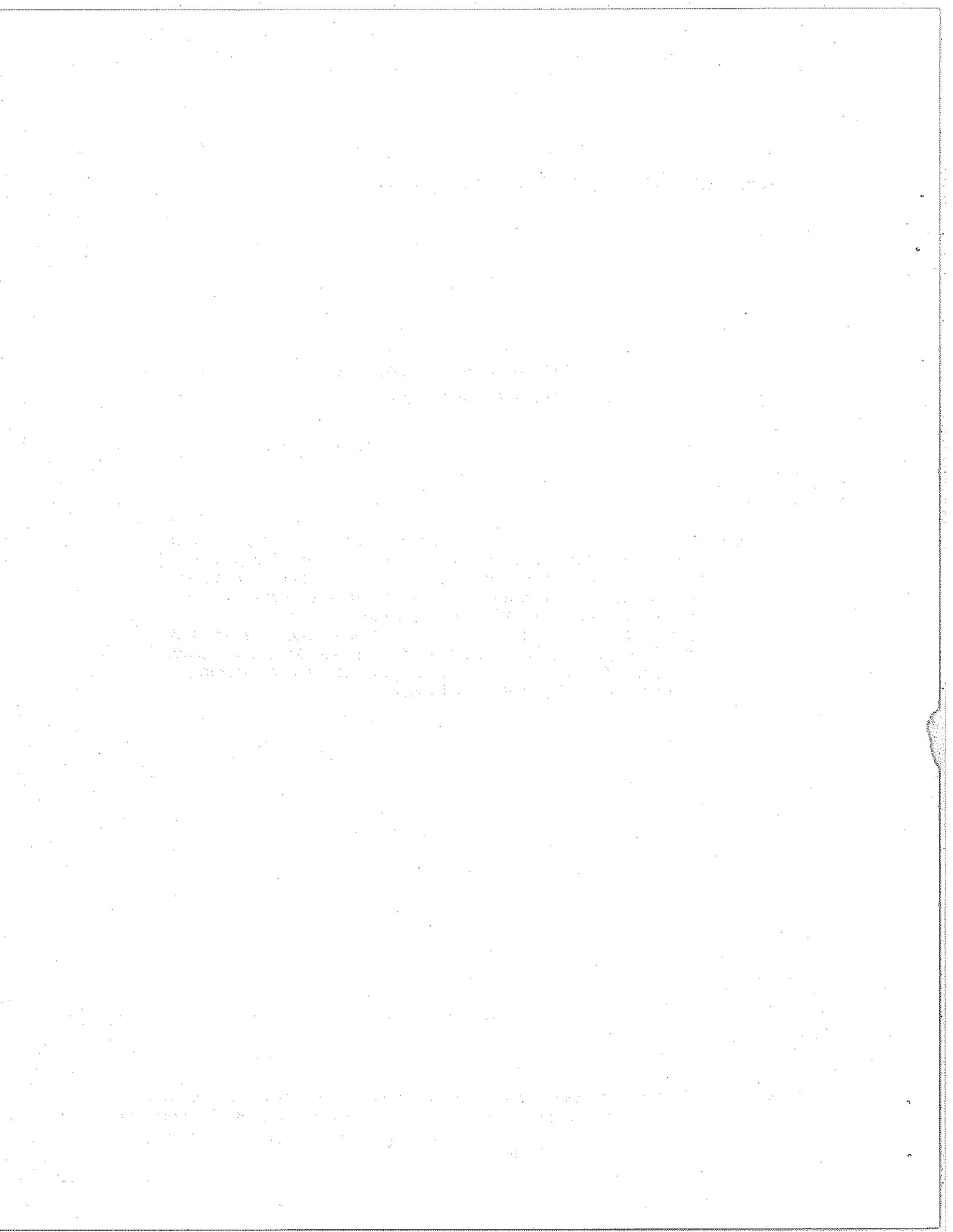


L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE
N'EST PAS CHOSE FACILE

Walter H. Hirtle

Résumé: *The teacher of English as a second language has a problem teaching grammar once pupils are beyond the elementary stage: he is ill prepared to explain the use of a given form when he cannot appeal to some other element in the context. This situation is illustrated by means of examples, and its cause traced to a conception of grammar which is too narrow. To make it possible to teach grammar at more advanced levels, and to give it greater appeal, a wider view of grammar is proposed.*

Walter H. Hirtle, Docteur de l'Université Laval, professeur titulaire (grammaire anglaise et psychomécanique du langage) au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Québec).



