" en L1 même, l'autre, consécutive, de L1 à L2) ainsi que les activités cognitives et métalinguistiques que sont le "langage intérieur", "l'anticipation" et le passage graduel vers l'"automatisation" qui accompagnent les diverses activités d'appropriation de L2.

Faire appel au niveau didactique, chez l'apprenant (notamment à travers l'entraînement à l'introspection et à la mémorisation des processus en jeu) à un contrôle réflexif de ces activités, que les psycholinguistes contribuent à nous faire mieux connaître, favorise une pédagogie du "language awareness". L'ordinateur, par sa programmation algorithmique, est à même de faire utiliser de façon optimisée ces processus mentaux.

Les applications pratiques de ces principes illustrent concrètement la faisabilité d'une approche de l'enseignement-apprentissage des langues qu'on identifie comme résolument moderne.

C. Grammaire d'une langue précise

Après avoir survolé les questions concernant le statut de la théorie, nous allons à présent recenser les ouvrages "jalons" qui, s'inspirant plus ou moins étroitement de références théoriques particulières ou multiples, constituent une partie du "matériel" qui va servir à élaborer les dispositifs proprement didactiques (cf. partie D).

Les grammaires sont toujours issues et dérivées de certaines conceptions du langage, linguistiques ou non-linguistiques, lorsqu'il s'agit de grammaires traditionnelles. A la différence de la linguistique qui analyse la réalisation dans telle *langue* d'opérations de *langage* qui sont généralisables, une grammaire a pour but d'inventorier les *règles* qui permettront à un apprenant de faire fonctionner efficacement la *cohérence locale* de cette L2, sans plus, sans la référer à d'autres.

Ce "matériel", qui dans la "chaîne" de transposition didactique, se situe en *deça* de la classe, mais qui apparaît cependant dans les manuels pédagogiques destinés à la classe et dans la formation des enseignants, présente de plus ou moins grandes et directes allégeances par rapport à la Linguistique.

I. Grammaires linguistiques

Dans la période considérée, nous avons surtout retenu des grammaires de l'anglais, qui ont eu un rôle pilote dans ce domaine par rapport au travail sur les autres langues.

- a) 1984, n° 4, (p. 346)

H. ADAMCZEWSKI et C. DELMAS, *Grammaire linguistique de l'anglais*, collection U, Armand Colin, Paris, 1982.

Cet ouvrage, d'accès assez difficile mais nourri d'un corpus d'exemples abondants et bien choisis, s'inspire assez étroitement (sans souhaiter admettre réellement cette paternité) de la théorie énonciative de A. Culioli. Néanmoins, elle en diffère notablement : elle tente une construction nouvelle issue du mâtinage du courant énonciatif (benvenistien) et du courant chomskyen de la grammaire générative et transformationnelle. Cette grammaire a le mérite de couvrir un champ explicatif assez large et d'être systématique et claire dans l'exposition. La puissance théorique des "modèles" opératifs ici proposés peut laisser dubitatifs un certain nombre de chercheurs habitués, avec A. Culioli, à une très rigoureuse démarche scientifique consistant en une constante quête de *validation* des faits de langue par les hypothèses théoriques et réciproquement...

- b) 1987, n° 1 (p. 116)

Lucien CHERCHI, *La grammaire anglaise au fil des textes*, éditions de l'Aleï, 59 rue Jeannin, 21000 Dijon, 1986, 288 p.

Cette grammaire, conçue pour aider les étudiants préparant l'Agrégation et le CAPES d'anglais, est précieuse : inspirée de la linguistique de l'énonciation mais d'une manière "douce" et dépourvue de ce métalangage formel qui habituellement décourage les lecteurs ayant besoin de "sécurité", elle passe en revue une centaine de faits de langue, "travaux pratiques" d'application des concepts linguistiques à l'analyse de textes précis (bonne façon, pour un étudiant, de vérifier s'il a compris). Cet auteur est très pédagogue, et met ainsi sa pratique en accord avec ses principes, car il a toujours oeuvré pour un rapprochement entre Linguistique et Pédagogie.

