



Revista de Filología y Lingüística de la
Universidad de Costa Rica

ISSN: 0377-628X
filyling@gmail.com

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Smith, Andrew

LES MÉTHODOLOGIES ET L'ÉVOLUTION DE LA PROBLÉMATISATION DU FAIT
GRAMMATICAL

Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, vol. 32, núm. 1, enero-
junio, 2006, pp. 261-270
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33267180007>

- Comment citer
- Numéro complet
- Plus d'informations de cet article
- Site Web du journal dans [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Système d'Information Scientifique

Réseau de revues scientifiques de l'Amérique latine, les Caraïbes, l'Espagne et le Portugal
Projet académique sans but lucratif, développé sous l'initiative pour l'accès ouverte

LES MÉTHODOLOGIES ET L'ÉVOLUTION DE LA PROBLÉMATISATION DU FAIT GRAMMATICAL

Andrew Smith

RESUMEN

Este artículo trata sobre las diferentes metodologías de enseñanza de lengua extranjera y el papel que ha jugado la gramática en ellas. Al analizar la metodología tradicional, la metodología directa, la metodología activa, la metodología audiovisual y otras metodologías no convencionales, la gramática resulta ser un factor esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma.

Palabras clave: gramática, metodologías de lengua, características sintácticas, enseñanza de un segundo idioma.

ABSTRACT

This article presents the different methodologies in teaching a second language and the role that grammar has played in them. By analyzing the traditional, direct, active, audiovisual and other non-conventional methodologies grammar is seen as an essential aspect in the process of teaching and learning a language.

Key words: grammar, language methodologies, syntactical characteristics, teaching a second language.

RÉSUMÉ

Cet article présente les différentes méthodologies dans l'enseignement d'une langue étrangère et le rôle que la grammaire a joué dans ces rôles. En analysant la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie active, la méthodologie audiovisuelle, y d'autres méthodologies non conventionnelles, la grammaire se voit comme un aspect essentiel dans le processus de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Mots-clés: Grammaire, méthodologies de langue, caractéristiques syntaxiques, l'enseignement d'une langue étrangère.

Andrew Smith. Profesor de Francés, Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica.

Recepción: 25-9-2006

Aceptación: 13-12-2006

1. Introduction: L'évolution de la grammaire dans les méthodologies

La linguistique appliquée, le travail, ou même l'art d'enseigner des langues est un travail ou un art compliqué. Cette complexité qui existe aujourd'hui et qui a toujours existé peut se voir dans les différentes manières qui sont actuellement utilisées et qui ont toujours été utilisées pour enseigner des langues. L'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère ne peuvent pas avoir lieu, normalement, sans une «méthode» ou une façon organisée de présenter la langue aux apprenants. Il est peut-être possible d'apprendre à parler une langue-cible tout simplement en parlant cette langue, mais il serait impossible ou presque impossible d'apprendre à écrire la langue-cible tout simplement en lisant ou en parlant cette langue. Les méthodologies qui se sont développées ou qui ont été créées à travers les âges témoignent de la complexité du fait grammatical en classe de langues, parce que cette évolution des méthodologies a eu lieu à cause du besoin de changement dans la méthodologie même, et a été souvent provoqué par la manière qu'on enseignait la grammaire. La grammaire est toujours présente et a toujours été présente, d'une manière ou d'une autre, dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Sa présence est incontestable et si les fondateurs d'une méthodologie choisissent de l'éliminer, c'est un choix fait en toute conscience de ne pas enseigner ou présenter ouvertement la grammaire qui serait «acquise», en théorie, naturellement.

