

La grammaire dans le mouvement de la réforme en France et en Grande-Bretagne

Javier SUSO LÓPEZ
Irene VALDÉS MELGUIZO
Universidad de Granada (Espagne)

Introduction

Les partisans de la méthode de la réforme et de la méthode directe¹ (désormais MD) critiquent durement la façon traditionnelle d'enseigner la grammaire.² Le manifeste *Der Sprachunterricht muss umkehren!* de Viëtor tira la sonnette d'alarme en proposant de mettre au cœur de l'enseignement la langue orale et une réduction importante de la grammaire. Jespersen montre également les absurdités qui apparaissent dans les grammaires traditionnelles ('the old methods',³ ou bien 'the old-grammar instruction',⁴ et reprend ces 'golden words' de Petersen: 'still the old grammar-instruction lives and flourishes with its rigmaroles and rules and exceptions, *that intensely stupid custom, the teaching of grammar to children*'.⁵

1 Qu'est-ce donc au juste la *Méthode directe* ? M. L'inspecteur général de langues vivantes Firmery a répondu à cette question d'une façon extrêmement simple dans son article de la *Revue politique et parlementaire* (10 octobre 1902) : C'est, dit-il, par définition, celle d'après laquelle on enseigne une langue directement, sans l'intermédiaire de la langue maternelle (in Rochelle, *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, 4).

2 La MD ne s'est pas constituée grâce à un corps doctrinal homogène, préétabli aux différentes réalisations pratiques (sous forme de manuels), mais sous forme de un mouvement qui s'est constitué à partir du manifeste de W. Viëtor (1882), et s'est maintenu le long d'une trentaine d'années (jusqu'en 1910). S'il est possible de distinguer entre le 'mouvement de la réforme' (1882-1901) et la 'méthode directe' (1901-1910), en fonction des appellations utilisées dans les différents pays (Allemagne, Suède, Danemark, Grande Bretagne, quant à la première expression; la France quant à la deuxième), ces deux expressions ne donnent pas lieu à des divergences théoriques importantes à l'intérieur de la communauté scientifique qui se constitue autour du partage de points de vue communs, si ce n'est celles propres aux différents méthodologues eux-mêmes, qu'ils appartiennent à l'un des pays ou à un autre, ou bien qu'ils aient produit leurs réflexions à une période ou bien à une autre.

3 Jespersen, *How to teach a foreign language*, 33.

4 *Ibidem*, 110.

5 *Ibidem*, 111.

On ne devrait pas tirer de ces critiques la conclusion selon laquelle les partisans de la MD renient de la grammaire, ou bien qu'ils veulent la supprimer, reproche que leurs opposants vont lancer pour les discréditer. Les méthodologues directs s'en défendront en insistant de façon unanime sur l'importance de la grammaire. Nous citons cette affirmation de Rochelle comme position emblématique du mouvement:

la grammaire, que l'on prétendait bannie de notre enseignement, joue un rôle prépondérant. Elle est notre régisseur général [...]. Elle fait appliquer le règlement en se montrant le moins possible.⁶

Les méthodologues directs soutiennent en revanche qu'il faut l'enseigner de façon différente: quant au moment où débiter cet enseignement, quant au contenu grammatical, quant à l'ordre de présentation de ce contenu, et finalement quant à la mise en œuvre en classe de procédés d'apprentissage de la grammaire. Par manque d'espace, nous examinerons surtout les positionnements théoriques des méthodologues, laissant pour une prochaine étude une analyse en détail des manuels qui pourra compléter nos propos.⁷

1. Phases de l'acquisition de la langue vivante étrangère (LVE) et ordre de présentation de la grammaire

1.1. Phases de l'acquisition d'une LVE

Les méthodologues directs s'appuient sur la façon où un enfant apprend sa langue maternelle ('le mode d'acquisition naturel'),⁸ et bâtissent un cheminement spécifique d'acquisition/apprentissage (une vraie 'méthode', comme l'indique Firmery),⁹ valable quelle que soit la LVE en question. Mais ils se démarquent de cette 'méthode maternelle' (ou 'méthode naturelle'): le mode d'acquisition maternel/naturel est perfectionné dans la MD d'une part à l'aide d'une série de procédés et de techniques de travail (qui constituent la partie méthodologique proprement dite), et rappellent d'autre part que l'acquisition naturelle de la langue maternelle est complétée à l'école par l'accès à l'écrit (lecture, écriture, grammaire, littérature...).

6 Rochelle, *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, 30.

7 Rappelons que les auteurs de manuels sont fréquemment des méthodologues (Sweet, Schweitzer, Passy, Berlitz, Krause...).

8 Laudenbach *et alii*, *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, 4. Il explique le long de 5 pages (4-9), 'en grandes lignes', ce mode naturel d'acquisition de la langue.

9 Firmery, 'La réforme de l'enseignement des langues vivantes', 69.

La MD suit ainsi l'ordre 'naturel' d'apprentissage d'une langue vivante. Ils y distinguent une série de phases, qui réunissent le cheminement complet de l'enfant (nature + école), de manière condensée: 'Nous croyons qu'il est possible, dans l'enseignement, de faire succéder les phases par où nous avons vu passer l'esprit de l'enfant apprenant sa langue maternelle et de les faire se succéder très rapidement sans faire, le moins du monde, violence à la nature'.¹⁰

M. Bréal cite les paroles de M. Prendergast pour souligner que la question posée habituellement: 'par où doit-on commencer l'étude d'une langue?'¹¹ n'a de sens qu'à l'intérieur de la démarche grammaticale, qui ordonne l'apprentissage de la langue selon l'ordre des parties du discours, et où un commencement préétabli est fixé. Le 'plan de la nature', par contre, ne suit aucune démarche méthodique, et, comme dans l'image du globe terrestre, on peut commencer l'étude d'une langue n'importe où...