Ce document étant destiné à la formation initiale ou continue des maîtres, il est voué, à la suite de diverses autres étapes de transposition didactique, à trouver quelques échos, positifs, dans les pratiques pédagogiques.

Encore en 1988, cette grammaire claire et rassurante reste une référence bibliographique très utile pour ceux qui préparent les concours de recrutement, externes et internes.

- c) 1986, n° 4/5, (p. 152)

R. QUIRK, S. GREENBAUM, G. LEECH, J. SVARTVIK : *A comprehensive grammar of the English Language*, Longman, 1985, 1779 p.

Nouvelle grammaire monumentale (1779 pages !) d'auteurs anglais et américains mondialement célèbres depuis vingt ans dans le domaine concerné.

La pensée anglo-saxonne répugne à théoriser comme nous l'entendons en France ou en Allemagne. Elle se plaît davantage à décrire la vie actuelle de la langue, dans ses innombrables emplois et acceptions, qu'elle classe avec un courage impressionnant et sous une multiplicité de catégorisations taxinomiques "de surface", tantôt structuralistes, tantôt fonctionnalisto-pragmatiques.

L'angliciste se référera toujours avec profit à ce classique du genre, s'il veut avoir confirmation de l'existence de telle ou telle structure d'anglais contemporain, ou des conditions d'emploi de "cas-limites"... Mais le grammairien français qui adhère à tel ou tel modèle linguistique scientifique précis se contentera de compulser cet ouvrage "empiriste", pour y chercher des illustrations descriptives de langue, gardant pour lui ou bien allant chercher ailleurs ses hypothèses explicatives propres...

- d) 1987 n° 6 (p. 108)

J. BOUSCAREN & J. CHUQUET, avec la collaboration de L. Danon-Boileau : *Grammaire et textes anglais : guide pour l'analyse linguistique*, Ophrys, 1987, 201 p.

Prenant le relais, et partiellement la relève, de la toujours excellente *Grammaire anglaise* (et *Thèmes Construits*) (3) de M. L. Grossier et P. Chantefort, parue en 1975 chez Hachette (collection Hachette Université), qui continue à nourrir des "générations" d'étudiants anglicistes, du DEUG à l'Agrégation, cette grammaire-ci constitue peut-être le repère le plus important de tous les livres que nous avons retenus ici. En effet, elle réussit la performance de présenter :

1) un recensement explicatif des principaux points de la linguistique anglaise, totalement actualisé quant au contenu scientifique car s'inspirant (en citant toujours ses sources !) des travaux les plus récents des

linguistes les plus "en pointe" dans la recherche, le tout abondamment illustré d'exemples ;

2) une application des principes exposés à l'étude de textes littéraires ;

3) un glossaire analytique très développé qui expose l'essentiel de la théorie de Culioli, avec ses soubassements épistémologiques, et ses prolongements dans certains domaines connexes de la linguistique, comme la littérature.

Ce livre constitue donc un instrument de travail précieux, solide, dense et clair. Difficile sans aucun doute, mais explicite et finalement accessible (moyennant un patient travail "crayon-papier") à tout lecteur de bonne foi et non aveuglé par le dogmatisme doctrinaire. En effet, bien qu'engagé totalement dans le modèle énonciatif, c'est un livre "ouvert" et scrupuleux, qui tient compte des apports de diverses théories contemporaines et en souligne les convergences.

La période de validité d'un tel ouvrage de référence s'annonce longue, comme pour tout "classique" où les explications, parce qu'elles sont scientifiques, "tiennent la route" sans devenir caduques au premier changement de mode.

De plus, le souci et le talent pédagogique du principal auteur facilitent la tâche au maximum à tout enseignant de langue, engagé dans un travail personnel de formation continue en linguistique. Nul doute qu'ainsi il ne trouve aisément les moyens de transférer en classe les découvertes qu'il aura faites.

II. Grammaires scolaires actualisées

Une autre catégorie de grammaires que les grammaires linguistiques est celle qui se destine délibérément à l'utilisation simplifiée dans le cadre scolaire, sans désirer revendiquer de liens avec une théorie linguistique particulière, et sans pour autant se résigner non plus à ressasser des explications par trop traditionnelles, devenues de nos jours désuètes, inefficaces ... et ennuyeuses.