Le titre, qui est l'évidence même, traduit un sentiment, pour ne pas dire une inquiétude qu'éprouve tout professeur d'anglais langue seconde dont les élèves ne sont plus des débutants. L'expérience montre que l'enseignement de la grammaire soulève un problème dès les premières classes de niveau intermédiaire, un problème qui se pose de plus en plus nettement jusqu'aux classes les plus avancées. Le but de la présente note est d'abord d'évoquer la situation en anglais pour que ceux qui enseignent d'autres langues puissent la comparer avec leur propre expérience. Ensuite, à l'intention de ceux qui ont des connaissances plus étendues dans le domaine de l'enseignement des langues, on essaiera de dégager la cause de cette situation et une façon d'y remédier.

Il y a quelques années, un collègue a fait une remarque qui illustre bien notre sujet. Il a observé que, en regard aux innombrables méthodes pour débutants, il y a peu de matériel disponible pour l'enseignement aux niveaux plus avancés. C'est ainsi qu'on a un grand choix de manuels pour présenter des questions bien connues de la grammaire anglaise, comme l'emploi de substantifs au pluriel accompagnés de déterminants également au pluriel (par exemple, *this book/these books*), l'emploi du parfait avec *since* (*He has been here since last week*) et le passé avec *ago* (*He was here a week ago*), ou encore l'emploi de *any* dans des phrases négatives (*I don't want any photocopies*) et de *some* dans des phrases positives (*I want some photocopies*). Et pour ces questions élémentaires de grammaire on fournit à l'élève une abondance de moyens de pratique (exercices sur ruban au laboratoire de langues, exercices oraux en classe, exercices écrits, etc.), dont la caractéristique est d'obliger l'élève à choisir la forme qui convient pour compléter le contexte. On est même allé jusqu'à parler d'"automatismes" à ce niveau, car on avait l'impression de pouvoir provoquer, déclencher une forme en évoquant tel contexte plutôt que tel autre. L'enseignement de l'emploi d'une forme grammaticale n'est pas, dans cette

optique, tellement difficile une fois qu'on a repéré les contextes où elle s'emploie, car ils opèrent comme un stimulus qui appelle, comme réponse, la forme visée.

Mais, quand l'élève progresse un peu et étend sa compétence à des contextes plus variés, il est moins bien servi. Des formes qu'il a réussi jusque là à bien distinguer grâce au contexte se rencontrent maintenant dans le même contexte. Par exemple, il trouve *some* et *any* dans des phrases interrogatives (*Do you want some photocopies?/Do you want any photocopies?*); il trouve le parfait et le passé avec le même adverbe temporel (*We've done a lot of work this morning, haven't we?/We did a lot of work this morning, didn't we?*). Confronté avec de tels emplois, l'enseignant a recours parfois au contexte en déclarant qu'on peut employer, par exemple, *some* et *any* indifféremment dans les questions. Parfois il fait appel à la situation extérieure pour justifier un emploi (e.g. le parfait s'emploie avec *this morning* si la phrase est dite avant la fin de la matinée). Il va sans dire que, pour de tels emplois, on ne trouve pas d'exercices du type mentionné plus haut parce que le contexte ne déclenche manifestement pas l'emploi d'une forme plutôt qu'une autre. Souvent, d'ailleurs, on n'a pas envie d'attirer trop l'attention de l'élève sur ces points si peu clairs.