Dans *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues*, Christian Puren parle de quatre grandes catégories de méthodologies: la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie active et la méthodologie audiovisuelle (Puren 1988). Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca dans leur ouvrage *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* nomment aussi les méthodologies traditionnelles, directe et audio-orale, mais ils ajoutent aussi la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, l'approche communicative, et les méthodologies non conventionnelles, qui sont la méthode communautaire, la méthode par le silence, la méthode par le mouvement, la suggestopédie et l'approche naturelle (Cuq & Gruca 2002). Il est pertinent de définir chaque méthodologie pour explorer le rôle de la grammaire dans ces méthodologies.

2. La variété de méthodologies

2.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie dite traditionnelle est la méthodologie qui «s'est calculée sur la méthodologie des langues anciennes» (Puren 1988). La plus vieille des méthodologies, elle, «s'étale sur plus de trois siècles, et [...] elle prend des formes variées au cours de son évolution» (Cuq & Gruca 2002). Cette méthodologie, qui possède un métalangage «lourd», donne de l'importance à la grammaire, à l'écrit et à la traduction, et la littérature est utilisée dans son apprentissage (Cuq & Gruca 2002).

La grammaire, quel rôle joue-t-elle dans cette méthodologie? La méthodologie traditionnelle qui était aussi appelée grammaire / thème, a été utilisée pour enseigner la grammaire latine. L'étude du latin, qui était déjà une langue morte au XVII^{ème} siècle, est devenue une étude comme une autre langue étrangère, et puisqu'il ne se parlait plus, on étudiait sa grammaire et on le traduisait. Peu à peu cet enseignement a évolué vers les langues vivantes. Alors on peut dire que la grammaire a toujours fait partie de la méthodologie traditionnelle.

Au XIX^{ème} siècle cet enseignement a été rendu officiel lors de l'instruction du 18 septembre 1840 qui consacrait la première année d'études des langues étrangères à la grammaire et à la prononciation et la deuxième année aussi à l'étude de la grammaire. C'est même à partir de cette étude de la grammaire dans la méthodologie traditionnelle, qu'on a écrit les premiers manuels de langue étrangère (Puren 1988). Que l'enseignant typique s'en rende compte ou pas, on peut dire que c'est la méthodologie traditionnelle qui est toujours la plus utilisée en classes de langue, surtout en classes de grammaire. La grammaire est explicite, avec un métalangage lourd, centré sur l'écrit. On utilise la traduction, souvent pour enseigner la grammaire avec des exercices, et la littérature est aussi utilisée comme un but final (pouvoir lire) ou comme un guide pour donner des exemples de la grammaire (Cuq & Gruca 2002). Si le but est d'aller du mot, à la phrase et de la phrase au texte, cette méthode est efficace. Même si le courant actuel va contre les exercices traditionnels de grammaire, il faut admettre que la méthode d'expliquer un point grammatical et de le renforcer avec des exercices, est une méthode qui a une certaine validité. On peut apprendre la grammaire de cette manière et on n'a qu'à regarder la plupart des méthodes de grammaire pour comprendre que cette méthodologie est toujours utilisée. Mais le problème de cette méthodologie est qu'elle utilisait trop l'enseignement grammatical et les apprenants, au lieu d'apprendre à parler la langue-cible, la traduisaient et étudiaient sa grammaire comme un exercice final. Le but de cette méthodologie était de traduire, lire, étudier la grammaire, et puis passer à la littérature dans la langue-cible (Cuq & Gruca 2002). Elle se concentrait trop sur l'écrit et elle donnait «une place écrasante à la traduction» et même elle «préconisait l'acquisition d'un bagage culturel important» (Cuq & Cruca 2002). Cet abus de l'enseignement grammatical dans la méthodologie traditionnelle a provoqué une «évolution interne» dans cette méthodologie qui a amené à l'apparition de la méthodologie directe (Puren 1988: 106).