Les phases ou périodes qui sont distinguées gardent ainsi des points en commun importants. Quelques exemples suffiront, que nous exposons sans commentaires, étant suffisamment explicites. Elles se fondent sur une logique différente aux méthodes antérieures: le contenu (l'objet) d'apprentissage, qui est défini sous forme d'objet linguistique (prononciation, vocabulaire, langue littéraire), d'objet culturel et de savoir-faire langagiers correspondants (comprendre, prononcer, lire, écrire) à acquérir.

M. Bréal divise l'enseignement d'une LVE en trois périodes, 'selon l'objet qui doit dominer dans chacune d'elles. Durant la première, le professeur donnera sa principale attention à la prononciation. Pendant la seconde, il s'attachera surtout à la grammaire et au vocabulaire. La littérature formera l'occupation principale de la troisième'.¹²

H. Sweet propose une méthode progressive divisée en cinq phases (ou *stages*): '(1) the mechanical; (2) the grammatical; (3) the idiomatic and lexical (dealing with the vocabulary of the colloquial language); (4) the literary; (5) the archaic'.¹³

Ch. Schweitzer distingue de son côté deux périodes (chacune offrant une série de

10 Laudenbach, *et alii*, *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, 18.

11 Bréal, *De l'enseignement des langues vivantes*, 63.

12 *Ibidem*, 25.

13 Sweet, *The practical study of language*, 118-123.

sous-divisions) où nous voyons la conciliation des deux principaux courants allemands de la MD: l'*Anschauung* (la vue des choses sensibles), qui correspond à la phase d'initiation (classes de 6^e et de 5^e); le *Lesebuch* (livre de lecture) viendrait ensuite, qui permet l'accès à la civilisation et la production écrite (classes de 4^e et de 3^e).¹⁴

D'autres propositions sont faites également: E. Rochelle établit une division en trois périodes: parler, lire, écrire;¹⁵ F. Collard critique la division en trois périodes établie par M. Bréal ('Il est clair que cette division a quelque chose d'artificiel'), et distingue, quant à lui, deux grandes phases: la langue orale et la langue écrite: '[...] la marche indiquée par la nature est de passer de la langue parlée à la langue écrite'.¹⁶

Ces phases n'ont rien de rigide; elles sont envisagées comme ayant une durée variable, avec des activités modulées en fonction de l'âge des élèves. Des raisons d'ordre pédagogique interviennent également, dérivées des limites mêmes de la méthode maternelle: '[...] ce que ne saurait apprendre d'ensemble par la voie naturelle de l'usage demande à être appris par la division et la gradation des difficultés, c'est-à-dire par méthode', comme l'indique E. Veyssier.¹⁷ Mais aussi sur des observations de bon sens: 'Personne ne parle pour appliquer une règle de grammaire': pourquoi alors commencer par les règles de grammaire?¹⁸

S'il est une question où tous les méthodologues directs sont d'accord c'est dans l'affirmation très nette qu'il faut changer autant l'ordre de présentation/progression de la grammaire, que la manière de procéder dans son apprentissage.

1.2.La 'grammaire' ou des règles de grammaire ?

Il serait erroné de penser que, dans l'analogie à la démarche naturelle/maternelle, ce n'est qu'une fois que la langue a été acquise 'intuitivement' (par imprégnation, imitation, association...), qu'on peut procéder à enseigner les règles de grammaire, dans une deuxième phase de l'acquisition/enseignement, lorsque l'on passe à l'écrit (lectures, exercices écrits). Au début, l'exposition explicite de la grammaire est tout d'abord réduite aux règles les plus simples, en rapport aux phrases que les élèves composent, et

14 Schweitzer, *Méthodologie des Langues Vivantes*, 27.

15 *Ibidem*, 6-7.

16 Collard, *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, 8-9.

17 Veyssier, *De la méthode pour l'enseignement scolaire des langues vivantes*, 68.

18 Bréal, *De l'enseignement des langues vivantes*, 51.

c'est peu à peu que les questions plus complexes sont introduites.

La grammaire n'est pas complètement exclue de la première phase, mais 'soumise' à l'acquisition de la langue, pour utiliser une expression de M.D. Berlitz.¹⁹ Comme l'indique E Rochelle: 'à aucun moment, pas plus pendant nos exercices purement oraux, que pendant nos lectures, ou à l'occasion de nos devoirs écrits, nous ne l'avons perdue de vue [la grammaire]. Elle a été notre guide constant'.²⁰ Et il distingue entre la 'grammaire' et l'usage d'un livre de grammaire: 'il faudra attendre que les auteurs de grammaires aient renoncé à calquer leurs ouvrages sur les anciens manuels qui prennent pour base l'éternelle comparaison entre la langue étrangère et notre idiome maternel'.²¹

La grammaire est donc nécessaire, même le long de la première phase/période d'acquisition de la LVE, mais d'une manière différente: d'une part, ce sont des règles de grammaire concrètes qui sont concernées, pas la 'grammaire' en tant que telle; d'autre part, il faut introduire une gradation dans la représentation mentale de l'élève de la 'règle de grammaire', car elle exige un effort d'abstraction important: 'une règle de grammaire est chose très abstraite, qui veut être acquise progressivement'.²² Et, finalement, plus précisément, il est question uniquement des règles usuelles, nécessaires, celles qui sont utilisées dans les exercices oraux et écrits proposés aux élèves. Comme le disait O. Jespersen: 'quoi de plus absurde que de faire apprendre aux élèves toute la liste des substantifs terminés en *-ou* [...], puisque les élèves ne vont jamais utiliser ces mots-là!'.²³

