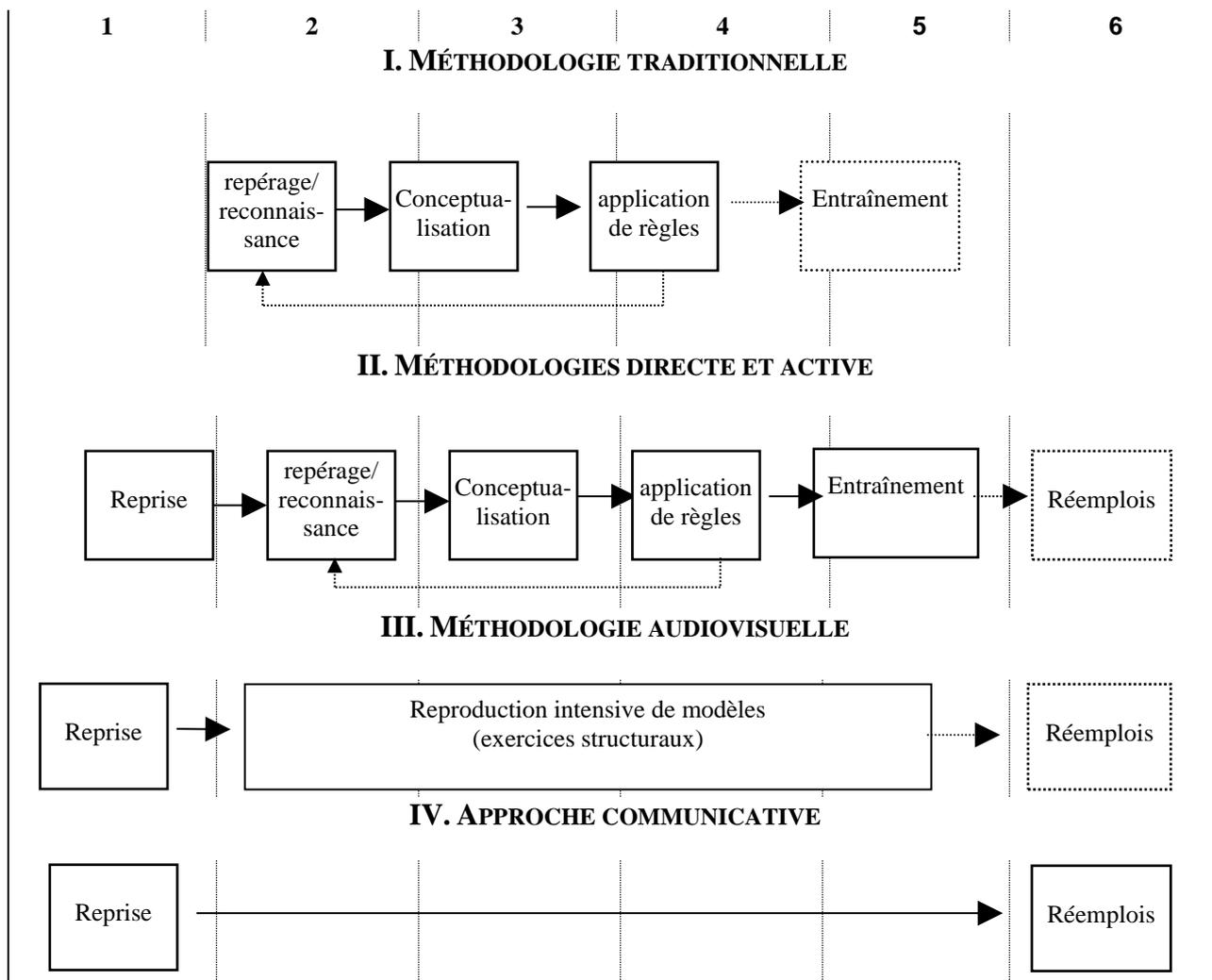


## LES QUATRE PROCÉDURES HISTORIQUES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE GRAMMATICAL



**NOTES page suivante**

## NOTES

1. La flèche récursive entre l'application des règles et le repérage/reconnaissance indique que cette application a aussi pour fonction d'évaluer les deux niveaux de compétence inférieurs, dans la méthodologie traditionnelle (où c'est la fonction unique) et dans les méthodologies directe et active (où elle coexiste avec l'autre fonction de préparation à la phase d'entraînement).

2. Dans la méthodologie traditionnelle, dite de « grammaire-traduction », l'application des règles se fait dans l'exercice du thème, dit précisément « grammatical ». Ce thème a pour fonction l'évaluation indiquée ci-dessus. La phase d'entraînement, qui consistait en thème oral instantané à partir de phrases en langue cible lues par l'enseignant, n'était utilisée que dans l'enseignement aux adultes, qui visait une compétence d'expression (contrairement à l'enseignement scolaire des langues vivantes calqué sur l'enseignement scolaire du latin langue morte). Cf. [Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues](#), Chapitre 1.1. « La méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues anciennes », pp. 18-24.

3. Pour une analyse détaillée de la « procédure standard », cf. « [Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire](#) », document qui renvoie par ailleurs à l'article intitulé « [La procédure standard d'exercisation en langue](#) ».

4. Pour une présentation des exercices structuraux dans la méthodologie audiovisuelle française (empruntés à la méthodologie audio-orale ou audio-linguale américaine), cf. [Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues](#), chap. 4.1.3 « La méthodologie audio-orale », pp. 196-205.

