

Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères

Redéfinitions, restructurations, réorientations

Jean-Marc DEFAYS

Université de Liège

1. Quelques remarques liminaires

Comment ne pas être perplexe au moment de préparer une nouvelle (?) contribution à propos de la grammaire dans la didactique des langues (étrangères) ? Cette perplexité est triple :

Premièrement, est-il encore *temps* de s'interroger sur la grammaire ? Depuis que l'on s'y intéresse, et on devrait peut-être remonter jusqu'à Aristote, tout et son contraire n'ont-ils pas déjà été dits concernant sa nature, son analyse, son apprentissage, son intérêt, etc. ? La brève récapitulation que l'on risquera ci-dessous n'en donnera qu'un petit aperçu. Dans ces conditions, que pouvons-nous encore apporter de neuf sur la question, sans risquer de revisiter d'anciennes théories linguistiques et de remettre au goût du jour des recettes pédagogiques démodées ?

Deuxièmement, est-il encore *possible* de s'interroger sur la grammaire, en tout cas de s'interroger ensemble ? La multiplication des approches et des théories aidant, il semblerait qu'il n'y ait actuellement pas plus de consensus sur ce que devrait désigner le mot « grammaire ». En entendant les communications et en lisant les publications qui lui sont consacrées, on a parfois l'impression d'assister à un dialogue de sourds où chacun prend plus de temps à expliquer ses concepts qu'à les mettre en œuvre.

Troisièmement, est-il encore *utile* de s'interroger sur la grammaire ? Dans les manuels et dans les classes de langues, tout n'a-t-il déjà pas été essayé à propos de la grammaire, d'en faire un peu, beaucoup, passionnément, à la folie... ou pas de tout, sans que l'on ne puisse imputer de manière significative à telle ou telle option un meilleur apprentissage de

la langue. La seule certitude que nous pourrions avoir à cet égard est que toutes les méthodes sont bonnes à quelque chose ou à quelqu'un, et qu'en conséquence, dans l'absolu, il n'y a pas de méthode foncièrement mauvaise.

2. Quelques questions récapitulatives

Dans ces conditions, cette très modeste et prudente participation au débat cherchera avant tout à clarifier le champ, et pour cela, à (re)formuler simplement des questions qui, aussi ingénues puissent-elles paraître, restent aussi essentielles qu'irrésolues. La première étant :

2.1. *Qu'est-ce que la grammaire ?*

Toutes les réponses que l'on a pu donner et que l'on donne, explicitement ou non, à cette question tournent en gros autour des cinq suivantes.

a) On commencera par répondre que la grammaire, ce sont les *règles* – que l'on édicte, que l'on décrit, que l'on explique – qui caractérisent les formes et l'ordre des mots d'une langue.

b) Depuis un siècle, on pense aussi que la grammaire constitue un *système de règles* (Saussure). Au fur et à mesure du développement de la réflexion, on a ensuite émis les hypothèses que ce système de règles permettait de comprendre et de produire des phrases correctes dans une langue, empêchait d'en produire des incorrectes ; puis qu'il pouvait être universel et inné, se manifestant sous différentes formes dans les langues particulières (Chomsky) ; qu'il était relatif et graduel, se manifestant sous différentes formes en fonction des stades de maîtrise de la langue (les *interlangues* de Piñeman) ; qu'il entraînait en interaction avec divers facteurs personnels, contextuels, avec d'autres systèmes de communication ; qu'il était au service d'un processus de communication essentiellement inférentiel (Sperber, Wilson).

c) Plus récemment, plusieurs linguistes cognitivistes ont estimé renouant peut-être avec la linguistique distributionnelle, que ce qu'on appelle la grammaire représente surtout des *réurrences* et des *associations* statistiquement significatives propres à une langue, traitées par des processus cérébraux ; ce seraient donc des constructions artificielles *a posteriori*, des sous-produits de règles cognitives plus générales (connectionnisme : Sokolic, Ellis, Fayol, etc.).

d) En outre, si on se décale d'un niveau, la grammaire peut aussi être considérée comme les *réflexes conditionnés* et/ou les *compétences*, linguistiques, et/ou communicatives, et/ou cognitives, qui permettent l'acquisition et l'utilisation de ces règles.

e) À la faveur d'un autre décalage, *métalinguistique* cette fois, la grammaire désigne aussi l'analyse linguistique et l'enseignement pédagogique de ces règles.

