Raconter son histoire avec des moyens singuliers
La grammaire en L2

Thomas SZENDE
PLIDAM, Inalco

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9964

Résumé : Le recours à toute L2 exige l'utilisation de moyens spécifiques, et la description de la réalité par le biais de moyens linguistiques nouveaux implique des restructurations mentales auxquelles les apprenants, et en particulier les adultes (et les grands adolescents), peuvent être particulièrement résistants. L'objet grammatical gagne à être habilement articulé aux impératifs de la communication interpersonnelle. Paradoxalement, la communication ne conduit pas forcément à l'obtention d'une compétence de communication : savoir une langue, c'est savoir comment communiquer adéquatement. La grammaire sert à structurer ses messages et à faire comprendre au mieux ses intentions.

Mots-clés : Explicitation, conceptualisation, grammaire, interaction, identité, appropriation

Abstract: Resorting to any L2 requires specific means, and describing reality through new linguistic media implies mental restructuring to which learners—particularly adults (and older adolescents)—may prove particularly resistant. The grammatical object is best served when skillfully articulated with the imperatives of interpersonal communication. Paradoxically, communication does not necessarily lead to the acquisition of communicative competence: knowing a language means knowing how to communicate appropriately. Grammar serves to structure one's messages and to best convey one's intentions.

Keywords: Explicitation; conceptualization; grammar; interaction; identity; appropriation.

Que signifie aborder la grammaire d'une langue étrangère ? Observer cette langue ? la décrire, l'analyser, l'expliquer ? La reproduire ? Procéder à des comparaisons ?

Tout cours de langue invite les apprenants à s'exprimer en L2, et aussi à échanger à propos de la L2, de son rapport à sa langue maternelle et à d'autres langues. Le cours de grammaire est un travail permanent de déconstruction et de reconstruction. En un sens, l'apprenant y apprend à déconstruire la grammaire de la L1 afin de parvenir à

construire celle de la L2, avec toute la complexité que celle-ci prévoit pour la mise en discours de ses unités.

Slobin (1996 : 91) nous rappelle à quel point il est malaisé de décrire la réalité et d'organiser l'information dans ses énoncés avec des outils autres que ceux de sa langue maternelle, puisque les langues que nous apprenons dans notre enfance ne sont pas des "systèmes de codage neutres" d'une réalité objective : une fois que notre esprit a été entraîné à adopter des points de vue particuliers pour nous exprimer, il est exceptionnellement difficile de le ré-entraîner (« languages that we learn in childhood are not 'neutral coding systems' of an objective reality : "once our minds have been trained in taking particular points of view for the purposes of speaking, it is exceptionally difficult for us to be retrained »).

En tant que didacticien et professeur de hongrois à l'Inalco, je postule dans cette contribution que l'apprentissage de toute langue étrangère passe par un enseignement systématique de son système grammatical. Une langue sans structures grammaticales n'est pas une langue vivante et dans tout cours de langue apparaît rapidement le besoin de mise en relation et de structuration des éléments à acquérir. Tout apprentissage d'une L2 met en œuvre une réflexion plus ou moins approfondie sur la langue, et en particulier sur les règles et régularités qui permettent à l'apprenant de comprendre et de produire des énoncés porteurs de sens.

Savoir enseigner la grammaire est un élément constitutif de l'expertise de l'enseignant de langue étrangère que celui-ci accorde ou non de l'intérêt véritable aux procédures d'appropriation des mécanismes linguistiques. Le balisage des connaissances grammaticales est une composante majeure des activités en cours de langue. Quel l'on veuille ou non, l'apprentissage des règles de fonctionnement reste un élément de transmission des langues étrangères et la réflexion grammaticale est présente à toutes les échelles de l'apprentissage des langues étrangères. Pensons à nos 'leçons de grammaire' dévolues à l'étude et la structuration de phénomènes variés :

- appropriation d'un fait linguistique (on observe, on collecte, on analyse, on catégorise, on compare) ;
- vérification de l'appropriation du fait linguistique et mise en place d'automatismes (travaux de systématisation, fixation, mémorisation, évaluation), etc.