Mais il y a pire pour l'enseignant. Des élèves encore plus avancés rencontrent ici et là des formes dans des contextes où ils avaient appris à ne pas les employer: *some*, par exemple, dans une phrase négative (*I don't want something that costs too much*) et *any* dans une phrase affirmative (*I had to go along to carry any parcels*); ou un substantif sans -s accompagné d'un déterminant au pluriel (*these people are/these peoples are; these faculty are/these faculties are; these buffalo are/these buffalos are*). Enfin, il se présente des cas où on a les deux formes dans des contextes identiques mais où on ne peut pas prétendre que le sujet parlant a un choix libre: il y a différence de sens selon qu'on emploie l'une ou l'autre forme (*You look worried. What has happened?/What happened?*) Pour éviter d'être acculé à appeler ces cas des "exceptions" ou à refuser toute discussion en disant "c'est l'usage", l'enseignant se doit, à lui-même et à ses élèves,

de chercher une justification ailleurs que dans le contexte. Le problème auquel l'enseignant doit faire face est donc le suivant: comment enseigner l'emploi des formes grammaticales à des niveaux avancés où les béquilles du contexte ne servent plus?

Le problème de l'enseignement de la grammaire est donc posé par cet échantillon d'exemples, qui nous fait voir que c'est un problème non pas d'ordre pédagogique mais plutôt d'ordre scientifique. La question soulevée concerne non pas la manière d'enseigner mais plutôt la matière à enseigner. Autrement dit, notre problème met en cause les connaissances grammaticales de l'enseignant, sa capacité de distinguer entre les conditions d'emploi des deux formes en question. Il est facile de dire que *any* s'emploie dans les phrases négatives, *some* dans des phrases positives, mais on est moins à l'aise pour expliquer quand il faut employer *any* dans une phrase interrogative ou conditionnelle, et quand il faut employer *some*, sans parler des conditions d'emploi de *any* dans une phrase positive (très courant), et de *some* dans une phrase négative (plus rare). Comment se fait-il que, dans ce cas, et dans beaucoup d'autres, le professeur n'ait pas acquis les connaissances grammaticales nécessaires qui, après tout, relèvent de l'anglais parlé le plus courant?

Le cas particulier de *some* et *any* pourrait justement nous mettre sur la piste d'une réponse à la question qu'on vient de poser parce qu'il a été, il y a quelques années, l'occasion d'une importante prise de conscience de la part de certains linguistes. Ainsi, dans un article bien connu "Some reasons why there can't be any *some-any* rule", Robin Lakoff a montré qu'on ne peut pas rendre compte de *some* et *any* en faisant appel aux seules règles de distribution selon le contexte. En effet dans certains contextes - phrases interrogatives ou phrases conditionnelles, par exemple - les deux déterminants s'emploient, mais toujours avec des nuances de sens entre les deux phrases qui en résultent. Par conséquent, comme Bolinger l'indique (p. 21 ss.) on ne peut régler le compte de nos deux mots sans faire appel à leurs significations respectives. Autrement dit, les conditions qui règlent leur emploi relèvent, au fond, non pas de

la distribution mais de la signification, non pas de la syntaxe mais de la sémantique.

Le cas de *some* et *any* est bien connu, ayant été débattu sur la place publique, mais il n'est pas le seul. On peut démontrer qu'il en est de même pour l'expression du nombre: la différence entre *many buffalo* et *many buffalos* relève, en dernière analyse, de la manière dont le sujet parlant se représente l'expérience à communiquer. De même, la différence entre le passé et le parfait dans deux phrases comme *Now where did I put my glasses?* and *Now where have I put my glasses?* est, selon un des meilleurs observateurs de l'anglais, "merely a slight difference of viewpoint" (Leech, p. 38). Précisément: le sujet parlant voit la situation d'une façon légèrement différente dans chaque cas, une différence de représentation que les formes verbales lui permettent d'exprimer. Et il en est ainsi pour tous les morphèmes et les mots dits "grammaticaux": ils sont employés parce qu'ils peuvent évoquer un sens donné dans une phrase, non pas parce qu'un autre élément les déclenche. On emploie une forme grammaticale, non pour répondre à un stimulus situé ailleurs dans le contexte, mais pour exprimer quelque chose qu'on a à dire.

Donc, pour rendre compte d'une forme, pour expliquer à un élève quand on doit employer telle forme plutôt que telle autre dans les cas où la différence est le moins subtile, le professeur doit faire appel à la signification des formes en question. Il va sans dire qu'il ne suffit pas d'affirmer qu'il y a une différence de sens. Il faut aussi savoir expliquer en quoi consiste cette différence, ce qui revient à dire qu'il faut être en mesure de décrire le signifié de chacune des formes, et ceci à deux niveaux distincts. D'abord, il faut, bien sûr, savoir circonscrire le sens qu'apporte chaque forme à la phrase en question, comme le fait si bien Leech pour les deux exemples qu'on vient de citer:

In the first sentence, the speaker's attention is fixed on the moment when he lost his glasses, in an effort to remember what he did at that time; in the second, he turns his attention to the present result of this action, and the question uppermost in his thoughts is 'where are they now?'