1.3.Un nouvel ordre de présentation de la grammaire

Cette approche modifie complètement l'ordre de présentation canonique de la grammaire (règles de prononciation, morphologie, syntaxe). Comment établir une progression grammaticale basée sur les règles usuelles? M. Bréal soulignait l'intérêt de proposer des suites de mots-structures-phrases, choisies selon des critères précis, qui peuvent être centrés sur un problème concret de nature grammaticale, ou bien être

¹⁹ Berlitz, *Premier livre pour l'enseignement du français*, 6.

²⁰ *Ibidem*, 34.

²¹ *Ibidem*, 35.

²² Laudenbach, *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, 13-14.

²³ *Ibidem*, 112-114.

exemplaires d'une construction idiomatique de la langue à apprendre.²⁴ Cette idée sera développée dans les années postérieures, avec l'association de l'acquisition du vocabulaire avec l'acquisition de la grammaire.²⁵

Nous pouvons constater ainsi que l'une des réalisations les plus remarquables des auteurs de manuels directs est une mise en rapport entre le vocabulaire et les règles de grammaire:

Étude de vocabulaire	Notions de grammaire
1°. Noms des choses et des personnes	Forme nominative du substantif Article défini et indéfini Genre des substantifs
2°. Nombre des choses et des personnes	Formation du pluriel
3°. Détermination du possesseur de chaque objet. Énumération des parties d'un objet	Génitif et adjectif possessif
4°. Maniement des objets	Accusatif
5°. Action de donner, de porter, de prêter un objet à quelqu'un	Datif
6°. Qualités des objets et des personnes	Verbe être Déclinaison de l'adjectif
7°. Comparaison des choses et des personnes entre elles	Comparatif et superlatif
8°. Relations spatiales des objets	Prépositions avec leurs cas
9°. Actions des personnes	Conjugaison : a) impératif ; b) présent de l'indicatif ; c) interrogation ; d) affirmation et négation

Fig. 1. *Correspondance entre vocabulaire et grammaire. Tableau composé par Ch. Schweitzer.*

O encore:

²⁴ *Ibidem*, 48.

²⁵ Schweitzer, *Méthodologie des Langues Vivantes*, 16.

CONTENTS				
EXERCISE.	MATTER.	GRAMMAR.	GRAMMAR §.	PAGE.
1.	Voilà la porte, la fenêtre. Montre-moi une porte, une fenêtre, un plafond.	Definite and Indefinite Article.	VI.	93
2.	Voilà un livre, un cahier, un crayon, une plume. Voilà le livre, le cahier. Voilà les livres, les cahiers.	Plural of Nouns.	VI.	93
3.	C'est la porte. Est-ce la porte? Qu'est-ce que c'est que ça?	Definite and Indefinite Article.	VI.	93
4.	La tête, le front, les yeux, l'œil, le nez, la bouche.	Articles and Apos- trophe.	VI. 1	93
5.	Voici mon nez, ton nez, son nez.	Possessive Adjectives and Pronouns. The Present of avoir.	VIII. 2 XI.	103 109
6.	Je compte mes doigts, tu comptes tes doigts. Les noms des doigts.	The Present of Verbs. Cardinals (1-29).	XI. VII. 5	109 98
7.	Compte les bancs. Que comptes-tu? Qui compte les bancs? Qui est-ce qui montre les plumes?	Question Framing.	XIII.	141
8.	Le printemps: Les per- sonnes. Les quadrupèdes.	Formation of Plural. Question Framing.	VI. XIII.	93 141
9.	I. Le printemps: Les oiseaux. Combien de cigognes y a-t-il sur le tableau? Je suis le premier, le deuxième, etc.	Formation of Plural. Question Framing. Ordinals.	VI. XIII. VII. 5	93 141 98

Fig. 2. Distribution du contenu proposée par Th. Cartwright.

Cette distribution en parallèle des contenus lexicaux et grammaticaux permet une progression nouvelle dans l'apprentissage de la grammaire. On peut constater qu'il se produit un bouleversement complet de l'ordre traditionnel où se construisait le contenu de l'enseignement, et qu'on inaugure un nouvel ordre: perception de la réalité qui l'entoure et 'intuition des objets et des actes dans le présent'; mise en rapport des objets; expression des propres jugements; évocation des actes passés et futur (Schweitzer).²⁶ La progression se fait ainsi sous forme de cercles concentriques qui partent de l'élève lui-même et de son entourage immédiat (la salle de classe, la famille...) et qui s'éloignent progressivement (la grande ville, le pays...). Les méthodologues directs répondent ainsi à l'une des critiques que leurs opposants leur adressaient, en soulignant l'idée d'une 'acquisition méthodique de la grammaire',²⁷ ou que 'l'enseignement grammatical [est] rigoureusement méthodique et scrupuleusement gradué'.²⁸

2. De la grammaire intuitive à la grammaire inductive

²⁶ Schweitzer, *Méthodologie des Langues Vivantes*, *passim*.

²⁷ *Ibidem*: 18.

²⁸ Rochelle, *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, 30.