Ces cinq définitions, qui connaissent évidemment une multitude de nuances et de variantes dont nous ferons ici l'économie, débouchent sur quelques sous-questions d'ordre didactique :

En effet, pour les didacticiens, les professeurs, les apprenants de langues, etc.

a) quelle importance y a-t-il – sur le plan ontologique, ontogénétique, biologique – que la grammaire soit un modèle *a priori* (mécanismes linguistiques, innés ou acquis) ou *a posteriori* (sous-produits de mécanismes cognitifs généraux), par rapport aux manifestations linguistiques ?

b) quels rapports ce modèle grammatical (*a priori* ou *a posteriori*) aurait-il avec les modalités d'acquisition des compétences communicatives ?

c) peut-on/doit-on assimiler la grammaire à ces compétences communicatives et aux performances y afférentes ?

2.2. *Quel est l'objet de la grammaire et où le situer ?*

Pas moins débattue, la question suivante est de savoir quel objet les grammairiens ou les linguistes vont placer sous leur microscope en vue de l'étudier : est-ce la langue et/ou la parole, ou, selon une autre perspective, est-ce la structure de surface et/ou profonde qui est (sont) concernée(s) ? La grammaire commence-t-elle au premier mot, à sa combinaison avec le deuxième, s'arrête-t-elle à la phrase, la dépasse-t-elle pour gagner le texte, le discours, la conversation ? Est-ce qu'elle peut/doit tenir compte de la signification, de l'intention, de l'argumentation ? Est-ce qu'elle est limitée aux usages normés, ou s'intéresse-t-elle aussi aux variantes sociolectales, géolectales, idiolectales ? Et cet objet, se trouve-t-il seulement dans les corpus linguistiques que l'on établira, ou faut-il prendre en considération la communication qui sélectionne, impose, régularise ses manifestations. Ou bien faut-il le situer dans la tête des usagers ? Et, dans ce cas, est-ce avant et/ou après l'apprentissage de la langue qu'il s'est constitué ; est-ce sous forme de règles linguistiques et/ou cognitives qu'il faut le décrire ?

Voilà les principales options, en fonction de la définition que l'on a retenue, qui se présentent à celui qui veut étudier la grammaire d'une langue étrangère (nous allons maintenant nous focaliser sur cette problématique), que ce soit pour l'analyser, l'enseigner et/ou l'apprendre. À ce propos, une autre question à se poser est...

2.3. Pourquoi apprend-on la grammaire d'une langue étrangère ?

À cette question, les réponses semblent évidentes alors qu'elles dépendent de prises de position qui le sont moins. Pour certains didacticiens, à certaines époques, on apprend la grammaire (et partant, on l'enseigne) pour connaître le fonctionnement de la langue ; pour d'autres, pour communiquer plus aisément, plus efficacement ; ou pour pratiquer une langue plus correctement. Enfin, pour boucler la boucle... qui peut être un cercle vicieux, pour enseigner le fonctionnement, la pratique, la communication de/dans cette langue à d'autres.

