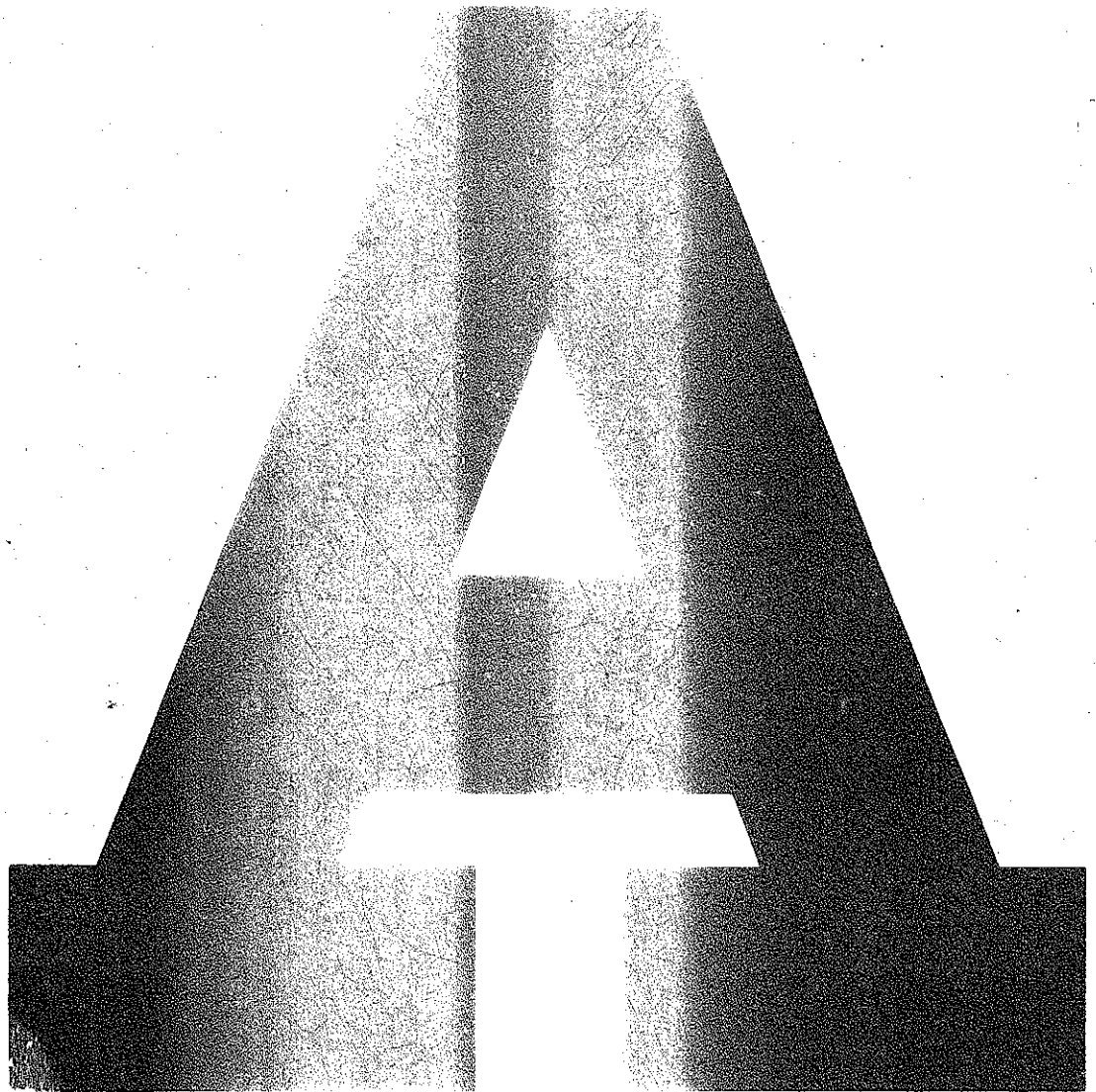


EQUIPE DE RECHERCHE EN PSYCHOMECHANIQUE DU LANGAGE

SYSTEMATIQUE DU LANGAGE I

PRESENTE PAR RENE LESAGE



PRESSES UNIVERSITAIRES DE LILLE

*Walter Hirtle
Université Laval*

L'ANGLAIS SANS RÈGLES

L'enseignement de la grammaire anglaise est un métier en péril. Certains diront que j'exagère, ou même que je plaisante, mais ils n'ont qu'à songer un instant au sort de ceux qui se consacrent à l'enseignement de l'anglais langue maternelle. L'enseignant de grammaire est une espèce rare, et probablement en voie d'extinction. Les seuls spécimens connus aujourd'hui se trouvent, non pas dans les centres de recherche bien nourris de subventions, ni même dans les réserves de haut savoir jouissant des libertés universitaires, mais plutôt ici et là dans les écoles où, s'adaptant à un milieu hostile en s'intégrant à des cours traitant de l'"art de la communication" ou encore des "expériences langagières", ils réussissent encore à enseigner les rudiments de la grammaire.

On peut sans doute me rétorquer que, pour ce qui est de l'anglais langue seconde, la situation est beaucoup plus réjouissante : en effet, même si les anglophones se passent d'un enseignement de la grammaire et en viennent même à croire (c'est le cas de certains) que l'anglais n'a pas de grammaire, les allophones, eux, en reconnaissent la valeur et dans la plupart des cas commencent l'enseignement de l'anglais par la grammaire. C'est vrai que les allophones étudient la grammaire anglaise plus que les anglophones, mais attention, même dans les cours d'anglais langue seconde, la grammaire est rarement enseignée au-delà du niveau élémentaire. Cette affirmation surprend, peut-être, mais si on examine le contenu des cours d'anglais de niveaux intermédiaires et supérieurs, on se rend compte que leur contenu grammatical consiste le plus souvent en une révision de la matière déjà enseignée, une répétition, plus ou moins déguisée des règles de grammaire que