2.2. La méthodologie directe

Cette réaction contre la méthodologie traditionnelle a donné naissance à la méthodologie directe qui a commencé dans la secondaire en 1901, (Puren 1988) pour répondre aux changements sociaux qui sont survenus avec la révolution industrielle et aussi pour les raisons données ci-dessus. Il y avait le besoin de non seulement étudier et comprendre les langues étrangères, mais aussi le besoin de les parler. Cette méthodologie s'appelle directe parce qu'«on apprend ainsi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire et, au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concrets» (Cuq & Gruca 2002). Cette méthodologie met l'accent sur le vocabulaire quotidien qui est utilisé pour introduire peu à peu un vocabulaire plus avancé. La grammaire n'est pas expliquée comme elle l'est avec la méthodologie traditionnelle mais au contraire elle «est présentée sous forme inductive et implicite; à partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à inclure la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue étrangère étant donné que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret» (Cuq & Gruca 2002).

L'accent est aussi mis sur l'oral qui est acquis par la répétition et la progression, l'usage du sens des mots et la compréhension de l'idée générale. La méthodologie directe est une méthodologie active où l'apprenant et le professeur communiquent constamment utilisant la langue, son vocabulaire et ses structures appris ou «acquis» en classe (Cuq & Gruca 2002).

La méthodologie directe, comme la méthodologie traditionnelle a connu des problèmes dus à «facteurs externes à la méthodologie elle-même» (Puren 1988) et les professeurs ont

constaté que l'un de ses problèmes était le problème de l'hétérogénéité des classes et que d'autre part l'apprenant oubliait ce qui avait été appris dans une année pendant les vacances. L'autre problème éternel, et qui existe toujours aujourd'hui, est le trop grand nombre d'élèves dans une seule classe. Il y avait aussi le problème de la formation des professeurs qui n'avaient pas la maîtrise de la langue étrangère. Un autre problème de la méthodologie directe était qu'il était difficile pour les enseignants de mettre en pratique et que cette méthodologie exigeait beaucoup d'énergie et de patience (Puren 1988). Cette critique est intéressante, parce que tous les bons professeurs d'une langue étrangère savent que pour faire un bon cours de langue, si on n'a pas d'énergie et si on n'a pas de patience, il vaut mieux faire autre chose.

Mais le vrai problème de la méthodologie directe est en réalité le contraire de la méthodologie traditionnelle. Si la méthodologie traditionnelle utilisait trop la description grammaticale, la méthodologie directe ne savait pas l'utiliser d'une manière efficace et claire pour que les apprenants puissent la comprendre et l'utiliser pour parler. Il n'y avait pas assez de description grammaticale et trop de vocabulaire présenté dans les leçons. La méthodologie traditionnelle n'était pas communicative parce qu'on ne faisait que de la grammaire, mais la méthodologie directe, en réagissant contre ce problème et en essayant d'être plus communicative, ne présentait même pas la grammaire nécessaire pour parler (Puren 1998). L'apprenant devait, au lieu de mémoriser la règle grammaticale comme dans la méthodologie traditionnelle, découvrir cette règle. Ainsi, la méthodologie directe utilisait la même grammaire traditionnelle qui était «souvent incohérente» (Puren 1988:195). On voit ici peut-être le plus grand problème de la méthode directe, cette insuffisance de la description grammaticale. En somme, encourager les apprenants à découvrir les règles grammaticales est certes une manière positive de présenter la grammaire. Mais exiger la découverte de toute la grammaire d'une langue, sans jamais enseigner la grammaire, n'est pas réaliste, surtout quand il s'agit de faire découvrir la grammaire à de futurs professeurs de cette langue et de sa grammaire.