2.4. Comment apprend-on la grammaire (d'une langue étrangère) ?

Il n'est pas ici question de résumer l'histoire de la didactique des langues étrangères, ni de la définition et conséquemment du rôle que les différentes théories et méthodes ont donnés à la grammaire, mais seulement de rappeler les grandes options entre lesquelles ces théories et méthodes ont évolué, et évoluent encore. Ainsi a-t-on pensé que la grammaire s'apprenait grâce aux explications de l'enseignant et aux raisonnements de l'apprenant, qui était invité à comprendre, à mémoriser, à effectuer des exercices. Ensuite, on a été convaincu qu'au contraire, la grammaire s'apprenait sans faire intervenir la réflexion, seulement grâce au conditionnement, par simples imitations et répétitions de phrases décontextualisées, parfois même insignifiantes. Enfin, c'est à la communication authentique, c'est-à-dire intentionnelle, contextualisée, interactive, que l'on s'en est remis, sous ses différents aspects : surtout l'exposition (pour Krashen), accompagnée de production (pour Swain) et d'interactions, de négociations (pour Long). Beaucoup estiment actuellement que les effets de la communication sur l'apprentissage de la grammaire est d'autant plus efficace que l'apprentissage porte sur d'autres sujets que la langue (*Content-based Learning, CLIL*). Après une série de changements radicaux, la didactique et la pédagogie des langues actuelles, plutôt éclectiques, tentent de concilier les trois principes, moteurs de base de l'apprentissage d'une langue étrangère, que sont : l'explication, la répétition et la communication, en privilégiant certainement la dernière, mais en prévoyant différents dosages en fonction des profils, des conditions et des objectifs.

Un autre débat a porté sur les combinaisons linguistiques et cognitives, et maintenant neurolinguistiques, entre les différentes langues qu'apprend simultanément ou successivement un individu, et sur les interférences grammaticales qui perturbent ou facilitent l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi a-t-on tour à tour exploité, interdit,

évoqué... les comparaisons de langue (maternelle, étrangère) à langue (étrangère) dans la classe, en fonction d'hypothèses sur les modalités de leur acquisition. Sur le plan des procédures pédagogiques, l'alternative entre les méthodes déductives et inductives a aussi suscité des recherches, des débats, des positions radicales, alors que, maintenant, dans les approches communicatives, on conseille les allers et retours favorables au total à tous types de compétences comme à tout type d'apprenants. Il n'empêche que, sur le plan théorique, la question reste ouverte, surtout depuis que les cognitivistes réactualisent l'option de la déduction, que les behavioristes avaient condamnée (voir ci-dessous).

Quant aux conditions de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, par rapport à celui d'autres aspects du langage, on évoque tantôt le profil des apprenants (âge, scolarité, habitudes et style d'apprentissage, etc.) tantôt leur niveau tantôt l'objet et l'objectif de leur apprentissage et enseignement, tantôt les circonstances de cet enseignement (immersif ou non ; intensif ou extensif, présentiel ou à distance, etc.), soit toute une série de facteurs qui ont été explorés et dont il faut tenir compte quand on décide d'enseigner la grammaire – surtout dans une perspective communicative – à des apprenants allophones, tant sur le plan de la quantité (ne pas faire de grammaire – formelle – du tout jusqu'à ne faire que cela) que sur celui de ses modalités. Par ailleurs, la variété des activités qu'on conseille maintenant aux enseignants de mener en classe, toutes autres choses étant égales, nécessite d'autres dosages et adéquations continues, de préférence systématiques.

3. Réduction et éclatement du domaine de la grammaire

L'approche didactique et pédagogique de la grammaire a été bouleversée au cours des dernières décennies suite à une succession de distinctions et de décompositions qu'ont effectuées les didacticiens des langues eux-mêmes, ou qu'ont provoquées les nouvelles théories linguistiques, psycholinguistiques ou cognitivistes.

3.1. Remise en cause (linguistique) de la spécificité et de l'unicité de la grammaire

Le statut et le champ de la grammaire ont dû être réajustés suite à des repositionnements critiques par rapport à différents autres aspects du langage. Un des plus importants est certainement celui provoqué par le nouveau partage entre la grammaire et le lexique qu'auparavant les linguistiques et les didactiques traditionnelles respectaient scrupuleusement, mais qui est actuellement remis en cause, aussi bien par les linguistes (M. Gross, R. Vivès, I. Mel'cuk) que par les acquisitionnistes qui estiment que nous n'apprenons pas séparément les propriétés

sémantiques et syntaxiques des mots, qu'elles ne mobilisent pas des endroits ou des mécanismes distincts du cerveau. Ce qui encourage à ne plus faire non plus la distinction dans l'enseignement des langues, à multiplier au contraire les activités et les exercices où ils sont en interaction constante.