les étudiants ont déjà vues. C'est pourquoi il ne faut pas s'étonner si la caractéristique la plus frappante de ces cours, c'est l'ennui. D'ailleurs, un examen des manuels utilisés aux niveaux intermédiaire et supérieur révèle, dans la plupart des cas, une pénurie de matière appropriée et confirme ainsi ce que j'avance. Il y a, bien sûr, des cas qui font exception, des manuels dont le contenu grammatical dépasse largement le niveau élémentaire. Mais là encore un problème se pose : la matière grammaticale à ces niveaux post-élémentaires consiste en une prolifération des règles d'emploi à un point où ni l'étudiant ni le professeur ne peuvent les assimiler (et on ne parle même pas de les appliquer), d'où forcément un sentiment de frustration.

Un résultat presque inévitable de cette situation est que l'enseignement de la grammaire à ces niveaux diminue, voire même disparaît. D'ailleurs, tout le monde sait qu'on remet en cause périodiquement tout l'enseignement de la grammaire, d'où les coups de pendule bien connus au nom d'une technique comme l'audio-visuel, ou d'un but pratique comme la "compétence communicative" ou de quelque méthode dite "naturelle". On peut se demander si ce n'est pas la frustration de l'enseignant et l'ennui de l'enseigné des niveaux intermédiaire et supérieur qui déclenchent ces mouvements périodiques visant à abolir, une fois pour toute, l'enseignement de la grammaire. Le moins qu'on puisse dire, c'est que le professeur de grammaire pratique un métier périlleux et que la survie de l'espèce est loin d'être assurée.

Que faire? On pourrait sans doute lancer une vaste campagne sous la bannière "Save the Grammarian", chercher à "conscientiser" le public, alerter Greenpeace. Mais avant de partir en croisade, il faudrait peut-être réfléchir pendant quelques instants à la cause de cette situation déplorable, alarmante même. Pourquoi l'enseignement de la grammaire est-il jugé si peu rentable qu'on propose périodiquement de le supprimer des cours d'anglais langue seconde, comme à toute fin pratique, on l'a déjà fait des cours d'anglais, langue maternelle?