Autrement dit, il faut, tant bien que mal, amener à la pleine lumière de la conscience ces impressions parfois subtiles et fugaces qu'éveille en nous une phrase. Ceci demande une grande sensibilité aux effets de sens de la part de l'enseignant. Mais il faut aussi savoir indiquer le signifié qu'a une forme avant et en dehors de tout emploi, le signifié dont elle est, partout et toujours, le signe, et qui permet à la forme d'être un signifiant. Cependant une grande sensibilité aux effets de sens ne suffit pas à elle seule pour donner accès à ce niveau plus profond. Ce n'est que par un travail de la raison, par l'analyse, que l'esprit peut arriver à avoir une vue claire du signifié sous-jacent, condition *sine qua non* de tout emploi, de tout effet de sens.

A la lumière de ces remarques, revenons à la question posée plus haut, à savoir, comment se fait-il que le professeur n'ait pas acquis les connaissances nécessaires pour expliquer des emplois courants de formes grammaticales? Nous voyons maintenant qu'il s'agit de connaissances à deux niveaux: au niveau de la phrase et au niveau de la forme. D'abord, il s'agit, au niveau de la phrase, de savoir décrire les différents effets de sens d'une forme dans toute la gamme de ses emplois pour les faire voir aux élèves, en commençant par les effets de sens les plus évidents et en progressant vers une subtilité de plus en plus grande. Ce qu'on propose ici n'est pas tellement nouveau car le professeur fait déjà quelque chose d'analogue quand il enseigne la prononciation: il essaie de faire entendre les différents sons que produit un phonème actualisé dans des contextes phonétiques différents (le /p/ anglais, par exemple, qui est aspiré à l'initiale dans *port*, mais non-aspiré dans *sport*). Cependant, dans le cas de la phonétique, le professeur est généralement mieux équipé que dans le cas de la grammaire. D'abord, il sait reconnaître lui-même les différentes actualisations d'un phonème, ce qui lui permet de faire entendre ces différences à ses élèves. Par ailleurs, on trouve sans difficulté des manuels qui exercent l'élève à des distinctions phonétiques d'une subtilité surprenante. Mais alors, notre question se pose d'une façon encore plus nette: pourquoi, en grammaire, le professeur est-il si mal pourvu? Pourquoi n'arrive-t-il pas à décrire les distinctions de sens grammatical (ou même, parfois, à les sentir, à les voir

lui-même), ce qui lui permettrait de les faire sentir, de les faire voir à ses élèves pour qu'ils puissent les produire eux-mêmes?

On arrivera peut-être à un élément de réponse en continuant la comparaison avec la phonétique. Posons une question analogue: Comment se fait-il qu'en phonétique le professeur entende des distinctions de son (ce qui lui permet de les faire entendre aux élèves pour qu'ils puissent les reproduire)? La réponse est claire: on lui a appris à les entendre. Dans les cours de phonétique (en transcription phonétique, par exemple) on sensibilise l'oreille du futur professeur, on l'entraîne à entendre des nuances de plus en plus fines; ailleurs, on lui montre comment les différents sons sont produits. De tels cours le rendent capable de discerner des fautes, de les analyser, d'expliquer comment les rectifier et au besoin de fournir les exercices nécessaires.