Mis à part les moments denses consacrés à l'explicitation et la conceptualisation des éléments grammaticaux, nous avons dans nos cours d'innombrables séquences, tantôt spontanées, tantôt ritualisées, centrées sur le rappel, la familiarisation, la 'mise en route' et la consolidation des procédures cibles, ou sur la résolution de problèmes grammaticaux. La grammaire est expliquée au fil de l'étude des textes authentiques et fabriqués. La plupart du temps, corriger l'apprenant signifie également faire de la grammaire, sans que ça implique nécessairement une organisation pédagogique lourde.

Que de fois le cours de conversation est suspendu afin de laisser la place à des 'gammes' grammaticales « surprise ». Ceci, pour remémorer les structures déjà connues et les réutiliser avec discernement, mettre en exergue des aspects de la grammaire laissés dans l'ombre auparavant ou incomplètement traités, croiser des catégories que l'on

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

croyait totalement distinctes, cultiver en toute simplicité la précision ou l'harmonie propre à la langue cible, etc.

En classe, on ne cesse d'expliquer, d'illustrer et d'appliquer des règles. Et les démarches pédagogiques qui contribuent à construire et à consolider le savoir grammatical sont difficiles à inventorier. Certes la langue présente des contours plus vastes que la grammaire et enseigner une grammaire ne saurait être synonyme d'enseigner une langue. Toutefois, d'une certaine manière, l'enseignement de la L2 tend à se confondre avec l'enseignement de la grammaire 2.

Face à la grammaire, on peut identifier deux attitudes extrêmes (Challe, 2001 : 181) : a) l'isoler et en faire une sorte de religion, ou b) la noyer dans la langue, et ceci revient quelquefois à la rejeter. A titre personnel, je ne connais aucune approche avec « zéro grammaire », dont l'efficacité ait été démontrée. La grammaire a toujours été présente dans les pratiques de classe et elle est indispensable à l'apprentissage des langues en contexte non naturel, quelles que soient les priorités visées en termes de capacités linguistiques.

Indéniablement, l'objet grammatical gagne à être habilement articulé aux impératifs de la communication interpersonnelle. Cependant, le 'tout communicatif' n'existe pas non plus. Paradoxalement, la communication ne conduit pas forcément à l'obtention d'une compétence de communication : savoir une langue, c'est savoir comment communiquer adéquatement. La grammaire sert à structurer ses messages et à faire comprendre au mieux ses intentions.

Les méthodes de langue, y compris les plus modernes et les plus contextualisées, se substituent péniblement au traitement plus systématique des formes. Certes, pour motiver au maximum l'apprenant, l'enseignant peut faire l'illusion de 'renverser' l'itinéraire traditionnel d'apprentissage des langues en partant de séquences utilisables telles quelles dans les échanges quotidiens, de manière à stimuler la participation active des apprenants. Toutefois, l'apprentissage purement communicatif 'dans une globalité fonctionnelle' n'existe pas. A un moment donné, si l'on veut que l'apprenant comprenne l'utilité de produire les formes de façon correcte, nous devrons attirer son attention sur les composantes elles-mêmes, et sur les modalités d'assemblage de ces composantes au sein de la L2.

Le domaine dans lequel je me situe est celui de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en milieu institutionnel. En tant qu'établissement phare de la formation en langues, l'Inalco constitue un observatoire privilégié de l'apprentissage des langues et des cultures étrangères typologiquement et génétiquement variées (on dit souvent : 'rares'), et représente un terrain fécond pour une réflexion sur la grammaire en L2.

Le terme 'langue rare' signifie en France à la fois a) langue peu enseignée au public restreint, et aussi b) langue difficile à maîtriser du fait de ses structures différentes de celles des langues indo-européennes. Dans un univers confronté à la communication plurilingue dominée par l'anglais, certaines langues peuvent être handicapées par leur réputation d'avoir des grammaires difficiles et donc difficiles à acquérir. Le hongrois qui repose sur de nombreuses catégories inconnues (tripartition, postposition, préverbe,

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

double conjugaison, etc.) pour l'apprenant étranger, n'échappe pas à cette 'célébrité' qui peut apparaître comme un obstacle pour son apprentissage et sa promotion.

Sans prétendre que l'apprentissage d'une langue se limite à la connaissance des seules structures linguistiques, je me focaliserai ici plus spécifiquement sur la composante grammaticale. Car quelle que soit nos visées et approches dans l'enseignement (naturelle, communicative ou actionnelle), la langue constitue un code à maîtriser (dont l'enseignement est loin d'être une manière de faire entrer le loup dans la bergerie) : sans travail de structuration, il semble impossible de progresser.