La question, on en conviendra, a son importance. Pour y répondre,

il ne suffit pas de proposer encore une autre méthode d'enseignement. Il faut plutôt tenter de se situer à un niveau de généralité supérieur afin de pouvoir embrasser les diverses méthodes qui comportent un enseignement explicite de la grammaire. Pour y arriver, je vais faire appel à un principe avec lequel nous sommes tous familiers en recherche. Dans l'art de la recherche scientifique, nos moyens d'observation et d'analyse sont conditionnés par l'objet de la recherche, ou plus exactement, par notre conception de cet objet. Par exemple, en linguistique, on pratiquera la recherche de façon très différente selon qu'on conçoit le langage comme un phénomène essentiellement physique, ou essentiellement mental, ou encore et physique et mental. Il en est de même pour l'art de l'enseignement : notre façon d'enseigner la grammaire est tributaire de notre conception de la grammaire. Et pendant quelques instants, j'aimerais attirer votre attention sur ce rapport qui lie la condition, l'idée qu'on a de la grammaire (même si on n'en est pas pleinement conscient) et la conséquence, l'approche qu'on adopte pour l'enseigner.

Si notre principe est juste, on devrait pouvoir, en examinant une façon d'enseigner, arriver à caractériser la conception qui la conditionne. Or, quand on regarde les différentes méthodes employées aujourd'hui, on est frappé par une certaine homogénéité : la grammaire est enseignée au moyen d'une série de règles d'emploi. Une fois la sémiologie, le côté physique d'une forme, enseignée, on essaie d'indiquer comment employer la forme en utilisant des règles de différents types. Nous sommes tous familiers avec le type de règles qui proposent qu'une forme s'emploie, ou ne s'emploie pas, selon qu'elle se trouve en collocation avec tel ou tel autre élément. Exemples :

1) Le *present perfect* s'emploie avec des adverbes comme *just, before, etc.* :

We have *just* done it,

mais il ne s'emploie pas avec des adverbes comme *yesterday, last week, etc.* :

*We have done it *yesterday*.

2) *Any* s'emploie dans un contexte négatif :

I *don't* want *anyone* to phone me,

mais il ne s'emploie pas dans un contexte positif

*I want *anyone* to phone me.

On trouve également des règles qui font appel à la signification. Parfois il s'agit du sens du lexème avec lequel on peut - ou ne peut pas - employer une forme. C'est le cas de la règle suivante :

3) La *forme progressive* ne s'emploie pas avec des verbes de perception :

*I *am hearing* a noise,

ou avec un verbe comme *to know* :

*I *am knowing* the meaning of the word.

Parfois c'est le sens contextuel résultant de l'emploi d'une forme qui doit guider l'étudiant. Exemple :

4) La *forme progressive* s'emploie pour désigner une action qui est en train de se dérouler :

He *is accepting* the offer.

Des règles comme celles-ci, qui sont monnaie courante au niveau élémentaire, représentent la façon la plus répandue, sinon la seule, d'enseigner la grammaire. Pour nous, il s'agit de voir quelle conception de la grammaire sous-tend cette façon d'enseigner.

Il suffit d'un moment de réflexion pour se rendre compte que des règles basées sur la collocation de deux formes, ou sur la réunion d'un lexème et d'une forme, ou sur le sens contextuel sont toutes fondées sur le résultat d'un acte de langage, sur le discours. Cette manière d'enseigner la grammaire reflète une vue de la grammaire limitée au seul discours. Ceci n'est pas étonnant puisque, comme Hewson (1981) l'a bien montré, la règle suit l'emploi; d'une façon générale, la règle est une généralisation faite à partir de phrases construites, la règle donne une vue résultative, statique du langage. Celui qui n'a que cette vue partielle de la grammaire (et du langage), une vue limitée au discours, ne peut enseigner qu'à partir d'une description du discours, à partir de règles, avec, aux niveaux intermédiaire et supérieur, les résultats que l'on sait.