Elles souhaitent donc, dans chacune des langues majoritairement enseignées en France, "dépoussiérer" la grammaire et fonder leur aggiornamento sur de sages emprunts théoriques éclectiques, voire, dans certains cas, synchrétiques.

L'argumentation sur laquelle repose leur réticence à s'engager dans une seule théorie se fonde sur plusieurs convictions :

1) aucun modèle linguistique, parce qu'il est encore à l'heure actuelle en plein chantier d'élaboration, ne couvre tous les points nécessaires à l'approche généraliste dont a besoin le praticien enseignant de langue, à l'inverse du scientifique hyper-spécialisé dans l'approfondissement d'un micro-point ;

2) une trop grande technicité dans le métalangage linguistique est inutile pour la grammaire scolaire : les deux métiers, de linguiste et de professeur de langue, sont radicalement différents et incompatibles ;

3) L'éclectisme permet au praticien d'élargir sa culture épistémologique, en ayant recours, même à un niveau superficiel, à des explications "modélisées" diversifiées, tous les modèles modernes devant être accueillis avec une égale présomption de "crédibilité".

Une telle position, à notre sens, n'est pas tenable au plan scientifique, mais elle peut correspondre à un besoin de bon sens et de modération que nous pouvons admettre au plan de la pratique pédagogique, qui doit effectivement disposer d'outils simples et robustes.

N'est-il pas cependant dommage de se résigner à si peu d'amélioration dans la nécessaire rénovation *pédagogique* ? La *didactique* est précisément là pour montrer la viabilité et l'efficacité de certaines autres approches, plus exigeantes quant à l'étroitesse du lien qui doit unir, dans la rationalité moderne, théorie et pratique.

Dans le milieu concerné, cette question reste, aujourd'hui encore, très controversée.

Nous allons évoquer, langue par langue, quelques-unes de ces grammaires scolaires rajeunies, faciles, à l'éclectisme revendiqué.

Grammaires anglaises

• a) 1984, n° 4 (p. 366)

H. YVINEC, *Petite grammaire pratique de l'anglais*, Collèges et lycées, adultes, Didier, 1984.

Typique des ouvrages de son genre, cette grammaire, dépourvue de toute prétention scientifique, se veut résolument "praticiste" : dans un souci de clarté et d'utilité, elle expose à la fois les règles de fonctionnement des unités et des structures de l'anglais, ainsi que les manières de s'en servir et de les illustrer dans des exercices d'application où elles se trouvent mises en oeuvre et contextualisées.

Ce faisant, ce petit ouvrage extrait, de la complexité des grammaires linguistiques, un "bon sens" grammatical un peu modernisé (souci de

replacer les structures au sein de la vie même du discours), qui représente le "plus grand commun dénominateur", ultra-simplifié, syncrétique, entre des connaissances issues des théories linguistiques diverses et sophistiquées qui commencent à faire partie du "must" de l'angliciste contemporain. Ce qui constitue une facette de cet *éclectisme* "inter-chapelles" prôné par nombre d'usagers des grammaires...

- b) 1984, n° 5 (p. 434)

S. BERLAND-DELEPINE, *Grammaire méthodique de l'anglais moderne*, Ophrys, édition révisée 1982, 220 p.

L'une des grammaires de base de l'enseignant d'anglais. Classique, rassurante, conçue pour servir aux besoins scolaires, elle s'efforce d'"apprivoiser" un certain nombre de concepts modernes (ex. "modalité", "détermination", etc.) dans ses explications, qui restent descriptives et n'effarouchent pas l'utilisateur, mais le *préparent* à prolonger ailleurs son investigation, s'il le désire. On pourrait dire qu'il s'agit là d'une "propédeutique" à la théorisation.

- c) 1984, n° 15 (p. 435)

Sous la direction de Jacques ROGGERO, *Nouvelle grammaire anglaise*, Nathan, 1982, 128 p.