La position centrale, voire emblématique de la phrase, en matière de grammaire, est tout autant contestée. L'analyse des structures extraphrastiques, discursives, textuelles, conversationnelles, a non seulement obligé de questionner la priorité accordée à la phrase, mais aussi la priorité, voire le bien-fondé de l'approche grammaticale du langage à ses différents niveaux. La *grammaire du texte*, la *grammaire du discours*, intégrant des faits lexicaux, syntaxiques et énonciatifs, la *grammaire de la conversation*, qu'on a proposée depuis lors, élargissent certainement l'objet linguistique mais réduisent son étude, à moins que l'on dilate démesurément le sens du vocable « grammaire », ce que l'on craignait en commençant cet article.

La question du statut de la norme, qui est indissociablement liée à celui de la grammaire, n'a pas non plus été sans effet sur son prestige. Elle s'est d'abord posée au moment où l'enseignement des langues étrangères s'est intéressé aussi, parfois davantage, à l'oral, surtout en début d'apprentissage, notamment avec les méthodes structuro-behavioristes précisément dénommées « audio-orales ». Vu les dissimilarités sur lesquelles on insistait entre les deux codes, oral et écrit, qui réclamaient des enseignements-apprentissages différents, pensaient-on, des *grammaires de l'oral* ont été proposées aux enseignants et aux apprenants, parfois si spécifiques qu'ils avaient l'impression de devoir traiter deux langues étrangères au lieu d'une seule.

Par la suite, la prise en considération des variétés sociolectales, dans le cadre des approches communicatives, et des variétés géolectales, dans une perspective francophone et interculturelle, qui mettaient l'accent sur la richesse et l'ouverture de la langue française, a relativisé – malgré le concept de *français standard* – le rôle de la norme et, partant, de la place privilégiée accordée à la grammaire qui en représentait le principal domaine et garant. À la suite de ces remises en cause, le problème actuellement est de savoir comment on peut, dans l'enseignement des langues étrangères, à la fois élargir, diversifier, adapter la grammaire sans la démultiplier, la démembrer, la dénaturer, ou s'il faut purement et simplement l'abandonner ?

3.2. *Différentiation entre la grammaire explicite et la grammaire implicite*

Après son bannissement temporaire et relatif par les méthodes behavioristes, le coup le plus déterminant porté à la grammaire traditionnelle est sans aucun doute la distinction, et même la séparation radicale que les psychopédagogues cognitivistes ont établie entre connaissances déclaratives (*savoirs*) et compétences procédurales (*savoir-faire*) (J.A. Anderson), auxquels on a ensuite ajouté (Tardif) les connaissances conditionnelles (*savoir-vivre*). Cette séparation a été confirmée par les neurolinguistes (M. Paradis) qui ont démontré que les connaissances métalinguistiques et linguistiques ne relevaient pas des mêmes systèmes cérébraux, et que ce n'était pas parce que l'on connaissait bien le fonctionnement d'une langue qu'on en maîtrisait la pratique, et *vice versa*, ce que plusieurs générations d'enseignants et d'apprenants avaient pu constater empiriquement. Suite à ce schisme entre les compétences relatives à l'apprentissage d'une langue, sans vases communicants possible, on a essayé (Modèle d'Anderson, 1983) de comprendre les conditions de l'apprentissage de la langue, et de favoriser le transfert ou la transformation d'une compétence à l'autre (la procéduralisation dans un sens, l'explicitation dans l'autre, et, dans le meilleur des cas, leur combinaison). Krashen, en didactique des langues étrangères, a opposé sur les mêmes bases, de manière un peu simpliste peut-être, l'acquisition à l'apprentissage : la première, qui a lieu en communiquant en milieu *naturel*, conduit *naturellement* à la maîtrise pratique de la langue ; le second, qui a lieu en milieu scolaire, débouche surtout sur la connaissance théorique de la langue.