On peut comprendre maintenant pourquoi cette approche de l'enseignement a si peu de succès. Confronté à l'interdiction d'employer le *present perfect* avec *yesterday*, ou la *forme progressive* avec un verbe de perception, l'étudiant disposant d'un minimum de curiosité intellec-

tuelle va poser spontanément la question : pourquoi pas? On sait bien ce que le professeur répond le plus souvent : "C'est comme ça" ou "C'est la règle", une réponse qui rend impossible tout accès à la compréhension, qui tue toute curiosité. Mais on ne peut pas blâmer l'enseignant; il ne sait pas qu'une forme existe puissanciellement en langue avant d'être utilisée dans une phrase. Par conséquent, il ignore les raisons de tel ou tel comportement syntaxique. Pire encore, il ne sait pas qu'il ignore les raisons, de sorte qu'il n'est même pas porté à répondre : "Je ne sais pas". De toute façon, pour l'étudiant le message est clair : une règle de grammaire est quelque chose d'arbitraire qui ne se raisonne pas et qui s'apprend par coeur. Comme nous avons vu, ce type d'enseignement est une excellente manière d'engendrer l'ennui dès le niveau élémentaire.

Au-delà du niveau élémentaire, les possibilités de discours deviennent tellement nombreuses que les règles apprises d'abord ne suffisent plus pour rendre compte de la grande diversité des contextes rencontrés. Souvent, ces règles d'emploi sont même contredites par les faits d'emploi. Par exemple, on trouve que parfois c'est la forme simple, et non pas la forme progressive, qui s'emploie pour exprimer une action en train de se dérouler :

I *accept* the offer,

que *any* s'emploie dans une phrase affirmative :

I want *anyone* with a problem to phone me,

que le *present perfect* s'emploie avec *yesterday* :

What we *have done yesterday*, what we're doing today and what we're working toward for tomorrow are all part of the tradition of giving you the very best banking service.

Essayer de rendre compte de tous les emplois au moyen d'une prolifération de règles de plus en plus compliquées exigerait un tel effort de mémoire qu'on arriverait très vite au point où le rendement n'est plus proportionnel à l'effort consenti. Face aux possibilités d'emploi presque illimitées rencontrées dans l'anglais de tous les jours, est-il surprenant qu'on abandonne tout effort de compréhension et même que l'on soit tenté d'abandonner l'enseignement de la grammaire, avec un sentiment de frustration? A ces niveaux, disons-le clairement, l'enseignement de la grammaire est un échec. Pour un psychomécanicien,

il n'y a rien de surprenant à tout cela. Envisager la grammaire du seul point de vue du discours condamne l'étudiant à apprendre beaucoup et comprendre peu. On n'est pas surpris, non plus, de la conclusion tirée par un chercheur concernant l'utilité des règles d'emploi : "on ne discerne aucune corrélation entre le fait de connaître certaines règles et la performance". (H.W. Seliger 1979). Si on commence à douter même de l'utilité des règles, on comprend bien qu'on soit tenté d'abandonner l'enseignement de la grammaire pour laisser à l'étudiant la tâche de faire lui-même les généralisations nécessaires pour l'acquiescer.

Arrêtons-nous maintenant à la vision de la grammaire que nous propose la psychomécanique du langage. On verra qu'elle permet à l'étudiant de comprendre quelque chose. En effet, le fait d'accepter au départ qu'une forme grammaticale existe comme quelque chose de puissant en langue avant qu'elle n'assume un emploi quelconque en discours propose une toute autre conception de la grammaire, et par conséquent une toute autre façon d'enseigner la grammaire. Dans cette optique, l'enseignant doit essayer de faire voir la forme en langue, il doit essayer de l'enseigner comme un élément de concevabilité, comme un moyen de représentation. Autrement dit, l'étudiant a à apprendre ce qu'est le signifié de puissance en langue, à la lumière duquel tous les emplois, des plus banals aux plus recherchés, paraîtront découler à titre de conséquences possibles. La chose à enseigner est claire, mais d'un point de vue pratique, cet enseignement est-il possible? Peut-on espérer, dans les conditions réelles de l'enseignement au secondaire ou au collégial, amener l'étudiant à se représenter le signifié de puissance en psychomécanique du langage : sommes-nous en mesure de descendre de notre tour d'ivoire pour entrer dans l'arène de l'enseignement pratique d'une langue?