Le 'savoir sur la langue,' et le 'savoir parler la langue' sont intimement liés.

A l'heure où les dimensions sociales de l'apprentissage des langues sont sur le devant de la scène, se soulève une question essentielle : la priorité accordée, dans les pratiques pédagogiques, à l'accomplissement de projets collaboratifs notamment par le biais de ressources multimédia, ou encore la valorisation des dynamiques plurilingues et l'intérêt porté à la variation des usages y compris la tolérance à l'altérité ne risquent-elles pas de s'accompagner d'un recul des préoccupations plus étroitement linguistiques ?

S'efforcer de concilier les visées scientifiques et pratiques dans nos enseignements, faire appel à des supports reflétant la vie quotidienne et la réalité socio-culturelle des pays cibles, développer des approches faisant largement appel au numérique sont aujourd'hui des principes incontournables. Toutefois, comme beaucoup de mes collègues, je me rends compte quotidiennement des enjeux de l'appropriation du système linguistique proprement dit, et du rôle central de la réflexion métalinguistique et explicite. La maîtrise d'une langue étrangère, quelle qu'elle soit, ne peut être approfondie et renforcée sans recourir au contenu grammatical qui est à la disposition des locuteurs leur permettant d'accomplir et organiser leurs activités sociales. La pédagogie des langues, même si elle affirme être centrée sur la modernité et l'efficacité, doit se situer par rapport à la grammaire par laquelle semble passer l'acquisition pérenne de la L2.

Toute langue possède des ressources linguistiques, et les ressources d'une autre langue seront forcément différentes. Les langues ne sont pas superposables. Chaque langue a son univers propre. Les catégories de la L1 ne seront pas toutes disponibles en L2, et inversement. Même en cas de parenté ou de parallélismes typologiques ou culturels entre deux langues, les fonctions remplies, les régularités d'emploi et les prédilections pour exprimer telles nuances seront variables.

Les locuteurs de deux langues ne sont pas des observateurs équivalents de l'univers. Les systèmes linguistiques réagissent à la réalité de manière particulière et l'apprentissage d'une langue nouvelle fait émerger constamment cette évidence (Whorf, 1940) : la formulation des idées n'est pas un processus indépendant, strictement rationnel [...], mais fait partie d'une grammaire particulière, et diffère, de façon plus ou moins importante, d'une grammaire à l'autre ; nous disséquons la nature en suivant les lignes tracées par nos langues maternelles ("formulation of ideas is not an independent process, strictly rational [...], but is part of a particular grammar, and differs, from slightly to greatly, between different grammars ; we dissect nature along lines laid down by our native languages").

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

L'apprentissage d'une L2 apparaît comme une capacité à se rendre compte de manière progressive : quels traits linguistiques sélectionner et privilégier pour exprimer telle idée. Le recours à toute L2 exige l'utilisation de moyens spécifiques, et la description de la réalité par le biais de moyens linguistiques nouveaux implique des restructurations mentales auxquelles les apprenants, et en particulier les adultes (et les grands adolescents), peuvent être particulièrement résistants.

Sans entretenir un clivage artificiel entre la théorie et pédagogie des langues, tout enseignement de grammaire est amené à intégrer les acquis de travaux scientifiques, en particulier en linguistique, et la validité d'une théorie ou d'un concept se mesure à l'aune de sa transférabilité vers la classe de langue. Dans le paysage scientifique français, les acteurs de la pédagogie des langues se retrouvent traditionnellement sous l'ombrelle des « sciences du langage » mais notre champ n'est pas la linguistique au sens restreint (étude du fonctionnement de la langue). Il s'agit plutôt d'une linguistique liée à l'accomplissement d'un certain nombre d'activités essentiellement pratiques : d'abord et avant tout : l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Des secteurs tels que bilinguisme, acquisition, lexicographie, terminologie, traduction automatique, traitement automatique des langues, linguistique de corpus, etc. malgré la grande diversité de leurs fondements théoriques et cadres interprétatifs, ne peuvent se faire indépendamment de la linguistique car, d'une manière ou d'une autre, elles sont toutes fondées sur des données linguistiques. Ce qu'on appelle « didactique des langues » en France est essentiellement une démarche de distanciation scientifique dans les pratiques apprenantes ou enseignantes (Narcy-Combes, 2006), telles qu'elles sont observables en classe.