2.1. Grammaire *intuitive* et réflexion sur la langue

Pour les méthodologues directs, la démarche intuitive constitue la clef de voûte de la MD.²⁹ Trois types d'intuitions sont distingués: '1° l'intuition directe de la réalité ou de l'image; 2° l'intuition indirecte ou l'évocation de l'image par la mimique; 3° l'explication de mots nouveaux à l'aide des mots déjà connus'.³⁰ O. Jespersen parle de son côté de '*direct observation* or immediate perception (what the Germans call *anschauung*)', '*mediate perception*' et compréhension ou interprétation par le contexte.³¹

Ch. Puren a exposé les procédés de travail de classe qui vont être appliqués pour chacune d'entre elles pour avoir à y revenir.³² Nous distinguerons, pour notre part, trois démarches, reliées entre elles, qui rendent mieux compte de leur rapport à l'acquisition/enseignement de la grammaire: a) une démarche plutôt naturelle; b) une démarche plutôt mécanique et répétitive; c) une démarche plutôt interprétative, qui appellerait à l'intuition intelligente de l'apprenant.

Dans un premier temps du mouvement de la Réforme, les méthodologues directs, en s'appuyant sur les propositions de leurs prédécesseurs – tels que F. Gouin, G. Heness et L. Sauveur, comme le soulignent A.P.R. Howatt et R. Smith,³³ quant aux deux derniers – renvoient dans leurs arguments à l'acquisition directe/intuitive de la langue (ou l'«intuition directe»), qui permet à l'élève de posséder un 'instinct de la langue' et une 'possession effective' de la langue. La correction grammaticale serait assurée de cette façon, sans avoir à recourir à 'une application raisonnée et réfléchie des règles théoriques'. Elle n'est donc pas le fruit de l'effort de la réflexion, mais le résultat de cet instinct pratique.³⁴

²⁹ La question de l'intuition était centrale dans le renouveau pédagogique de la fin du XIX^e siècle en France. Voir ainsi Buisson (in *Conférences*, 325-363) et l'entrée 'intuition et méthode intuitive' correspondante du *Dictionnaire de pédagogie* (en ligne), où il retrace l'évolution de cette notion depuis Descartes, Locke, Cousin et Kant.

³⁰ Schweitzer, 'Communication faite à la Société des Professeurs de Langues vivantes', 73.

³¹ *Ibidem*, 58, 60, 66-67.

³² Puren, *Histoire des méthodologies*, 138-159.

³³ Howatt & Smith, 'The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective', 8.

³⁴ Lichtenberger, 'La méthode directe et son application', 468.

Cela veut dire que l'élève, dès les premières leçons, cherche dans sa tête, tout seul, une régularité, et fait des hypothèses sur les particularités de la langue cible, en la comparant instinctivement avec la langue qu'il possède déjà. Mais ces représentations mentales doivent rester au stade implicite, sans que le professeur les encourage ou les rende conscientes par une explication/explicitation quelconque. La délimitation entre réflexion, représentation mentale et conscience reste floue, étant donné qu'aucune formulation métalangagière n'est proposée. C'est ce que défendait déjà N. M. Petersen en 1870: '[The pupil] forms whole complete sentences without knowing which is the subject and which the object; he gradually finds out that he has to give each part of the sentence its correct endings without knowing anything about tense or case....'.³⁵

Cette conscience floue d'une régularité, d'un fonctionnement est à l'origine des notions postérieures de grammaire mentale,³⁶ ou bien de 'grammaire intériorisée',³⁷ ou encore d'un enseignement implicite de la grammaire,³⁸ et donc, également, d'une assimilation personnelle [...] implicite de la règle par le réemploi d'exemples correspondants'.³⁹

Les concepts clés qui servent à rendre compte de cette démarche sont ainsi la spontanéité, la reproduction du processus naturel d'acquisition de la langue maternelle, l'instinct de langue, l'instinct d'imitation, le sentiment langagier, qui sont opposés aux concepts de méthode réflexive, constructive ('le travail de construction', Passy, in Laudenbach *et al.*),⁴⁰ ou encore 'méditative'.⁴¹

Une deuxième approche met en relief le processus mécanique (*mechanical*) et inconscient (*unconscious*) de la démarche intuitive. C'est du moins ce que certains interprètes de la pensée de H. Sweet mettent en relief; M. Roddis estime que pour H.

35 Jespersen, *How to Teach a Foreign Language*, 110-111.

36 Chomsky, *Réflexions sur le langage*, 22.

37 Besse & Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, 96.

38 Galisson & Coste, *Dictionnaire de Didactique des langues*, 275-276.

39 Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 132.

40 *Ibidem*, 33, 35

41 *Ibidem*, 36.

Sweet, l'acquisition de LVE est principalement un processus mécanique, orienté vers une automatisation langagière.⁴²

Nous croyons que le contexte de l'époque explique cette interprétation de M. Roddis (où les méthodes audio-orales aux États-Unis, audiovisuelles en France ou la méthode orale ou situationnelle en Grande-Bretagne étaient en plein essor). La pensée didactique de H. Sweet est bien plus élaborée et complexe. Il faut dire tout d'abord que le côté mécanique ne constitue que la première phase (*stage*) de l'apprentissage d'une LVE (cf. supra), destinée à la maîtrise de la prononciation, clef de voûte du *practical study* chez H. Sweet.

La maîtrise de la prononciation exige chez lui un solide entraînement ou travail préparatoire, où tout doit être appris par cœur, jusqu'à ce que l'élève devienne 'familiar with the organic basis of the language';⁴³ chez le professeur, la mise en œuvre de cette phase exige une connaissance excellente du système phonétique de la langue anglaise (dans son cas), et un 'choix extrêmement soigné des mots et des phrases' proposés aux apprenants (nous traduisons).