Avant d'essayer de montrer comment on peut relever ce défi, je vais d'abord faire une mise en garde. Enseigner une langue n'est pas la même chose qu'enseigner la linguistique. Pour le professeur de langue, il ne s'agit pas de faire une démonstration scientifique en commençant avec le système abstrait de langue pour en tirer les conséquences à constater en discours. Si on n'est pas capable de

sortir de ce schème de pensée, souvent appelé déductif, il vaut mieux rester dans notre tour d'ivoire avec les linguistes de toutes les autres écoles. Au contraire, pour enseigner une langue il faut commencer avec le particulier, avec les emplois de discours qui témoignent de la façon la plus concrète et la plus claire du signifié de puissance de la forme. Enseigner un emploi consiste donc à enseigner le sens qu'évoque la forme dans cet emploi. Et il faut bien qu'il en soit ainsi si, du point de vue de la psychomécanique, la grammaire est ce que quelqu'un a appelé une "sémantique grammaticale", une grammaire du signifié formel.

On peut dire que, enseigner la grammaire c'est enseigner le sens, ou plutôt, les différents sens qu'évoque une forme. Cependant, on ne doit pas les enseigner n'importe comment mais de façon à les faire voir comme autant de conséquences du signifié de puissance. Prenons un cas concret. Dans les manuels, on présente souvent le sens de la *forme progressive* dans une phrase comme :

He *is accepting* the offer,

de la manière suivante : "une action qui se déroule au moment où on parle". Ce n'est pas faux, mais cette manière de présenter le sens de la forme nous met en difficulté quand on rencontre une phrase comme :

I *accept* the offer,

qui exprime, elle aussi, "une action qui se déroule au moment où on parle". Par contre, si on garde à l'esprit ce qui semble conditionner tous les emplois de la *forme progressive* - une impression d'incomplétude, d'imperfectivité - on peut décrire le sens véhiculé par la phrase comme "une action qui est vue incomplète au moment où on parle". Ceci permettra de comprendre, alors, pourquoi la *forme progressive* n'est pas employée avec des verbes performatifs comme *I accept*. Par ailleurs, dans cette même perspective, on peut faire comprendre pourquoi les verbes de perception ne s'emploient pas à la *forme progressive* normalement, un fait de discours qui paraît purement arbitraire lorsque l'on n'a pas en vue, même de façon approximative, le signifié de langue.

Ainsi, chaque emploi doit être enseigné comme l'expression d'un sens, et ces sens doivent être présentés de façon à faire ressortir

de plus en plus précisément le signifié de langue. Ici, évidemment, il est important d'ordonner les emplois d'une forme selon le degré de la difficulté soulevée par les effets de sens. De cette façon, l'étudiant se sensibilise progressivement aux nuances de l'anglais, en se faisant une conception de plus en plus juste du signifié de puissance de la forme en question. Par ailleurs, l'effort d'appréciation des nuances toujours plus subtiles pose un défi à l'étudiant, un défi de compréhension. C'est ainsi qu'une phrase comme :

I had to remember that this man, motionless, an object on the table, *was working* the meaning of loneliness (1)

pose le problème pour tout étudiant d'anglais, de comprendre le sens du verbe *know*, qui, selon beaucoup de grammaires, ne prend pas la *forme progressive*. Le cas de *what we have done yesterday...* cité plus haut est semblable en ce qu'il exprime un effet de sens qui, une fois saisi, permet de distinguer impressionnément le *present perfect* du passé composé du français.

Ces quelques exemples devraient suffire à illustrer le fait que l'enseignement de la grammaire peut faire appel à diverses techniques pour interpréter de multiples exemples et faire ressortir l'effet de sens de chacun - un travail délicat et qui demande beaucoup de patience. A la longue, si l'enseignant prend soin d'évoquer dans chaque cas le lien qui existe entre l'effet de sens et le signifié de puissance, l'étudiant verra que tous les emplois découlent de la forme en langue, et ainsi, la conception fort simplifiée et approximative qu'il en avait au début se développera et deviendra de plus en plus juste. En d'autres mots, à travers une série d'exemples bien ordonnés, on réussira à mettre l'étudiant en situation de saisir mentalement une forme, non seulement comme un moyen d'expression, mais également comme un moyen de représentation. C'est ainsi qu'en enseignant la grammaire comme un système de langue qui permet tous les emplois en discours, on peut espérer fournir à l'étudiant un instrument de pensée qui le dotera de la compétence grammaticale nécessaire pour communiquer en anglais.