Précieux ouvrage de référence. Complet, courageux, minutieux, dévoilant clairement et explicitement ses argumentations et ses justifications, cet ouvrage, qui reste très inspiré du modèle linguistique génératif et transformationnel de Chomsky, emprunte cependant tranquillement à plusieurs autres théories (distributionnelle / structurale, énonciative, etc.) des *compléments* d'explication sur certains points où les analyses manquaient. L'éclectisme dont il s'agit là est théorique : nul modèle n'ayant jusqu'à présent traité tous les points, si l'on veut les traiter, il faut avoir recours à des emprunts diversifiés ; peu soucieux d'approfondissement épistémologique, ce livre présente comme compatibles des systèmes explicatifs (*des conceptions de l'activité de langage*) qui en fait ne le sont pas, mais cet aspect est volontairement occulté. L'ensemble apparaît aux utilisateurs comme très "utile" ; personne en effet, au niveau de l'usager de grammaire (enseignant de langue et non pas linguiste professionnel), n'éprouve d'états d'âme devant cette "chimère", ce "patchwork", qui met mal à l'aise tout chercheur théoricien engagé solidement dans une théorie...

Grammaire allemande

- 1986, n° 4/5 p. 140)

F. SCHANEN & J.P. CONFAIS : *Grammaire de l'allemand, formes et fonctions*, Nathan, Paris, 1986, 608 p.

Comme l'écrit un enseignant-chercheur germaniste à l'avis des plus autorisés (Y. Bertrand), cette grammaire "réussit la gageure d'être à la fois une grammaire de recherche et une grammaire de résultats". Somme des connaissances actuelles, elle fait le point des travaux *divers* sur un grand nombre de thèmes morpho-syntaxiques. L'éclectisme ici consiste à *juxtaposer les différentes hypothèses* théoriques sur chacun des points et à les *discuter*, en gardant un recul systématique par rapport à chacune d'entre elles, une sorte de *doute méthodologique* destiné à empêcher l'"aveuglement" qu'entraînerait une plongée trop entière et partielle, dans un seul système théorique. Cela constitue encore un autre aspect de l'éclectisme revendiqué : une sorte de position critique, qui est censée permettre à chacun, comme aux auteurs eux-mêmes, d'opérer sur chaque point les synthèses de leur choix. Apparemment, cette richesse, favorable aux prises de positions "diplomatiques" par rapport au statut institutionnel des modèles linguistiques, convient particulièrement aux besoins "conciliateurs" et prudents des candidats au CAPES et à l'Agrégation et aux nécessités pour eux d'une culture pluraliste. On ne sait jamais comment réagit un correcteur de Jury ...

Grammaire espagnole

- 1986, n° 4/5 (p. 157)

F. MOLINA & M. PRADAL : *Nouvelle grammaire espagnole*, Nathan, Paris, 1985.

Il faut replacer un tel travail au sein de son contexte institutionnel "explosif" : dans le milieu des hispanistes, l'Inspection a longtemps prôné l'escamotage de la grammaire au niveau de la méthodologie de la classe. Peu à peu cependant, poussée par l'époque, cette hiérarchie s'est trouvé devoir concéder une certaine place à la prise en compte des faits de la langue. En effet, la spécificité morpho-syntaxique de cet héritier direct du latin qu'est l'espagnol, riche de flexions et de tournures complexes, ainsi que le fait que la proximité des deux langues romanes, française et espagnole, ne résoud pas les problèmes d'interférences et de difficultés dans l'apprentissage, ont conduit les Inspecteurs à nuancer leurs positions dures de quasi-bannissement de la grammaire. C'est dans ce sillage qu'il faut interpréter la venue de ce timide ouvrage, obligé, le pauvre, de polémiquer pour revendiquer le bien-fondé d'une prise en

compte un peu rationnelle de la grammaire en classe, alors qu'en anglais, et même en allemand, c'est chose faite depuis longtemps !

On ne s'étonnera donc pas que cet ouvrage hésite entre l'approfondissement savant et l'offre de "recettes" empiriques pour praticiens se revendiquant comme pédagogues uniquement. Cela constitue une étape inévitable avant d'autres ouvrages plus assurés d'eux-mêmes.