Depuis lors, quand on parle de grammaire en didactique des langues étrangères, on est obligé de préciser s'il s'agit de *grammaire implicite*, celle qui permet de parler la langue de manière fluide et adéquate, ou de *grammaire explicite*, qui permet d'expliquer la langue, de discriminer les formes correctes et incorrectes. Et quand on enseigne la grammaire, la principale question est maintenant de savoir quel impact cet enseignement – plus ou moins formel – aura sur la maîtrise pratique de la langue en situation de communication authentique, c'est-à-dire de savoir comment *procéduraliser*, en dehors de la classe, et si possible déjà en classe, les connaissances déclaratives que l'apprenant acquiert grâce aux explications et aux exercices de son enseignant ou de son manuel. En tout cas, une fracture (définitive ?) s'est créée, concernant la grammaire, entre la linguistique (descriptive, explicative) et la didactique des langues (cognitive), fracture dont doivent désormais tenir compte toutes les recherches et les discussions qui portent sur ce thème fondamentalement interdisciplinaire.

3.3. *Différentiation entre les règles d'usage et les règles d'emploi*

Du côté de la méthodologie des langues aussi, des clivages importants ont été opérés qui ont eu pour effet de réduire également la place de la grammaire dans l'enseignement des langues. Dans la perspective communicative, initiée par Krashen mais aussi induite par les linguistiques énonciatives et les théories de la (*nouvelle*) communication, la compétence linguistique, à savoir la maîtrise du code, la langue saussurienne, n'occupe plus seule le terrain et doit être associée à d'autres types de compétences dont l'identification et le nombre varient selon les différents spécialistes qui ont balisé le champ des sciences du langage qui s'est soudainement élargi de manière considérable. Ainsi, pour pouvoir communiquer, ce que vise désormais l'apprentissage d'une langue, il ne suffit pas de connaître la langue (compétences grammaticales), ni même de la maîtriser (compétences linguistiques), mais il faut pouvoir l'utiliser de manière cohérente, adéquate et efficace, et pour ce faire, être doté de compétences discursives, sociolinguistiques, ethno-linguistiques, situationnelles, relationnelles, (inter)culturelles, stratégiques, etc. Même si, passé un moment de crise, la grammaire a recouvré beaucoup de son crédit dans la classe de langues, c'est maintenant en combinaison avec d'autres compétences qu'elle y est enseignée, sinon en concurrence. En effet, l'opposition maintenant classique entre *règles d'usage* et *règles d'emploi* en faveur des secondes (on préfère un apprenant qui communique en commettant des erreurs grammaticales, à un autre qui communique peu ou mal, quand bien même ce serait sans erreur grammaticale), et les distinctions entre *fluidité*, *complexité* et '*accuracy*' (voir ci-dessous) limitent inévitablement le rôle de la grammaire et de son enseignement par rapport aux objectifs de la communication. Cette situation est encore plus difficile pour la grammaire si l'enseignement associe, comme on y encourage, l'apprentissage d'autres systèmes communicatifs à celui de la langue.

Sur ce plan, la question de la didactique des langues étrangères est donc désormais de savoir comment articuler la grammaire aux exigences, à la complexité, à la diversité de la communication ?

3.4. *Différentiation entre le code linguistique et les processus cognitifs*

Une remise en cause de l'importance de la grammaire, aussi fondamentale sinon davantage que les précédentes, a été provoquée par les développements de la pragmatique cognitive qui a montré que la compréhension du langage met en œuvre deux types de processus, les processus codiques et les processus inférentiels, et que les processus

codiques, qui font l'objet de la linguistique formelle, ne suffisent pas à expliquer l'usage de la langue, et partant son apprentissage. Sperber et Wilson, pour ne citer qu'eux, ont ainsi mis en évidence, dans leur théorie de la communication ostensive-inférentielle et de la pertinence, le rôle essentiel de la faculté de déduction des locuteurs et apprenants qui communiquent – et, conséquemment, apprennent à communiquer – grâce aux processus inférentiels (sur la base d'hypothèses), aux connaissances préalables, aux interactions avec leurs interlocuteurs, qui ne relèvent pas de la linguistique. Les pragmaticiens trouvent une confirmation de leurs analyses dans le fait à tout moment vérifiable que l'interprétation d'une phrase ne dépend pas nécessairement de sa grammaticalité.