Si on arrivait à faire cela, ce serait déjà une grande réussite, mais il y a plus. Par son recours au va-et-vient entre le général - le signifié de langue - et le particulier - les distinctions de plus

en plus fines entre les divers effets de sens -, cette manière d'enseigner la grammaire exige un travail de l'intelligence tel qu'on peut, en rêvant un peu, envisager le jour où la grammaire deviendra ce qu'elle était autrefois - une vraie discipline intellectuelle. Après tout, ne doit-on pas exiger que l'enseignement d'une langue seconde apporte plus à l'étudiant que la seule habileté de communiquer dans une autre langue?

On conviendra que du point de vue pratique et du point de vue intellectuel, ces perspectives sont des plus attrayantes. Mais est-ce qu'elles sont utopiques? Un rêve non-réalisable? Je ne le crois pas, et pour vous en convaincre, j'aimerais terminer en évoquant les deux obstacles majeurs à la réalisation de ces perspectives, les deux conditions à réaliser. Le premier obstacle à surmonter, c'est notre ignorance en tant que psychomécaniciens. Il reste beaucoup de questions grammaticales pour lesquelles nos connaissances sont limitées, à tel point qu'on n'est pas encore en mesure d'enseigner à partir d'une vision du système. Autrement dit, il faudra explorer bien des domaines de la langue anglaise avant qu'on puisse espérer fournir aux enseignants une grammaire plus ou moins adéquate pour leurs besoins. Entre-temps, du point de vue pratique, dans la salle de cours, quoi faire avec ces questions pour lesquelles nous n'avons pas de lumière théorique suffisante? Evidemment, le seul recours qu'on ait pour aider les étudiants à bien employer une forme, ce sont les règles d'emploi. Mais tout en y recourant, on sait bien que les règles sont un pis aller, parce qu'on y fait appel lorsque l'on n'est pas en mesure de justifier l'emploi d'une forme par son signifié. Ainsi, on peut dire que dans l'enseignement, une règle d'emploi est presque toujours un signe d'ignorance (2). En somme, même si on est déjà en mesure de présenter certaines questions à la lumière du système, il faut disposer de connaissances beaucoup plus importantes avant que ce genre d'enseignement puisse être généralisé à tout le domaine grammatical.

La deuxième condition à réaliser pour que l'enseignement de l'anglais sans règles puisse se généraliser relève non pas des psychomécaniciens mais des enseignants. Il s'agit de faire voir aux enseignants que la grammaire est une affaire de sens, et non une affaire de règles,

de non-sens. Ceci ne constitue pas une attitude critique à l'endroit des enseignants comme tels car, vu leur formation et leurs manuels, comment pourraient-ils voir la grammaire autrement que restreinte au seul niveau du discours? Et cette vue limitée, faussée, de la grammaire, qu'on trouve, répétons-le, dans les manuels et dans les programmes de formation de maîtres, ne fait que refléter ce que pensent la plupart des grammairiens et linguistes : que la grammaire - et le langage tout court - est une affaire de discours, d'emplois d'une forme en phrase. Tant que les savants en matière de langage ne s'occuperont pas en premier lieu de la langue, du signifié de puissance d'une forme, de la nature du mot, les programmes de formation et les manuels ne pourront pas changer et l'enseignant continuera de ne voir que le langage effectif. Ce qu'on met en cause ici, c'est une grande partie de la linguistique actuelle, qui semble, d'ailleurs, tout à fait impuissante à apporter quoi que ce soit de valable à l'enseignement des langues. Cette impuissance devrait faire réfléchir. Doit-on y voir une indication que cette linguistique fait fausse route? Il est évident que la fin de la linguistique n'est pas de faciliter l'enseignement des langues, mais plutôt de mieux discerner la nature des langues et du langage en général. Mais il est tout aussi évident qu'une meilleure connaissance du côté formel de l'anglais ne peut pas ne pas constituer un apport de grande valeur qui facilitera l'enseignement de la grammaire. Quoi qu'il en soit, une théorie linguistique qui ne vise pas à une analyse du langage puissanciel, la langue, apporte peu à l'enseignant, ce qui devrait faire réfléchir au bien-fondé de la théorie elle-même.