Encore une autre facette de l'éclectisme : celle qui consiste à offrir à des publics *différents* (enseignants, linguistes hispanisants) une "nourriture" minimale, pour tenter une percée graduelle, dosée, auprès des esprits, compte tenu des résistances institutionnelles : le but est de réconcilier les praticiens, réellement traumatisés, avec la grammaire, et aussi de convaincre les chercheurs qu'une linguistique hispaniste existe, qu'elle n'est pas "pauvre" et qu'elle peut devenir utile à l'enseignement, une fois simplifiée.

D. Didactique

Tout ce qui précède concernait, d'une manière ou d'une autre, les *savoirs fondamentaux* (cf. parties A et B) et les savoirs dérivés des précédents, appartenant aux matériaux qui interviennent dans les *contenus à enseigner*, à la suite d'un début de *transposition didactique* (cf. partie C).

À présent, nous souhaitons aborder un autre aspect, complémentaire, de cette transposition didactique : celui qui concerne, en même temps que les contenus, les *modalités de la transmission de connaissances*, des enseignants de langue 2 aux élèves. Il ne s'agit pas "encore" du matériel intervenant directement dans la classe de langue (manuels, méthodes, auxiliaires, etc.) mais de *principes* et de *critères* qui *organisent* les aspects grammaticaux des contenus d'enseignement. Sont à situer à l'intérieur de cette rubrique les principes de *progression* (du "simple", "complexe", ou du précoce au plus tardif), les rapports qui unissent grammaire et conception *méthodologique* de l'*intervention* de cette grammaire dans la classe (discussion sur l'efficacité relative des méthodes "conceptualisatrices" d'enseignement des langues à utilisation mesurée de la grammaire explicite, en L1 sur L2, et des méthodes à grammaire *implicite* et *immersion* intensive dans la seule L2 ; discussion surtout sur la nécessaire complémentarité de ces deux modalités d'intervention pédagogique).

Dans la présente recension, nous demeurerons donc, délibérément, encore en-deçà des méthodes de langues elles-mêmes, à application pédagogique directe en classe, puisque nous souhaitons restreindre

notre domaine d'investigation à la seule linguistique "impliquée". Cette dernière partie regroupera donc les quelques ouvrages qui, tantôt abstraits ("philosophie de la grammaire"), tantôt plus concrets (aide-mémoires et fichiers grammaticaux pour l'enseignant et pour l'élève), tantôt intermédiaires (réflexions sur les activités (pseudo)-communicationnelles de la classe de L2), apportent à "la" Didactique, en tant que domaine, certaines de ses composantes spécifiques, issues précisément de ce complexe processus de transposition, d'inévitable distorsion, depuis les savoirs fondamentaux jusqu'à un contenu *opérationnel* pour la classe de langue vivante.

1. Progression grammaticale, aide-mémoire et fichiers de grammaire pour enseignants et élèves

• 1985, n° 2 (p. 113)

CHARLIRELLE : *Parcours grammatical* (Ophrys, 200 p., 1985).

Cet ouvrage est issu de la collection de manuels *Behind the Words*, que nous avons évoquée antérieurement (cf. p. 16), et qui comportait un ensemble pédagogique complet : livres du maître (outil de recyclage et de formation continue des enseignants en linguistique), livres de l'élève, cahiers d'exercice, figurines pour tableau de feutre, cassettes.

Dans ce "Parcours", une partie de l'équipe "Charlirelle" a poursuivi l'expérience initiale, en l'adaptant, dix ans après, aux nécessités nouvelles : simplification, ajouts et modifications de certains éléments, conception repensée de certains exercices.

Sous une forme résumée et allégée, "l'enchaînement des fiches vise à permettre aux élèves de mettre en place des repères stables et cohérents, leur donnant ainsi les moyens de reconstruire, de manière active et autonome, étape par étape, l'organisation du système de l'anglais".

2. Philosophie de la Grammaire pour la Didactique"

• 1985, n° 6 (p. 79)

H. BESSE & R. PORQUIER : *Grammaire et Didactique des Langues*. Collection LAL, CREDIF-HATIER, 1984, 286 p.

Cet ouvrage important, intelligent et cultivé, manifeste un souci quasi-philosophique d'interroger, voire d'interpeller, les diverses conceptions théoriques actuelles sur la nature de l'activité de langage, sous-jacente aussi bien au fonctionnement des diverses langues naturelles qu'à celui de l'activité interlangagière, avec ses "grammaires intermédiaires", d'un apprenant de langue.