H. Sweet fondera l'apprentissage 'pratique' (*the practical study*: le terme *study* y est révélateur) des langues – par lequel nous apprenons à comprendre, lire, parler, lire et écrire une langue, comme il tient à rappeler au début de son ouvrage –⁴⁴ sur la loi psychologique de l'association, qui permet de mieux retenir en mémoire les éléments de langage, mieux que par des répétitions; l'approche 'mécanique' de H. Sweet ne recherche nullement une automatisation dans les réponses langagières, comme on pourrait penser par l'association que ce terme fait surgir actuellement. Il veut que l'apprenant soit en éveil constant, garde ses facultés d'observation, s'intéresse à ce qui lui est présenté. Cette participation active de l'apprenant (*learner*) est renforcée par l'attention qu'on lui exige ('memory depends also on attention, and this partly on the interest taken in the subject'),⁴⁵ et celle-ci dépend directement de l'intérêt du sujet qui lui est proposé: 'If the learner is interested in the language itself, that is enough'.⁴⁶

42 Roddis, 'The contemporary relevance of three early works on language teaching methodology', 336.

43 Sweet, *The practical study of language: a guide for teachers and learners*, 118.

44 *Ibidem*, 1.

45 *Ibidem*, 112

46 *Ibidem*, 113.

Une troisième approche de la démarche intuitive met en jeu les facultés interprétatives et appelle à l'intuition intelligente de l'apprenant. Elle est défendue, outre F. Buisson, par des méthodologues directs tels que M. Bréal et Ch. Schweitzer entre autres. Pour eux, la démarche intuitive va au-delà d'une simple observation de la réalité et met en œuvre de la part de l'élève un travail d'interprétation, quant aux 'phénomènes de connaissance pure où la passion pure ne semble avoir aucune part', à travers l' 'étude' de la mimique et de l'intonation, étant ainsi capable d' 'interpréter des mots abstraits'.⁴⁷ Elle implique donc une 'tension intellectuelle': 'Si vous donnez à l'enfant immédiatement le sens en français, vous ne développez pas en lui cette tension intellectuelle. Ce qu'il faut exercer chez l'enfant, suivant l'expression inventée, je crois, par notre ami M. Laudenbach, c'est la *divination*'.⁴⁸

Cette démarche constitue selon ces méthodologues une excellente préparation pour l'appropriation des règles de grammaire. Les multiples exercices prévus pour arriver au sens ont le mérite de 'multiplier les occasions de conversation, ou du moins de fournir au professeur de nombreuses occasions de parler aux élèves, en exigeant de ceux-ci un effort constant d'attention et de divination' (Morel),⁴⁹ donc ils sont autant d'occasions de mettre en œuvre une 'gymnastique intellectuelle' (Karppe),⁵⁰ c'est-à-dire qu' 'on exige des élèves plus d'attention, plus d'effort, et une gymnastique du cerveau et de l'oreille' que dans les méthodes antérieures. M. Bréal indique également que les exercices langagiers permettent à l'esprit de l'enfant d'avancer peu à peu, de 'passer [...] de l'état de conception vague à l'état d'idée nette, et par un nouveau progrès, de l'état d'idée nette à l'état de pratique instinctive [...]'. Les phrases qu'il apprendra et celles qu'il créera lui-même se régleront sur ce modèle'.⁵¹

2.2. La démarche inductive en grammaire

La démarche inductive en grammaire constitue un apport essentiel de la réflexion didactique des méthodologues directs et le terme *inductif* revient dans leurs nombreux textes. Encore faut-il savoir ce que cette expression veut dire réellement, et comment

47 Schweitzer, 'Communication faite à la Société des Professeurs de Langues vivantes', 67-70.

48 *Ibidem*, 76.

49 *Ibidem*, 84.

50 *Ibidem*, 82.

51 Bréal, *De l'enseignement des langues vivantes*, 46.

l'idée est mise à la pratique. Ch. Puren affirme de manière nette que la MD se caractérise – entre autres – par une procédure *inductive* des règles grammaticales: 'à l'application mécanique de la règle dans les exercices de traduction, la MD substitue la découverte de cette règle par les élèves eux-mêmes à partir d'exemples disponibles'.⁵² Nous estimons de notre côté que cette proposition ne faisait pas l'unanimité des méthodologues directs, et que les implications de cette démarche n'étaient pas toujours correctement perçues.

Il est vrai que l'idée de la démarche inductive est prescrite par certains méthodologues; le principe n°4 de l'*Association Phonétique Internationale* précise ainsi: 'Il [le maître] enseignera d'abord la grammaire inductivement, comme corollaire et généralisation des faits observés pendant la lecture; une étude plus systématique sera réservée pour la fin'.⁵³ Et, un peu plus loin: 'C'est en faisant sortir inductivement la grammaire des textes étudiés et appris qu'elle deviendra réellement utile et même attrayante; l'élève y verra ce qu'elle est en effet, la généralisation des lois du langage, et non un recueil de dogmes obscurs exemplifiés par des paradigmes alambiqués; et il prendra naturellement l'habitude, si nécessaire pour ses progrès ultérieurs, d'observer, de généraliser, d'abstraire'.⁵⁴ La nuance est importante: 'on fait sortir [...] la grammaire des textes'; les élèves sont appelés à 'observer, généraliser, abstraire' et 'verront' par eux-mêmes que la langue est soumise à des lois et que la grammaire n'est qu'un recueil ou 'une généralisation des lois du langage'.