Former les enseignants à partir d'une vue saine du langage, une vue qui embrasse et la langue et le discours, et leur fournir, pour toutes les formes qu'ils seront appelés à enseigner, une connaissance du signifié de langue avec ses actualisations dans les divers emplois, ce sont les deux conditions à remplir pour généraliser un enseignement de la grammaire sans règles. L'expérience a déjà montré que ce type d'enseignement est à la fois utile et formateur pour les étudiants de l'anglais langue seconde à divers niveaux, mais surtout aux niveaux intermédiaire et supérieur. Et pour l'anglais langue maternelle? Certaines indications laissent croire que la grammaire enseignée de cette façon deviendrait, pour les anglophones, un moyen d'apprécier de mieux

en mieux les finesses de leur langue, ce qui ouvre la perspective d'un enseignement renouvelé de la grammaire.

Finalement, quel espoir peut-on avoir pour la survie du grammairien comme espèce, et pour la sous-espèce, l'enseignant de la grammaire? On ne doit pas, comme le font certains, attribuer le dépérissement de la grammaire comme discipline à l'influence d'un milieu hostile, à une quelconque influence d'un matérialisme moderne ou de la télévision. Après tout, d'autres disciplines, comme les mathématiques, se portent très bien dans ce milieu. On ne doit pas, non plus, attribuer le déclin de la grammaire au surpeuplement, comme si les autres disciplines lui disputaient son espace vital. On ne peut sûrement pas prétendre que nos écoles ont trop de disciplines intellectuelles. Au contraire, nous avons vu que, si le grammairien est menacé d'extinction, c'est pour des raisons de régime alimentaire. On essaie de le nourrir comme un herbivore, avec seulement ce qui se trouve sur les arbres et autres plantes qui poussent sur des terrains syntaxiques. On oublie qu'il lui faut la bonne chair des signifiés de puissance, un gibier qui ne se trouve que dans les systèmes en langue. Pour l'instant, le seul espoir de sauver les grammairiens se fonde sur l'activité de ces chasseurs-linguistes connus sous le nom de psychomécaniciens, dont le terrain de chasse préféré est justement celui de la langue avec ses nombreux systèmes, sous-systèmes et signifiés de puissance.

NOTES

1. L'exemple est tiré d'une chronique parue dans *English Studies* (1979, p. 53) et présentée par N.E. Osselton.
2. Mais pas toujours. Il y a au moins deux cas dans lesquels les règles sont pleinement justifiées comme moyen d'enseignement :
1- Là où aucun sens n'est impliqué. Par exemple, le changement de l'article indéfini *a* en *an* devant voyelle ne comporte aucun changement de sens. 2- Là où le sens impliqué est tellement abstrait, même au niveau du discours, qu'il est jugé inopportun, pour des raisons pédagogiques, d'enseigner la forme en faisant appel au sens. Par exemple, l'emploi de l'auxiliaire *do* pour former

une phrase négative ou interrogative ne donne pas lieu à des effets de sens suffisamment concrets pour que des étudiants qui commencent puissent les apprécier. Ce qu'il faut pourtant dire ici c'est que, dans tous les cas, en faisant appel à une règle, on évite de faire appel au signifié de la forme.

BIBLIOGRAPHIE

- HEWSON, J. (1981), "La notion de «règle» en linguistique", *Modèles linguistiques*, t. 3, p. 15-27.
- SELIGER, H.W. (1979), "On the Nature and Function of Language Rules in Language Learning", in *TESOL Quarterly*, vol. 13, p. 367.