Le "pessimisme épistémologique" des auteurs les conduit à mettre en doute la validité des divers modèles linguistiques, actuellement prévalents, pour rendre compte des langues comme de leur acquisition.

C'est en effet la validité seulement partielle des modèles explicatifs, contrastant avec leur ambition "totalisante", qui sème ce doute chez les auteurs.

En dépit de la paralysie, voire du désarroi, que cette réserve entraîne chez eux et qui finalement empêche qu'ils n'adhèrent à aucune théorie de langage, comme à aucune approche précise de pédagogie des langues, on peut leur être reconnaissant de leur honnêteté et de leur sérieux dans l'impressionnante récapitulation qu'ils font des rapports entre "les" grammaires et "les" didactiques des langues.

3. *Le parti-pris de "Language Awareness"*

- 1985, n° 6 (p. 85)

Eric HAWKINS, *Awareness of Language : An Introduction*, Cambridge University Press, 1985.

Nous tenons à souligner la convergence extrêmement prometteuse des efforts des linguistes appliqués ou didacticiens des langues, en France et à l'étranger.

En Angleterre par exemple, l'éminent linguiste Hawkins a consacré beaucoup d'efforts à montrer, par la mise en pratique d'une approche réflexive dans des classes de langue de divers types, comment on peut augmenter l'efficacité de l'enseignement en ayant recours à la *prise de conscience des phénomènes* de langage, conduite par les élèves eux-mêmes, dûment préparés et formés, évidemment.

Ce développement systématique de la *compétence métalinguistique*, naturelle chez l'enfant au fur et à mesure qu'il grandit, permet à l'apprenant de langue - qu'il est ou devient - de potentialiser et d'optimiser ses acquisitions, grâce à son intelligence active.

Cette perspective "cognitivist" rejoint donc de manière frappante le souci des chercheurs français, par exemple du courant de la linguistique énonciative issu de l'école de A. Culioli. On se prend à rêver ainsi d'un embryon de courant européen du "Language Awareness", sachant qu'il existe aussi des "branches" cousines en Allemagne Fédérale (autour de H. Dechert à Kassel), en Italie (autour de R. Titone)... et même jusqu'en Roumanie (autour de T. Slama-Cazacu) !

4. Activités de classe de langue et processus d'acquisition / apprentissage

- a) 1985, n° 6 (p. 107)

Stephan KRASHEN, *Writing : Research, Theory and Applications*, Pergamon, 1984.

Le célèbre linguiste appliqué américain, formé à l'école chomskyenne, a développé par le passé une théorie à connotations innéistes, arguant de ce que, dans l'appropriation des langues secondes, l'*apprentissage* "formel", qu'il réduit à celui des "règles", n'a qu'un rôle limité à jouer, alors que l'*acquisition* spontanée s'effectue de manière dissociée, et finalement prépondérante, conformément au déroulement du "programme" intérieur, inconscient et intuitionnel, propre à l'apprenant qui *traite* les données de langue. Traumatisé, semble-t-il, par l'échec de l'axiomatique chomskyenne, qui fut démentie par les expérimentations psycholinguistiques, Krashen, comme beaucoup d'autres chercheurs américains de sa génération, en déduit allégrement que la grammaire explicite (qu'il identifie abusivement aux descriptions générativistes arborescentes) ne sert à rien...

Dans le présent ouvrage, Krashen applique à l'activité d'écriture ses convictions *a priori* (ex. "écrire s'acquiert, mais ne s'apprend pas avec des règles").

Ecrivain prolifique, Krashen appliquera ainsi quasi-annuellement à d'autres activités pédagogiques (lire, comprendre, etc.) ces mêmes principes qui semblent lui assurer régulièrement de nombreux lecteurs...