2.3. La méthodologie active

La nécessité de trouver un équilibre entre trop de grammaire et pas assez de grammaire est un facteur déterminant dans l'évolution des méthodologies. La méthodologie active a été utilisée dans l'enseignement scolaire français des années 20 aux années 60 et elle a été le résultat d'un besoin de mieux adapter la méthodologie directe qui avait été un échec, et qui avait été abandonnée dans le milieu scolaire. Cette méthodologie, qui est très vivante, diffère de la méthodologie directe parce qu'elle n'insiste pas autant sur l'oral, et le vocabulaire et la grammaire sont enseignés directement aux apprenants (Puren 1988). Mais en réalité, il n'y a pas de grande différence entre la méthodologie directe et la méthodologie active et Cuq et Gruca ne la nomment même pas de méthodologie. Sans vouloir trop changer la méthodologie directe, il y a le besoin pour certains changements, car «La caractéristique la plus apparente de la MA [méthodologie active] est son éclectisme technique, qui ne modifie pas le noyau dur de la MD [méthodologie directe] mais introduit dans chacune de ses trois composantes un certain nombre de variations» (Puren 1988: 221). Sans oublier la grammaire, on voulait que la méthodologie active, change un peu l'accentuation sur la grammaire alors, «l'équilibre entre l'apprentissage *mécanique* et l'équilibre entre l'apprentissage *raisonné* est modifié au profit de ce dernier. L'une des raisons avancées pour modifier ainsi cet équilibre est d'ordre psychologique[...] Le besoin de grouper, d'ordonner, d'expliquer, de se rendre compte du pourquoi des phénomènes

sera d'une grande utilité dans l'étude de la langue de la grammaire» (Closset, *apud* Puren 1988: 221). La méthodologie active selon Puren, (1988) a la qualité de créer la motivation chez l'apprenant et de garder cette motivation dans l'ambiance de la classe. Le travail en groupe, qui peut faire partie de cette méthodologie, est une autre source de motivation et les responsabilités données aux apprenants les aident aussi à se sentir bien dans cet environnement.

L'évolution du fait grammatical en classe de langue se voit clairement dans l'apparition de la méthodologie active, qui en essayant de résoudre le problème de trop de grammaire dans la méthodologie traditionnelle et pas assez de grammaire dans la méthodologie directe, s'est voulue comme un mélange de ces deux méthodologies. La méthodologie active, aussi connue comme la méthodologie éclectique ou la méthodologie mixte est «d'un point de vue technique... un compromis entre la MD [méthodologie directe] et la MT [méthodologie traditionnelle]» Elle a aussi été décrite comme une «combinaison», et une «conciliation» des méthodologies (Puren 1988: 213).

2.4. Le fait grammatical dans les autres méthodologies

Après la grammaire excessive de la méthodologie traditionnelle, le manque de description grammaticale dans la méthodologie directe et la recherche pour un équilibre entre ces deux méthodologies vue dans la méthodologie active (mixte), on peut voir dans chaque nouvelle méthodologie qui vient après un effort de trouver ce même équilibre entre trop de grammaire et pas assez de grammaire dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Cette recherche pour un équilibre est vue dans ces méthodologies et même dans la description de ces méthodologies. La rigidité de la méthodologie traditionnelle avec sa traduction et l'étude de la grammaire n'a jamais été imitée. Certes, la grammaire est toujours présente dans toutes les autres méthodologies, mais il y a une tendance à utiliser moins de grammaire et à se concentrer sur la communication orale.

2.4.1. La méthodologie audiovisuelle

La méthodologie audiovisuelle a été utilisée en France dans les années 1960 et 1970. Dans cette méthodologie, l'image et le son sont utilisés pour l'apprentissage de la langue. Puren catégorise la méthode audio-orale et la méthode «de l'armée» des Etats-Unis comme deux méthodologies différentes qui font partie de la méthodologie audiovisuelle (Puren 1988). Cuq et Gruca, par contre, catégorisent la méthodologie audio-orale comme une méthodologie distincte qui est la méthode de l'armée et qui est centrée sur l'orale et la prononciation (Cuq & Gruca 2002). La méthodologie structuro-globale audiovisuelle est une méthodologie qui a été développée après la deuxième guerre mondiale pour redonner le prestige du français à l'extérieur du pays. Cette méthodologie utilise «la parole en situation» pour enseigner. On utilise aussi la communication verbale et non verbale pour créer des situations de communication représentées par des dialogues en contexte. Ces dialogues sur cassette orale ou vidéo donnent à l'apprenant des situations de la vie quotidienne (Cuq & Gruca 2002). La grammaire est utilisée, mais d'une façon implicite et inductive en s'intéressant à la communication au lieu de l'étude de la langue (Cuq & Gruca 2002). La grammaire est apprise par «la connaissance intime des textes et par des exercices systématiques de maniements de phrases» (Puren 1988). De cette façon les enseignants présentent d'abord une leçon orale et le lendemain la classe de grammaire correspondante qui est appelé une «démonstration» où la grammaire de la leçon est