E. Rochelle et O. Jespersen conseillent de manière nette une méthode pleinement inductive. O. Jespersen défend que, même dans la phase initiale (consacrée à l'acquisition intuitive de la langue), le professeur doit favoriser l'observation de régularités dans la construction des phrases, mais il s'agit là en principe de faciliter le travail de fixation de ces mécanismes chez l'élève, et de stimuler la tendance naturelle à créer des modèles/types. Dans le modèle qu'il propose, la transition vers un modèle inductif est très fine ou graduée: il se peut que le manuel ne propose aucune démarche d'explicitation consciente de règles, mais que certains élèves (ayant reçu une formation grammaticale explicite dans leur langue maternelle) ressentent le besoin de découvrir

⁵² Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 132.

⁵³ Passy & Rambeau, 'Coup d'œil sur nos principes', 3.

⁵⁴ *Ibidem*, 9-10.

(plus ou moins consciemment) le fonctionnement grammatical qui sous-tend le choix des phrases proposées. Dans un deuxième temps, Jespersen conseille de faire découvrir les règles aux élèves eux-mêmes, à partir d'un guidage du professeur, en dégagant les éléments grammaticaux des textes, et parle de 'grammaire inventive', en reprenant une expression utilisée par W. G. Spencer (*Inventional Geometry*, 1860), dont H. Sweet s'était également fait l'écho:⁵⁵

Theoretical grammar ought not to be taken up too early, and when it is taken up it is not well to do it in such a way that the pupil is given ready-made paradigms and rules. After the manner of Spencer's 'Inventional Geometry' where the pupil is all the way through led to find out the propositions and proofs for himself, we ought to get an *Inventional Grammar*.⁵⁶

De même, E. Rochelle parle de 'faire découvrir la règle aux élèves':

[...] au lieu de formuler une règle a priori, et de dire aux élèves: 'Voilà ce qu'il faut faire', nous leur avons fait découvrir cette règle par la comparaison d'une série d'exemples appropriés, et nous n'avons formulée la règle en dernière analyse que comme la constatation d'un fait souvent noté.⁵⁷

Une méthode réellement *inductive* est ici proposée: l'élève est associé au processus d'observation et de réflexion sur la langue; il participe à la 'découverte' de la règle, le long d'un processus d'observation, de formulation (hypothétique) de la règle, de confrontation à d'autres exemples (généralisation) et finalement, d'abstraction sous forme d'un énoncé précis et clair. Évidemment, il s'agit d'une découverte guidée (en termes actuels): c'est dans degré de participation de l'élève au processus que les divergences surgissent.

Quant à H. Sweet⁵⁸, la méthode qui lui semble adéquate, et qui peut être pratiquée de manière complémentaire à cette grammaire inventive est la 'grammaire inductive' (*inductive grammar*). Ce procédé n'est pleinement applicable qu'avec des adultes, chez qui tout le potentiel de leur intelligence est pleinement développé; chez les enfants et

55 Sweet, *The practical study of language: a guide for teachers and learners*, 116.

56 Jespersen, *How to teach a foreign language*, 129.

57 Rochelle, *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, 35.

58 H. Sweet mérite, certes, à lui tout seul, une considération bien plus grande que celle que nous lui accordons ici, par manque d'espace. Nous nous en excusons: notre but n'est de donner qu'une présentation globale, d'ensemble, de la diversité des positionnements sur le sujet.

adolescents, il faut commencer avec quelque chose de plus individuel et concret. Outre la limitation de l'âge, il nous semble que H. Sweet introduit une seconde limitation dans la mise en œuvre de la démarche inductive: il parle de reconnaissance, plutôt que de 'découverte'. Il limite en effet la démarche inductive à la reconnaissance des formes grammaticales (ce qu'il nomme *accidence*, *formenlehre*, en allemand), et qu'il n'étend pas cette pratique à la découverte de règles.

Nous avons vu que H. Sweet consacre une phase spécifique à la grammaire qui se dédouble à son tour en deux étapes: une première étape qu'il nomme reconnaissance ou identification (pré-grammaticale), et une deuxième étape, qu'il nomme reproduction ou construction.⁵⁹ Dans l'étape pré-grammaticale, 'no grammar is taught, but only the materials on which grammar is based, that is, sentences and short texts'.⁶⁰ Cependant,

[...] it is possible to familiarize the pupils with some of its principles almost from the beginning, that is [...] as soon as they have met with three or four examples of a certain case or other inflection, the teacher calls their attention on the blackboard, and making them see what these words have in common, as far as is possible without using any technical or abstract terminology.⁶¹

En tout cas, nous ne pouvons pas parler d'une démarche inductive par le seul fait que la présentation des exemples précède celle des règles (comme dans la proposition de Bréal).⁶² Ce n'était pas une idée nouvelle, et cette manière de faire constituait le point central de la démarche pratico-théorique, qui connaît un grand succès au XIX^e siècle comme réaction à la méthode grammaire-traduction. Une fois les exemples travaillés en classe, la règle est fournie par le professeur. Il existe ici une association de la règle à des exemples (qui illustrent la règle en question, en tant que l'effet à la cause), ou même une émergence de la règle, mais on ne peut pas vraiment parler d'une démarche inductive.

Cette technique associative est perfectionnée par M. Laudenbach: il propose de 'faire tenir aux élèves 'un cahier de grammaire' où des regroupements, complétés au fur et à mesure de l'étude des textes, finissent par constituer ces mêmes corpus de

⁵⁹ *Ibidem*, 15.

⁶⁰ *Ibidem*, 117.

⁶¹ *Ibidem*, 117.