Jetant le bébé (la réflexion grammaticale) avec l'eau du bain (les formules *postulées* par Chomsky), Krashen, assez démagogiquement nous semble-t-il, se rattache en fin de compte à un empirisme lourd et rassurant pour le praticien, l'incitant de manière désolante à se méfier de toute linguistique abstraite.

Ce point de vue est tellement souvent partagé outre-Atlantique qu'il rend le dialogue avec les linguistes français "impliqués" dans l'enseignement des langues extrêmement difficile, voire impossible, ce qui est fort regrettable car le désintérêt ne provient pas de ce côté-ci de l'Atlantique.

- b) 1987, n° 1, p. 139.

J. JANITZA, G. SAMSON : *Pratique de l'allemand de A à Z*, (Hatier, 414 p., 1986).

Recensement des 262 points essentiels de la grammaire allemande et du vocabulaire usuel le cas échéant. Souci d'efficacité pédagogique raisonnée, volonté de vaincre les difficultés (notamment celles rencon-

trées par les francophones), en proposant des exercices ciblés, systématiques et gradués (avec corrigés !), qu'éclaire et justifie pour l'enseignant une analyse grammaticale étayée d'un glossaire de notions.

Conclusion : Où va la "Linguistique impliquée ?"

- D'un côté, la linguistique théorique se développe assez rapidement, riche, belle et bonne ; les idées se produisent, les livres et les articles s'éditent, multiples.

- De l'autre côté, l'enseignement des langues dans son ensemble, malgré quelques progrès apparents, semble s'épuiser, se dégrader : problèmes de société, problèmes institutionnels, aggravation des conditions concrètes du travail des enseignants de langue, entraînant leur "désespérance", leur amertume.

Un fossé toujours plus profond semble se creuser entre ces domaines, entre les deux types de professionnels qui les constituent.

En dépit de cette évolution d'une grande gravité, des tentatives plus ou moins timides, velléitaires, ou bien pleines de bonne volonté mais avec parfois une vue à court terme, s'efforcent de jeter un pont entre ces deux pôles : les entreprises des MAFPEN, par exemple, pour animer la formation continue des maîtres, les stages ou Universités d'été divers, les revues spécialisées. De tous ces remèdes un peu illusoire, cautères sur des jambes de bois, impuissants à eux seuls à apporter une solution de masse au niveau du pays, malgré la bonne volonté et le talent des animateurs, un seul semble émerger comme espoir sérieux à l'horizon : l'expérience des concours internes dans la formation "promotionnelle" des maîtres. Le CAPES interne pour sa part fera ce qu'il pourra pour transformer les maîtres de langues de "laborantins" en "ingénieurs-chimistes" (selon l'expression d'un responsable) ; mais ses possibilités resteront limitées par les capacités de travail d'enseignants trop éprouvés, fatigués par leur vie professionnelle au quotidien, pour approfondir de manière *déterminante* une théorisation qui doit sous-tendre leur pratique. Restera l'Agrégation interne (candidats mieux armés, plus disponibles, susceptibles de mieux accueillir l'idée de rapports étroits entre théorie et pratique). Fasse le ciel des décideurs qu'elle devienne un laboratoire d'idées et d'expérimentation, crucial pour inspirer à son tour, une fois mûrie, l'esprit des concours externes de cette fin de siècle, et

qu'elle permette enfin de planifier une formation *INITIALE* des maîtres cohérente, de bon niveau et reconnue comme telle par la nation !

Tel est mon vœu personnel de citoyenne en cette année 1989...

Danielle Bailly

Professeur de linguistique à l'Université de Lille III

Notes

- (1) A.P.L.V. : 19, rue de la Glacière 75013 Paris. Tél. : 47.07.94.82.
- (2) Indications concernant le repérage des ouvrages relevés dans les *Langues Modernes* (désormais L.M.) : exemple ci-dessus :
1984 = année de parution de la Revue.
n° 4 = numéro de la revue au sein de l'année 1984.
(p. 335) = numéro de la page où est mentionné l'ouvrage retenu
- (3) La première grammaire parue s'inspirant directement de la linguistique de l'énonciation de A. Culioli, la première qui ait, en pionnière, "osé" expliquer cette théorie ardue avec rigueur et clarté.