expliquée. Après avoir étudié la grammaire, les classes de grammaire sont remplacées par des entraînements oraux et d'autres activités (Puren 1988: 291).

Cette méthodologie a été critiquée par Chomsky, qui dit qu'elle favorise trop l'oral et oublie l'écrit (Puren 1988), mais à vrai dire, cette critique dépend du but du cours, et elle pourrait être considérée comme positive, si dans un programme spécifique on veut favoriser l'oral.

2.4.2. *L'approche communicative*

L'approche communicative qui, «a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère» s'est développée dans les années 1970 pour l'apprentissage des langues aux adultes, et cette approche utilise les jeux de rôle pour favoriser l'oral et met en valeur la compréhension globale. Elle reconnaît les besoins communicatifs de son public et travaille dans des situations de communications pour satisfaire ces besoins communicatifs (Cuq & Gruca 2002). La grammaire est utilisée dans cette méthodologie, «dès les débuts de l'acquisition, d'une manière explicite centrée sur la communication. On utilise des exercices traditionnels qui créent une grammaire de l'oral» (Cuq & Gruca 2002). La connaissance des règles grammaticales, le vocabulaire, les règles socioculturelles, le discours, les stratégies verbales et non verbales et les situations réelles de la communication sont favorisées dans cette méthodologie.

3. Les méthodologies non conventionnelles

D'après Cuq et Gruca (2002), on peut distinguer cinq méthodologies non conventionnelles nées dans les années 60. Ces méthodologies qui veulent «apprendre les langues étrangères autrement» (Cuq & Gruca 2002: 250) sont: la méthode communautaire, la méthode par le silence, la méthode par le mouvement, la suggestopédie et l'approche naturelle. Il est pertinent maintenant de définir chaque méthodologie pour observer et évaluer le rôle de la grammaire dans ces méthodologies.

3.1. La méthode communautaire

La méthode communautaire de Charles A. Curran vient de l'année 1961 et utilise «tous les éléments de la personnalité de l'adulte» et pas seulement les aspects intellectuels dans son apprentissage. La classe forme est en effet une communauté dont l'enseignant a le rôle de «conseiller linguistique» (Curran, *apud* Cuq & Gruca 2002: 251). Pour réussir, Charles Curran dit que six éléments importants doivent être présents dans l'apprentissage de la langue étrangère: «la sécurité, l'affirmation de soi, l'attention, la réflexion, la rétention et, enfin, la discrimination» (*apud* Cuq et Cruca 2002: 251). Les apprenants utilisent des interactions entre eux, combinées avec le contenu du cours pour transmettre des messages. La langue est utilisée comme «un moyen d'interaction sociale» et la méthode vise à la compréhension et l'expression orales, car elle veut que les apprenants puissent «apprendre à apprendre» (Cuq & Cruca 2002). La méthode communautaire a la qualité de vraiment considérer chaque apprenant comme une partie personnalisée d'un groupe, où il/elle n'est pas jugé, et il/ elle peut sentir «sa propre valeur.» Cette pédagogie considère la personne entière et pas seulement sa productivité ou progrès dans la langue. Comme il n'y a pas de rivalité, l'apprenant est en principe à l'aise dans son apprentissage. Le problème de cette méthodologie est qu'elle n'est pas pratique dans le sens