Organisée autour de faits de langue à transmettre, la pédagogie des langues est beaucoup plus que l'identification du contenu linguistique à enseigner en classe.

Ainsi, pour faire référence ici à mes propres activités, comprendre la grammaire du hongrois est une affaire de linguistes, comprendre la grammaire du hongrois telle qu'elle est appréhendée dans un contexte institutionnel par un étudiant de langue maternelle française, au début du XXI^{e} siècle, n'est pas une affaire purement linguistique. Bénéficiant de l'interdisciplinarité, et de toute une série d'ouvertures thématiques, l'appropriation des langues tend à inclure les apports de secteurs tels que : linguistique contrastive, sociolinguistique, ethnolinguistique, politique linguistique, psycholinguistique, etc. De plus, s'interroger sur la complexité des situations d'enseignement et d'apprentissage des langues implique que l'on côtoie différentes disciplines relevant des sciences humaines et sociales : anthropologie, sémiotique, littérature, sciences de l'éducation, technologies éducatives, sciences de l'information et de la communication, etc.

A l'heure où la langue est de plus en plus perçue comme : a/ un instrument d'action sociale ; b/ que manipulent des acteurs sociaux ; c/ afin de réaliser des tâches sociales, il est légitime de s'interroger conjointement sur a/ la cartographie des contenus grammaticaux ; b/ les méthodologies susceptibles de conduire les apprenants à progresser dans leur apprentissage, et c/ les pratiques pédagogiques à même de construire des compétences grammaticales.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

Le choix des contenus d'enseignement implique une mise en forme pédagogique destinée à faciliter l'accès au sens. Cette exigence ouvre une série d'interrogations :

L'enjeu central de la grammaire ne semble pas avoir été affecté par les approches communicatives et actionnelle. « Qu'elle entre par la grande porte ou qu'on la sorte par la fenêtre », la grammaire fut de tout temps impliquée dans l'enseignement des langues ; elle « rode qu'on le veuille ou non autour de la classe de langue » (Cuq, 1996 : 5). L'enseignement grammatical est permanent, quel que soit le 'montage méthodologique' dans lesquels les instruments de la systématisation formelle (tableaux, exemples, corpus ...) sont combinés, que l'on se situe sur le 'versant explicite' ou sur le 'versant implicite' (Beacco, 2010 : 66).

Il est difficile de s'interroger sur la composante grammaticale sans la prise de conscience de ses fonctions, et plus généralement des usages du système linguistique. Classer les unités de la langue n'est pas une fin en soi. Les taxinomies répondent à des finalités pratiques :

- stocker de manière économique des renseignements grammaticaux,
- caractériser les relations entre les unités de la langue,
- prédire le comportement des unités de la langue à partir de leur appartenance à une classe,
- formuler des règles permettant de regrouper les mots en séquences et en syntagmes, etc.

Aucune grammaire ne peut prétendre éclairer rigoureusement toutes les composantes des structures. D'ailleurs, les apprenants n'ont pas besoin de maîtriser l'intégralité du système grammatical pour produire des énoncés corrects, et l'exhaustivité n'est certainement pas un gage de réussite. En revanche, si le contenu n'est pas organisé, l'apprentissage risque de ne pas progresser. Quelle est l'ampleur du champ de la grammaire ? Quel est le spectre des fonctionnalités à explorer ? Quels usages méritent d'être particulièrement éclairés ? Quels sont les éléments susceptibles d'être négligés sans compromettre les finalités de l'apprentissage ? Suffit-il prévoir un seul outil grammatical pour une seule fonction ? Y a-t-il des lacunes inexcusables pour une utilisation correcte de la langue ?

Certaines composantes de la langue apparaissent comme indispensables pour démarrer et avancer dans son apprentissage. Développer le savoir grammatical revient à échelonner l'éventail des concepts et des contextes d'emploi : on n'enseigne pas tout ce qu'on a envie de transmettre mais plutôt ce que l'apprenant est à même de comprendre et d'intérioriser. De même, dans toute grammaire, on peut mettre l'accent tantôt sur les régularités des phénomènes tantôt sur leurs fluctuations.