Les implications de ces théories, qui font écho aux autres remises en cause de la grammaire abordées ci-dessus, sont évidemment cruciales pour la didactique des langues. En mettant en concurrence les processus linguistiques et les processus cognitifs, comme tout à l'heure les connaissances métalinguistiques et les compétences linguistiques, ainsi que les compétences linguistiques et les autres compétences communicatives, on conteste finalement la primauté de la grammaire et l'impact de son enseignement sur l'apprentissage d'une langue étrangère. On peut se demander, en ce qui concerne la place que prend la perspective cognitive en didactique des langues, si l'hypothèse de la *Grammaire universelle* qui a retenu l'attention de toute une génération de chercheurs ne va pas céder le pas à une nouvelle hypothèse qui serait celle de l'*Apprentissage universel*, qui servirait de perspective pour une nouvelle didactique basée de nouveau sur la déduction (non pas à partir de règles linguistiques, comme à l'époque des méthodes traditionnelles, mais à partir cette fois de processus cognitifs). En tout cas, la question actuelle à approfondir par les didacticiens des langues est de savoir comment connaître, suivre, guider, favoriser les processus cognitifs chez les apprenants, compte tenu des constatations maintenant bien attestées que le code n'est qu'un aspect de la langue, que la langue n'est qu'un aspect de la communication, que la compétence linguistique n'est qu'une compétence parmi d'autres, que leur apprentissage et leur utilisation ne sont pas spécifiquement linguistiques.

Pour résumer, le tableau ci-dessous permettra de comparer dans les grandes lignes les approches qui viennent d'être passées en revue :

Modèle linguistique		Modèle pragmatique	Modèle cognitif, connectionniste
Grammaire explicite	Grammaire implicite		
existence et primauté de règles linguistiques (particulières/universelles)		le code n'est qu'un aspect de la langue, la langue qu'un aspect de la communication	il n'y a pas de règles linguistiques, mais des règles de raisonnement et d'apprentissage
les enseigner par déduction	les apprendre par induction, en les pratiquant (exposition, production, interaction, etc.)		les apprendre par déduction
explication	répétition, procéduralisation	communication	explication, répétition, communication

4. Quel projet pour la grammaire dans l'apprentissage des LE ?

Après ces redéfinitions, éclatements et relativisations successives subis par la grammaire depuis sa conception traditionnelle, il nous semble urgent de la repositionner dans le champ de la didactique des langues étrangères et de clarifier des recherches et des débats qui ne cessent de se complexifier et de s'élargir à son propos, et qui risquent finalement de la noyer définitivement au point qu'elle ne soit plus opératoire. Pour ce faire, nous voudrions proposer de la considérer sur les trois niveaux bien distincts qui se sont dégagés au cours de notre analyse : à savoir, la grammaire en tant que *code*, en tant que *processus* et en tant que *compétence*.

4.1. La grammaire en tant que CODE

Malgré les nombreuses et importantes remises en question énumérées, la grammaire reste un système de référence théorique essentiel en didactique, pour autant qu'on l'articule à d'autres systèmes de référence. Dans la pratique, la grammaire sert et servira encore longtemps de point d'ancrage à l'enseignement des langues, que ce soit dans le sens de la communication vers le code linguistique, ou dans le sens inverse, du code vers la communication. Les recherches et les expériences sur les modalités de ces allers-retours, qui ont déjà apporté toute une série non pas de certitudes définitives ou de solutions toutes faites, mais de propositions sur leurs conditions et leurs critères d'efficacité, continueront à alimenter la réflexion des didacticiens et pédagogues, et le programme de colloques ou de publications telles que celle-ci.