qu'elle est difficile à réaliser. L'enseignant doit être extrêmement qualifié pour pratiquer ce type d'enseignement. Utiliser la méthode communautaire dans une université normale avec ses réalités ou dans un lycée normal avec ses restrictions n'est guère possible, au moins ici au Costa Rica. L'idée est belle, mais la pratique est trop difficile pour la plupart des professeurs sans formation dans cette méthode. Elle serait difficilement acceptée par la plupart des apprenants. De plus, le manque de structure de manuels serait aussi un grand problème pour la plupart des apprenants (Dufeu 1996).

En somme, la méthode communautaire qui n'utilise pas de manuels et qui compte sur l'enseignant qui est au service des étudiants «utilise la grammaire seulement pour rectifier toutes les erreurs de grammaire ou de prononciation» (Dufeu 1996). Ainsi la grammaire dépendrait des fautes des apprenants, et de la perception que l'enseignant ou conseiller a de ces fautes.

3.2. La méthode par le silence

La méthode par le silence de Caleb Gattegno, de l'année 1963, utilise, comme son nom l'indique, le silence. L'apprenant est «présent» dans son propre apprentissage, et le silence est utilisé pour découvrir la langue étrangère. En utilisant le silence, l'apprenant peut se concentrer sur la langue pour la découvrir et mieux la mémoriser. Le silence l'aide aussi à «apprendre à apprendre» la langue étrangère et donne à l'apprenant l'opportunité de prendre l'initiative dans son apprentissage. L'enseignant n'utilise pas de manuels, sinon des réglottes de couleur et des tableaux «qui reposent sur des associations: tableau de sons-couleurs, tableau de mots, et tableau de correspondances sons-lettres [...] pour favoriser la mémorisation et l'acquisition des structures nouvelles introduites à parler des acquis de l'apprenant» (Cuq & Cruca 2002).

La méthode par le silence, ou la méthode silencieuse peut «stimuler l'esprit de découverte chez les apprenants» (Dufeu 1996: 37). Comme toutes les méthodologies non conventionnelles, elle constitue un changement total des méthodologies «traditionnelles» ou «normales». Bernard Dufeu observe que la méthode par le silence utilise la langue étrangère de manière descriptive «et n'a aucune valeur informative» et n'est pas communicative (Dufeu 1996). Et exactement comme la méthode communautaire (et toutes les méthodologies non conventionnelles), elle n'est pas bien connue, et donc difficile à mettre en pratique.

La méthode par le silence présente certains points grammaticaux d'une manière fascinante. Par exemple, des réglottes sont utilisées pour présenter les noms, les verbes, etc. (Dufeu 1996) Alors on combine les réglottes grammaticales pour faire des phrases.

3.3. La méthode par le mouvement

La méthode par le mouvement de James Asher, de l'année 1963 utilise le mode impératif pour donner des ordres aux apprenants. En principe, les apprenants vont apprendre la langue comme un enfant apprend une langue quand des adultes lui donnent des ordres. Les apprenants se déplacent beaucoup avec cette méthodologie et elle «renforce la mémorisation et évite le blocage et le stress que peut entraîner la nécessité de répondre par une production orale, même si l'expression orale constitue l'objectif à atteindre» (Cuq & Cruca 2002).

La méthode par le mouvement ou la réaction physique totale a la qualité de mettre l'apprenant à l'aise, ce qui le motive. Cette méthodologie fait «vivre la langue»; elle est en réalité une méthode directe «orientée vers le mouvement» (Dufeu 1996). Étant basée sur l'impératif, elle est plus descriptive que communicative. Elle est bien adaptée aux débutants

mais pas aux apprenants avancés. Sa théorie présentée par Asher repose «sur des hypothèses floues plus que sur de véritables preuves» (Dufeu 1996).