Revenons maintenant à la grammaire. Dans quels cours le futur professeur doit-il apprendre les multiples effets de sens d'une forme grammaticale? Dans les cours de grammaire, sans doute. Mais, quand on y regarde de près, on trouve qu'il en est rarement ainsi. Ici, semble-t-il, est le noeud du problème: une étude systématique des formes et de leurs nuances d'emploi n'est pas entreprise dans la plupart des cours de grammaire. On y enseigne plutôt les règles de syntaxe, de distribution, d'emploi d'une forme, mais son apport significatif à différents contextes est, le plus souvent, négligé. Cette situation reflète, sans doute, les préoccupations actuelles de la plupart des linguistes en ce qui concerne la grammaire. Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, une telle conception de la grammaire n'est pas utile pour rendre compte des emplois d'une forme au delà d'un niveau élémentaire (et même à ce niveau ce n'est qu'un bouche-trou du point de vue scientifique). Ce qu'il faut pour le futur enseignant c'est plutôt un enseignement de la grammaire qui fasse ressortir la signification des formes, ce qu'on a déjà appelé une "sémantique grammaticale".

Ceci implique, évidemment, une tout autre conception de la grammaire (et, par conséquent, du langage lui-même). Ce serait un changement majeur, mais qui comporterait certaines conséquences des plus heureuses, dont l'une serait justement d'éveiller le futur enseignant à des effets de sens de plus en plus subtils au niveau de la phrase. C'est ainsi qu'il saura indiquer, par exemple, qu'on emploie *some* dans une phrase interrogative quand on attend une réponse affirmative, tandis que *any* doit être employé en cas de doute ou quand on attend une réponse négative. De même, *any* dans une phrase positive évoque un choix possible. Ayant acquis des connaissances de cet ordre, l'enseignant sera en mesure de fabriquer, s'il le faut, ses propres exercices qui feront ressortir, non pas le contexte où se trouve la forme, mais plutôt la signification qu'elle apporte au contexte. Tout ceci rendra peu à peu l'élève plus conscient de ce qu'il dit.

Cette nouvelle façon de concevoir la grammaire peut donc avoir un important avantage d'ordre pratique. Mais elle peut aussi avoir un avantage considérable d'ordre intellectuel là où le professeur a des connaissances au second niveau, celui de la forme. Dans le cas de certaines formes grammaticales (malheureusement peu nombreuses) des grammairiens ont réussi à discerner avec plus ou moins de clarté la signification de la forme en soi, hors de tout emploi. Cette signification sous-jacente, que la forme tient de sa position dans le système dont elle fait partie, se trouve impliquée toujours et partout dans les multiples effets de sens que la forme peut évoquer selon le contexte. De fait, ces effets sont autant de conséquences possibles d'une condition préalable unique. C'est ce rapport entre une condition et des conséquences multiples qui nous permet de comprendre pourquoi une forme évoque telle nuance dans tel contexte. Par exemple on peut comprendre pourquoi *any* appelle une réponse négative ou évoque un choix possible selon qu'il se trouve dans une phrase interrogative ou positive; on peut même comprendre pourquoi *any* convient si bien à une phrase négative. Or, amener des élèves (d'âge approprié, bien sûr) à reconnaître ce rapport entre le signifié de la forme et ses effets de sens dans la phrase, entre la

condition et ses conséquences, et à le mettre en oeuvre, c'est faire de l'apprentissage d'une langue seconde plus qu'un jeu de mémoire, c'est en faire un jeu de l'intelligence. Autrement dit, l'enseignement de la grammaire peut contribuer à la formation intellectuelle de l'élève. Chose certaine, ce travail de l'intelligence plutôt que de la mémoire peut rendre la classe de grammaire beaucoup plus intéressante pour l'élève, et pour l'enseignant.

Pour finir, revenons à notre question: pourquoi l'enseignant n'a-t-il pas les connaissances grammaticales requises? C'est parce qu'on ne les lui a jamais enseignées. Une conception trop exclusivement syntaxique de la grammaire, qui restreint la grammaire à une étude des rapports entre les formes, doit être élargie pour faire place à une étude systématique des apports significatifs des formes elles-mêmes. Ce n'est qu'à ce prix qu'on pourra fournir à l'enseignant les connaissances nécessaires. Ces connaissances ne rendront jamais l'enseignement de la grammaire facile, mais au moins elles le rendront possible.

REFERENCES

BOLINGER, D., *Meaning and Form*, Longman, London, 1977.

LAKOFF, R., "Some reasons why there can't be any *some-any* rule", *Language*,
Vol. 45, pp. 608-615.

LEECH, G. N., *Meaning and the English Verb*, Longman, London, 1971.

8
3
1
A

8
3
1
A