5. La procédure très restreinte présentée dans le schéma est celle qui applique la logique extrême de l'approche communicative : présentation des formes grammaticales dans des micro-dialogues (pour présenter des variations sociolinguistiques des réalisations des actes de paroles et notions), reprise ensuite dans des listes d'actes de parole et des listes de notions, et immédiatement, à la suite, des exercices de réemploi semi-dirigé dans des situations de communication semblables à celle des dialogues initiaux. On voit cette procédure mise en œuvre dans les premières unités didactiques du manuel *Para empezar A*, (1<sup>e</sup> éd. Edelsa 1983, rééd. Didier 2000), dont on trouvera la reproduction de l'unité didactique 1 au bas de la page de téléchargement d'[Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues](#).

Cette procédure restreinte n'a jamais été appliquée, à ma connaissance, dans aucun manuel de FLE élaboré en France. Je doute qu'elle ait pu l'être un manuel scolaire français d'enseignement de langues étrangères, tellement elle est inadaptée à cet environnement.

Deux ouvrages sur la perspective actionnelle sont disponibles en ligne sur mon site, avec l'aimable autorisation de leur auteurs :

– Évelyne BÉRARD, [L'approche communicative. Théorie et pratiques](#). Paris, CLÉ international (coll. 3Didactique des langues étrangères3), 1991, 128 p.

– Claude GERMAIN, [L'approche communicative en didactique des langues](#), Anjou (Québec) : Centre Éducatif et Culturel inc. (coll. « Le point sur... »), éd. 1993 [1<sup>e</sup> éd. 1991], 129 p.

Vous pourrez y faire une recherche automatique des occurrences de *gramma* (pour *grammaire*, *grammatical/-aux*). Les manuels français, tant de FLE que de langues étrangères pour le système scolaire, n'ont

**COMMENTAIRES pages suivantes**

## COMMENTAIRES

### 1. Activités procédurales et niveaux de maîtrise

Toute procédure d'enseignement/apprentissage de la grammaire se situe entre les deux bornes extrêmes que sont la présentation (apparition première d'une nouvelle forme linguistique) et son objectif terminal, l'assimilation de cette forme. Une forme linguistique est dite « assimilée » lorsque l'apprenant est capable de la réemployer spontanément pour son expression personnelle en situation de communication.

Chacune des opérations de ces différentes procédures correspond à un niveau de maîtrise des formes linguistiques : on peut être capable de reconnaître une forme sans se souvenir de son fonctionnement ; on peut se souvenir de sa règle de fonctionnement sans être capable de l'appliquer ; on peut savoir l'appliquer tout en étant incapable de faire l'exercice intensif oral correspondant ; on peut ne commettre aucune erreur à ce dernier type d'exercice sans jamais réemployer spontanément la forme pour son expression personnelle.

### 2. Situation actuelle

– La procédure de l'approche communicative simplifiée (on peut même la qualifier de simpliste...) a été sans doute très peu mise en œuvre (cf. supra la note 5). Elle ne convient en effet ni aux apprenants de l'enseignement scolaire – qui ont besoin d'une démarche progressive et progressivement évaluée –, ni aux apprenants adultes, qui ressentent fortement le besoin de s'appuyer sur une réflexion métalinguistique dont ils ont les moyens intellectuels.

– Les insuffisances des seuls exercices structuraux puis des seuls exercices de réemploi de l'approche communicative, les demandes des apprenants, la remise en cause scientifique du béhaviorisme et le paradigme actuellement dominant, constructiviste, sont autant de facteurs qui ont concouru à rétablir la réflexion sur la langue, et donc à restaurer la procédure II (celle des méthodologies directe et active).

– Cette procédure s'applique désormais aux différents modèles utilisés de « grammaire externe » (hors-« interlangue », ou « grammaire interne » de l'apprenant) : morphosyntaxique, textuelle, de l'énonciation, notionnelle-fonctionnelle, des genres : cf. « [Modèle des différents types de grammaire en DLC](#) ».

– Le paradigme constructiviste amène à demander aux apprenants de conceptualiser non plus seulement sur les exemples de langue supposés corrects (extraits des supports didactiques, phrases données ou acceptées par l'enseignant), mais sur les productions des apprenants eux-mêmes, y compris si ces productions sont erronées, l'objectif étant qu'ils prennent conscience des représentations qu'ils se font du fonctionnement de la langue (de leurs règles internes en construction, dont l'ensemble constitue la « grammaire interne », appelée aussi « grammaire intermédiaire » ou encore « interlangue »). Notons que ce type d'activité repose sur une combinaison entre le paradigme cognitif constructiviste et le postulat rationaliste : on considère que la prise de conscience rationnelle de ces règles personnelles permettrait d'en accélérer et d'en améliorer la construction.

– Les exercices structuraux (dégagés du paradigme béhavioriste, puisque précédés d'une phase de conceptualisation) sont très souvent recyclés en exercices d'entraînement.

– Voir mon article (en coll.), « [L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement/apprentissage grammatical : comparaison entre un dispositif papier \(manuel\) et un dispositif informatique \(site Internet\)](#) ». On y verra comment j'ai utilisé, dans un manuel d'espagnol langue étrangère (ELE), les différentes phases de la procédure standard pour concevoir un parcours différencié autonome des apprenants en apprentissage de la grammaire.

– La perspective actionnelle ne propose pas de nouvelle procédure d'exercitation, mais une nouvelle grammaire de référence, la grammaire des genres (« [Modèle des différents types de grammaire en DLC](#) »). En fonction de leurs besoins, et éventuellement de leurs demandes, les procédures II, III et IV pourront être mises en œuvre.

----- Fin du document -----