⁶² Bréal, *De l'enseignement des langues vivantes*, 74.

réflexion'.⁶³ À partir de là, l'apprenant inscrit les différentes règles à la suite des exemples, à l'aide d'un cadre fourni par le professeur. Schweitzer s'en fait l'écho dans la phase 'Conservation de la grammaire', propre à la seconde période de la méthode d'apprentissage de la langue:

A cet effet, il [Laudenbach] leur met entre les mains des cadres destinés à être remplis à l'aide d'exemples recueillis au cours des exercices de la classe. À mesure qu'une case se remplit, la règle correspondante se dégage et devient évidente; formulée à ce moment et inscrite à la suite des exemples, elle en est la synthèse vivante.⁶⁴

En tout cas, nous sommes loin de la formulation selon laquelle 'on fait composer la grammaire par les élèves eux-mêmes' dans l'esprit d'une démarche inductive.

Nous devons finalement distinguer entre niveau des positionnements théoriques et le niveau des réalisations pratiques rencontrées dans les manuels. M. Brebner retient, parmi les traits essentiels qui caractérisent la nouvelle méthode, que: 'Grammar is taught inductively',⁶⁵ et que 'No separate grammar-lessons are now given in the earlier stages. Less grammar is taught, but it is taught inductively'.⁶⁶ Plus loin, comme conclusion du chapitre 2 sur *Grammar and composition*,⁶⁷ elle indique que 'Less grammar is taught, but taught more rationally, more attractively and more thoroughly'.⁶⁸ Cependant, parmi les nombreux procédés qu'elle retient, aucun d'entre eux ne fait référence à une démarche vraiment inductive, mais plutôt à une pratique répétitive où une phrase modèle subit une série de transformations (à l'aide de questions où l'élève doit changer la personne ou le temps du verbe, les prépositions), la règle étant énoncée après que les exemples/phrases aient été travaillées.⁶⁹ Nous voyons donc qu'une méthode vraiment inductive n'est point mise en œuvre, rien qu'une juxtaposition de deux phases: une phrase, ou plusieurs phrases, qui possèdent le rôle d'exemplifier une règle, sont présentées et travaillées, puis la règle qui sous-tend cette phrase est présentée aux élèves, et le travail langagier continue.

63 Puren, *Histoire des méthodologies*, 147.

64 Schweitzer, *Méthodologie des Langues Vivantes*, 30.

65 Brebner, *The Method of Teaching Modern Languages in Germany*, 3.

66 *Ibidem*, 3.

67 *Ibidem*, 17-23.

68 *Ibidem*, 23.

69 *Ibidem*, 6.

Un rapide survol, de notre côté, d'une série de manuels (Alge & Rippman, Berlitz, De Valette, Krause, Camerlynck...) nous fait arriver à la même conclusion. La composition de manuels, en effet, doit faire face à des contraintes particulières, dont les exigences de la maison d'édition et la fixation du *cursus* dans chacun des pays.⁷⁰ Mais aussi, une démarche inductive en grammaire rencontre des difficultés d'ordre pratique (lenteur du processus, existence chez les élèves d'une culture grammaticale en L1, non-préparation de la plupart des professeurs, etc.). Il est vrai finalement que les procédés inductifs, dans leur détail, peuvent difficilement être reproduits dans le manuel de l'élève, et que les méthodologues destinent ces conseils aux professeurs; en l'absence d'un livre du professeur, ils sont fournis dans les revues spécialisées ou les traités didactiques, à portée limitée.

Conclusion

Plusieurs tendances peuvent être distinguées parmi les méthodologues directs quant à l'enseignement de la grammaire. Les uns excluent toute réflexion dans la première phase de l'apprentissage d'une LVE, et l'appréhension des règles par l'élève reste dans l'état d'ébauche, en deçà de la conscience puisqu'elles ne sont pas explicitées par des mots; l'élève acquiert ainsi une *grammaire intuitive* ou le 'sentiment de la langue'. Pour d'autres, la pratique de la langue cherche à produire et à fixer en mémoire des associations mentales d'ordre langagier, en privilégiant le côté répétitif, mécanique, en accordant une large place à la mémorisation. D'autres encore admettent et 'développe[nt...] cette sûreté de coup d'œil intellectuel chez l'enfant',⁷¹ et le poussent à une perception intelligente de la réalité langagière qui lui est présentée, allant même jusqu'à associer l'élève à une réflexion sur le fonctionnement de la langue et à la découverte (guidée) des règles (pour le dire en termes actuels).

Ainsi, la réflexion déclenchée par les méthodologues directs sur l'enseignement de la grammaire dans les LVE remue les solides fondements de la grammaire. La grammaire n'est pas conçue par eux comme un tout, comme 'un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée' ou comme 'l'explicitation plus ou moins

70 Une étude serait ainsi à faire sur la manière où les instructions officielles des différents pays européens ont fait correspondre dans les différents cours les phases de l'acquisition de la LVE proposées par les divers méthodologues, ainsi que le contenu grammatical lui-même, et s'ils donnent des précisions sur la démarche inductive en grammaire.

71 Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 349.

méthodique de ce fonctionnement'.⁷² Ce sont certaines règles de grammaire, celles dont l'élève a besoin pour comprendre et parler la langue étrangère courante, et, dans une seconde phase, pour l'écrire, qui font uniquement l'objet de l'apprentissage, et méritent l'attention des méthodologues et des professeurs. Une nouvelle sélection du contenu et une nouvelle gradation des apprentissages s'imposent donc.