4.2. La grammaire en tant que *PROCESSUS*

Par ailleurs, la grammaire est également considérée comme un processus, ou plus précisément deux processus : le premier étant celui de la communication, avec sa double nature codique et inférentielle, en interaction incessante ; le second, celui de l'apprentissage, qui associe de même les dimensions linguistique et cognitive. Ces deux processus, qui font actuellement l'objet de nombreuses et fructueuses études relevant des sciences du langage comme des sciences de la cognition, doivent aussi être articulés, notamment à la faveur de modèles comparables au système des interlangues de Pieneman, qui, s'il ne donne pas entière satisfaction dans son état actuel, reste une hypothèse intéressante et constructive.

4.3. La grammaire en tant que *COMPETENCE*

Enfin, la grammaire est finalement, peut-être avant tout, une compétence. Dans la nouvelle perspective de la didactique cognitive, on est en train de revisiter pour le moment les compétences que les théories psychopédagogiques et les approches communicatives avaient fixées comme objectifs de l'apprentissage (des langues). Parmi les différentes propositions, se sont imposés les critères de *fluidité*, de *complexité* et d'« *accuracy* » déjà mentionnés, qui ne sont pas sans poser d'intéressants problèmes. La *fluidité*, surtout, peut être assimilée à une maîtrise générale de la langue ; elle englobe alors la *complexité* et l'« *accuracy* ». D'un autre point de vue, la *fluidité* s'oppose à la *complexité* et à l'« *accuracy* » dans la mesure où elle concerne d'abord la capacité à faire passer un message (malgré d'éventuelles incompétences linguistiques), et les facteurs qui permettent de l'évaluer ou de l'améliorer sont alors essentiellement lexicaux. Enfin, la *fluidité* peut être envisagée comme un phénomène purement temporel et rythmique, indépendant de la *complexité* et de l'« *accuracy* », que l'on mesure au moyen de critères syntaxiques ou prosodiques. Quant à l'« *accuracy* », qui se traduit à la fois par « exactitude » et « correction », elle concerne davantage le lexique dans le premier cas, la grammaire dans le second. En bref, si on passe la grammaire au crible de ces trois compétences transversales, on peut dire que la *fluidité* (dans sa seconde acception) relève surtout de la grammaire implicite et s'acquiert grâce aux répétitions, que l'« *accuracy* » (dans son sens de « correction ») relève surtout de la grammaire explicite et s'acquiert grâce aux explications et aux exercices, alors que la *complexité* dépend de la maîtrise composée des deux types de grammaires conjuguées.

Nous terminerons – pour annoncer d'autres recherches – sur l'hypothèse qu'entre les deux types de grammaire explicite et implicite, qu'entre les connaissances métalinguistiques et les compétences linguis-

tiques, le *contrôle épilinguistique* joue un rôle de sas et que c'est à cet endroit que se développe la *fluidité*. Des expériences avec des apprenants de différents niveaux nous ont effectivement permis de constater que leur attention porte graduellement, au fur et à mesure de leur progrès, du *souci de communication* au *souci de correction*, compte tenu qu'ils peuvent difficilement se préoccuper simultanément des deux à la fois. Les recherches didactiques (sur leurs versants linguistique et cognitive) et les initiatives pédagogiques devraient à l'avenir se focaliser davantage sur ce point de convergence entre les différentes définitions et conceptions convoquées dans cet article, là où précisément se construit, s'applique, se transforme, s'approprie, se noue et se dénoue la grammaire.