La méthode par le mouvement utilise en principe seulement l'impératif qu'Asher appelle «le commandement». Il dit que «tous les phénomènes grammaticaux peuvent être enseignés à travers le commandement» (Dufeu 1996).

3.4. La suggestopédie

La suggestopédie de Georgi Lozanov des années 1965 est une méthodologie où l'idée est que les apprenants peuvent apprendre la langue beaucoup plus rapidement si leurs inhibitions sont supprimées. Des conditions favorables d'apprentissage comme l'ambiance, des arts et de la musique, sont utilisées pour stimuler le cerveau et la mémoire inconsciente. En principe, l'apprenant apprend sans faire attention. Cette théorie utilise les dramatisations, des simulations, l'imagination, de nouvelles identités pour baisser les barrières psychologiques. La suggestopédie favorise l'oral mais veut développer les quatre compétences (Cuq & Gruca 2002). De plus, la suggestopédie sait utiliser la suggestion pour stimuler l'apprentissage. Elle crée une ambiance accueillante qui, comme la méthode par le mouvement, met à l'aise l'apprenant. En réalité, la suggestopédie est une version de la méthodologie traditionnelle. Elle est encore une fois, très difficile à mettre en œuvre et peu réaliste pour la plupart des ambiances scolaires, n'ayant que douze apprenants par groupe. Les résultats de cette méthodologie n'ont jamais été vraiment vérifiés. Les séances musicales, sur lesquelles cette méthodologie est basée en grande partie sont aussi questionnées.

La suggestopédie présente la grammaire immédiatement avec le verbe *être* au présent de l'indicatif, et les séances ou phases qui suivent ont des explications grammaticales (Dufeu 1996). Alors, la grammaire est importante dans cette méthodologie.

3.5. L'approche naturelle

Finalement l'approche naturelle de Tracy Terrel et Stephen D. Krashen de l'année 1977 convertit la manière dont les adultes apprennent une langue étrangère naturellement en une ambiance scolaire. Cette méthodologie n'utilise ni l'enseignement de la grammaire ni la traduction. Elle favorise le développement de la compréhension et le vocabulaire. De plus, elle utilise des documents authentiques pour pouvoir réussir à introduire le vrai monde «dans la salle de classe» (Cuq & Gruca 2002).

L'approche naturelle présente des idées originales comme la différence entre l'acquisition et l'apprentissage et l'idée du filtre affectif et d'un «input» de compréhension (Dufeu 1996). Mais en réagissant contre l'enseignement de la grammaire, la plupart des activités favorisent le vocabulaire. L'idée d'un «input de compréhension» qui dit qu'il n'y a pas d'acquisition si l'apprenant ne comprend pas ce qui lui est dit est difficile à prouver. Et l'idée de Krashen que «utiliser la langue étrangère ne favorise pas l'acquisition et l'appropriation de la langue étrangère» est aussi difficile à prouver. L'idée, vue dans cette méthodologie, que le fait de corriger l'erreur des apprenants, n'est pas bien, est aussi difficile à prouver (Dufeu 1996).

Puisque Krashen croit que «il y a incompatibilité ou absence de relation entre un apprentissage conscient de la grammaire et le processus d'acquisition» (Krashen, *apud* Dufeu 1996:105), et il ne croit pas à l'enseignement grammatical, on observe une absence totale de cet enseignement dans l'approche naturelle.

En résumé, avec l'exception de l'approche naturelle, la grammaire est présentée dans toutes les méthodologies d'enseignement des langues étrangères. L'importance et l'évolution du fait grammatical est donc évidente, la grammaire est presque toujours présente dans l'enseignement/apprentissage formel d'une langue. De la méthodologie traditionnelle qui a utilisé trop de grammaire à la méthodologie directe qui n'en a pas utilisé assez et aux autres méthodologies qui cherchent un équilibre dans l'utilisation de la grammaire en classe de langue, la recherche pour une méthodologie parfaite continue. Est-il possible de trouver cet équilibre? L'a-t-on déjà trouvé? La réponse ne se trouve peut-être pas dans les méthodologies, sinon dans une étude de la grammaire même.