En outre, les concepts de *grammaire intuitive* (qui annonce l'expression de grammaire mentale, de grammaire interne à l'apprenant) et de *démarche inductive* mettent en relief un rôle complètement différent de la règle grammaticale (et donc, de la grammaire) psychologiquement et didactiquement parlant. La grammaire acquiert une raison d'être opposée à celle qui lui était octroyée traditionnellement. Elle n'a plus comme ambition de décrire le plus fidèlement et le plus complètement possible (de manière positiviste) la réalité langagière extérieure (dans la multiplicité de réalisations, diachroniques, diastratiques ou diaphasiques). Les règles de grammaire ne sont pas – pour les méthodologues directs – des savoirs abstraits, susceptibles de veiller à la correction d'une production langagière éventuelle (en réalité, scolairement déterminée). Elles doivent servir plutôt à 'sanctionner un ordre de choses senti nécessaire' par l'élève lui-même.⁷³

Disons finalement que la réflexion entreprise sur le rôle de la grammaire va nourrir la linguistique française du XX siècle, par une ouverture vers une sémantisation de la grammaire, vers l'établissement de rapports à la psychologie (au sujet qui parle) et la sociologie (le sujet social):

[...] l'élaboration de la stylistique puis de la 'théorie de la l'énonciation' au début de *Linguistique générale et linguistique française* (1932) éclaire cette 'sémantisation' de la grammaire pour la distinction et la synthèse de la forme et du sens, confondus dans les modèles grammaticaux dominants sur le terrain scolaire. Il convient de relier explicitement ce souci d'ouverture et de nouvelle disposition au développement d'un thème particulièrement sensible que Bally nomme le 'sens' grammatical et Brunot le 'sentiment' grammatical et que tous deux replacent dans la vocation culturelle de l'étude des langues. L'un, Bally, pose clairement la question du rapport entre 'penser

⁷² Besse & Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, 11.

⁷³ Laudenbach, *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, 14.

grammaticalement' et la 'culture de l'esprit' ; l'autre, Brunot, s'interroge en ces termes :
'En quoi la grammaire peut-elle servir la culture' ?.⁷⁴

Bibliographie

- Berlitz, M.D., *Premier livre pour l'enseignement du français* (Berlin: Siegfried Cronbach, [1915]²⁸⁵1924).
- Besse, Henri & Porquier, Rémy, *Grammaires et didactique des langues* (Paris: Hatier, 1984).
- Bréal, Michel, *De l'enseignement des langues vivantes. Conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne* (Paris, Hachette, 1893)
- Brebner, Mary, *The Method of Teaching Modern Languages in Germany* (London: C.J. Clay and Sons, 1898).
- Buisson, Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* ([1887]2011) <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/> [02.02.2018]
- Cartwright, Th., *French by the Direct Method. Adapted from the German of Rossmann and Schmidt* (London: T.C. & E.C. Jack, ⁵1908).
- Chiss, Jean-Louis, 'À partir de Bally et de Brunot : la langue française, les savants et les pédagogues', *Histoire Épistémologie Langage*, 17/I (1995) 19-40.
- Chomsky, Noam, *Réflexions sur le langage (Reflections on Language)*, New York: Pantheon Books, 1975; Paris: Flammarion, 1981).
- Collard, François, *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes* (Bruxelles: Alfred Castaigne, ³1904).
- Conférences pédagogiques faites aux instituteurs primaires venus à Paris pour l'exposition universelle de 1878* (Paris: Hachette, 1878).
- Firmery, M., 'La réforme de l'enseignement des langues vivantes', *Revue politique et parlementaire* (10 octobre 1902), 60-76.
- Galisson, Robert & Coste, Daniel, *Dictionnaire de Didactique des langues* (Paris: Hachette, 1974).
- Howatt, A.P.R. & Smith, Richard, 'The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective', *Language and History*, vol. 57, 1 (2014) 75-95.
- Jespersen, Otto, *How to teach a foreign language* (London: Swan Sonnenschein & Co. Ltd; New York: The MacMillan Co, 1904).
- Laudenbach, H. & Passy, P. & Delobel, G., *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes* (Paris, A. Colin, 1899).
- Lichtenberger, H., 'La méthode directe et son application [...]', *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, 1 (1903) 465-471.
- Passy, J. & Rambeau, A., 'Coup d'œil sur nos principes', *Le Maître Phonétique*, 12^e année, n°1 (1897) 3-10.
- Puren, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (Paris, Nathan, 1988) https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce29/cauce29_18.pdf [05.03.2018]

⁷⁴ Chiss, 'À partir de Bally et de Brunot : la langue française, les savants et les pédagogues', 20.

- Rochelle, Ernest, *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes* (Bordeaux: G. Delmas, 1906)
- Roddis, Miles F. 'The contemporary relevance of three early works on language teaching methodology [Sweet, Jespersen, Palmer...]', *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)* 6/4 (1968) 333-347.
- Schweitzer, Charles, *Méthodologie des Langues Vivantes. Notes prises aux Conférences faites à la Sorbonne* (Paris: Armand Colin, 1903a).
- Schweitzer, Charles, 'Communication faite à la Société des Professeurs de Langues vivantes'. *Bulletin mensuel - Société des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public*, 3 (Compte rendu de la réunion du 2 juillet, 1903b), 65-89.
- Sweet, Henry, *The practical study of language: a guide for teachers and learners* (New York: Henry Holt, [1899]1900).
- Veyssier, Eugène, *De la méthode pour l'enseignement scolaire des langues vivantes* (Paris: Belin frères, 1898).
- Viëtor, Wilhelm, *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem* (Heilbronn: Gebr. Henninger, 1882).