Bibliographie

- Anderson, J.A., *Cognitive Psychology and its Implications*, New York, Freeman, 1985.
- Anderson J.R., *Architecture of Cognition*, Cambridge, Harvard University Press, 1983.
- Barbot, M.-J., *Les auto-apprentissages*, Paris, CLÉ International, 2000.
- Bérard, E., *L'Approche communicative – Théorie et pratiques*, Paris, CLÉ International, 1991.
- Blanc, M. & Hamers, J. F., *Bilingualité et bilinguisme*, Sprimont, Pierre Mardaga, 1983.
- Boggards, P., *Aptitudes et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier, 1988.
- Cicurel, F., *Parole sur parole. Le Métalangage en classe de langue*, Paris, CLÉ International, 1985.
- Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. & Maeder, C. (dir.), *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2001.
- Cyr, P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLÉ International, 1998.
- Dabène, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.
- Defays, J.-M. (en coll. avec Deltour, S.), *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Sprimont, Mardaga, 2003.
- Defays, J.-M., S. Deltour & A. Thonard, « Les compétences syntaxiques et lexicales dans les notions de complexité, de fluidité et d'exactitude », in *Complexity, accuracy and fluency in second language use, learning and teaching, 29-30 March 2007*, Brussel, Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, Contactforum, 2007, p. 43-52.
- Defays, J.-M., « De l'enseignement à l'apprentissage : le paradigme cognitif en didactique des langues », in *Parole*, n° 34, 35, 36, Université de Mons-Hainaut, 2005, p. 165-202.
- Fabre, M., *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999.

- Gaonac'h, D., *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier, 1987.
- Germain, C., *Évolution de l'enseignement des langues – 5000 ans d'histoire*, Paris, CLÉ International, 1993.
- Groos, M., « Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique », in *Langages*, n° 63, 1981.
- Gross, M., *Méthodes en syntaxe*, Paris, Herman, 1975.
- Hagège, C., *L'enfant aux deux langues*, Paris, O. Jacob, 1996.
- Hendrix, L., *L'impact du mode d'implémentation de l'enseignement grammatical sur l'appropriation des compétences langagières en langue seconde*, thèse de doctorat, Vrije Universiteit Brussel, 2002.
- Huot, D., *L'apprenant et les langues*, Paris, Didier, 2001.
- Kalaja, P. & Ferreira Barcelos, A. M. (eds.), *Beliefs about SLA, New Research Approaches*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2003.
- Klein, W., *L'acquisition de langues étrangères*, Paris, Armand Colin, 1989.
- Krashen, S., « Some issues relating to the monitor model », in Brown, H., Yorio & C. Crymes (eds.), *Teaching and Learning English as a second Language : Some trends in research and practice*, Washington, DC, TESOL, 1977, p. 144-8.
- Lamiroy B., « Où en sont les rapports entre les études de lexique et la syntaxe », in *Travaux de linguistique*, n° 23, 1991.
- Leclercq, D., *Actes du 15^e colloque de l'AIPU*, Éditions de Université de Liège, 1997.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H., *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London/New York, Longman, 1991.
- Lightbown, P.M. & Spada, N., *How Languages are Learned*, Oxford, Oxford University Press, 1999.
- Mel'cuck, I., *Vers une linguistique sens texte*, Paris, Larousse, 1994.
- Mitchell, R. & Myles, F., *Second Language Learning Theories*, London, Arnold, 2004.
- Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.
- O'Neill, C., *Les Enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hatier-Didier/Crédif, 1993.
- Paradis, M., *Manifestations of Aphasia Symptoms in Different Languages*, Pergamon, 2001.
- Perruchet, P. & Peereman, R., « Apprendre sa langue maternelle, une question de statistique ? », in *Pour la science*, n° 327, 2005.
- Pienemann, M., *Language processing and second language acquisition : Processability theory*, Amsterdam, John Benjamins, 1998.
- Pinker, S., *L'Instinct du langage*, Paris, O. Jacob, 1999.
- Ruano-Borbalan, J.-C. & Cabin, Ph. (éds), *Éduquer et former*, Paris, Sciences humaines éditions, 2001.
- Sperbert, D. & Wilson, D., *La Pertinence : communication et cognition*, Paris, Minuit, 1989.

Enseigner les structures langagières en FLE

Tardif, J., *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1992.

Vivès, R., « Lexique, grammaire et didactique du français langue étrangère », in *Langue française*, n° 68, 1985.

Vygotsky L., *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1934/1997.