4. Dernières remarques: Le rôle de la grammaire en classe de langue

Pour vraiment comprendre le rôle que ces méthodes font jouer à la grammaire, il est nécessaire de voir la place possible de la grammaire dans un cours de langue. L'importance qu'on doit accorder à la grammaire dépend, bien sûr, des objectifs des apprenants et du type d'institution. Si l'apprenant est très jeune ou n'a jamais étudié la grammaire de sa langue maternelle, le rôle de la grammaire ne peut pas être très important. Par contre, comme il est souvent le cas dans les cours de langue au niveau universitaire, ou avec des adultes dans les cours de conversation dans des instituts de langues où les apprenants connaissent la grammaire de leur langue maternelle, le rôle de la grammaire peut être plus important (Germain & Séguin 1998).

Pour présenter la grammaire normalement l'enseignant ne va pas utiliser une méthodologie spécifique comme la méthodologie directe, ou l'approche naturelle et puis un type de grammaire comme la grammaire notionnelle-fonctionnelle ou la grammaire classique morpho-syntaxique pour faire son cours, même si quelques méthodes présente des exercices de ce type (Bertocchi et Costanzo 1989). Ceci est presque impossible parce qu'aujourd'hui les professeurs sont entraînés à enseigner le FLE (Français Langue Étrangère ou l'ALS (Anglais Langue Secondaire) etc., et n'ont pas de grandes connaissances sur ces méthodologies. Pour présenter la grammaire d'une langue, ou la grammaire pédagogique, le professeur normalement suit une méthode (livre) ou des méthodes pour faire son cours. Bien sûr, dans les universités il y a beaucoup de cours différents, mais dans les lycées et dans les premières années de l'étude d'une langue on enseigne beaucoup de grammaire aux apprenants. La discussion sur le rôle de la grammaire dans l'enseignement du FLE, d'ALE ou d'ELM est éternelle et incessante, mais personne ou presque personne ne va essayer d'enseigner une langue sans grammaire. «En dénommant le savoir grammatical *l'ars obligatoria*, les linguistes médiévaux ne faisaient que souligner ce fait, que **la grammaire est très précisément, ce qu'on ne peut éviter dès qu'on fait un usage approprié d'une langue**» (Besse & Porquier 1991: 72).

Bibliographie

- Arrive, Michel, F. Gadet y M. Galmiche. 1991. *La grammaire d'aujourd'hui: Guide alphabétique de linguistique française*. Paris: Flammarion.
- Beguelin, Marie-José. (dir.). 2000. *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck Duculot.

- Bertocchini, Paola y E. Costanzo. 1989. *Manuel d'autoformation*. Paris: Hachette. (coll. "Autoformation").
- Bescherrelle. 1997. *La Grammaire pour tous*. Paris: Hatier.
- Besse, Henri. 1989. "L'Hypothèse, la règle et la loi". *Le Français dans le Monde/Recherches et applications*. Février-mars: 103-112. Paris: Hachette.
- Besse, Henri y R. Porquier. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif. Hatier/Didier.
- Charaudeau, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Cuq, Jean-Pierre. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en Français langue étrangère*. Paris: Les Éditions Didier.
- Cuq, Jean-Pierre y I. Gruca. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- De Salins, Geneviève-Dominique. 1996. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris: Didier-HATIER.
- Dufeu, Bernard. 1996. *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Germain, Claude y H. Segun. 1998. *Le point sur la grammaire*. Paris: CLE International 1998.
- Maingueneau, Dominique. 1994. *Syntaxe du Français*. Paris: Hachette.
- Martinez, Pierre. 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF (coll. "Que sais-je?").
- Puren, Christian. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International.