Tous les phénomènes n'ont pas la même fréquence, ni non plus le même degré d'utilité dans le maniement de la langue. Dans telle grammaire, on peut prendre connaissance d'un chapitre sans avoir nécessairement consulté ceux qui précèdent ou ceux qui suivent. Telle autre grammaire est guidée par un souci de circularité entre les paragraphes développés. Certains ouvrages séparent les classes productives de celles qui ne le sont plus, face à d'autres qui, par un souci de raffinement, mettent en exergue

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

les exceptions statistiquement peu représentées. Selon la plaisanterie d'Adamczewski (1991 : 12), dans l'esprit du public (même cultivé), tous les manuels se valent puisque les problèmes posés par les langues sont supposés connus et résolus depuis longtemps. L'usager ne veut qu'une chose : trouver dans l'index le chapitre qui correspond à son problème du moment. Cependant, la manière dont les phénomènes sont sélectionnés et compartimentés est toujours arbitraire.

Toute catégorisation vise à réduire l'abondance d'une information disponible à quels constituants essentiels. Il existe, deux pièges à éviter en la matière : l'excessive généralité (la catégorie retenue semble englober tout) ou l'absence de généralité (l'existence même d'une catégorie apparaît comme peu légitime). Précisons ici : renvoyer l'apprenant à l'usage, sans formuler de règles explicites, n'est pas un aveu d'échec. L'enseignement de la grammaire ne signifie pas nécessairement : interpréter tous les cas de figure d'une catégorie. De par leur nature, les données linguistiques peuvent être rebelles à une analyse 'généralisatrice'. Que de fois, on tombe sur

- des éléments qui ont en commun de nombreux traits, et qui cependant appartiennent à des familles grammaticales différentes, ou sur
- des éléments qui ont peu de choses en commun et qui appartiennent toutefois à la même famille grammaticale.

Les grammaires en L2 sont conçues pour des publics d'apprenants porteurs d'autres univers linguistiques (partageant ou non la même langue maternelle) qui ne maîtrisent pas le système linguistique de la L2 ou sont en train de l'acquérir. Ces apprenants sont censés comprendre, et surtout : produire, des messages dans une langue nouvelle ; aussi ils attendent une analyse de la L2 conforme à leurs attentes et à leurs difficultés spécifiques. Du fait de leur orientation ciblée (allophones de toutes origines confondues, ou locuteurs d'une langue bien déterminée), ces ouvrages peuvent rarement être utiles aux apprenants de L1. En revanche, aucune imprécision ne peut être compensée par le locuteur non-natif qui a un regard particulier sur la L2 et dont l'intuition tend à faire écho au fonctionnement de sa langue maternelle.

L'enseignant guide ses apprenants pas à pas : il aménage les conditions de l'apprentissage, propose des connaissances et des activités. Donner des cours de langue et, dans ce cadre, enseigner la grammaire permet d'adapter constamment son discours et sa pédagogie aux besoins et aux préférences de la classe. Ecrire une grammaire nécessite qu'avant de programmer et de hiérarchiser les informations, on imagine ses lecteurs, leurs niveaux en langue, leurs motivations, de manière à adopter son appareil d'explications et d'illustration aux profils d'apprenants potentiels et aux conditions d'apprentissage. Grosso modo, une grammaire peut

- être destinée à un usage en salle de cours,
- être conçue comme complément d'une formation,
- être prévue comme outil d'auto-apprentissage.

La description grammaticale apparaît toujours comme un chantier inachevé : la 'totalité' de la langue n'est jamais épuisée par nos tentatives de description. Une grammaire est une construction culturelle représentative d'un lieu, d'une époque, d'un contexte

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

d'apprentissage, comportant un ensemble de règles et une liste d'outils. L'usage de certains éléments grammaticaux et lexicaux peut être dévoilé par le biais de listes de constructions préférentielles. Quand je relis notre « Grammaire fondamentale du hongrois » (Szende & Kassai, 2007) qui renferme le programme de nos enseignements de licence de hongrois, je constate que sur bien des points nous avons fourni davantage des listes d'exemples immédiatement utilisables en discours que des instructions précises pour la construction de discours.

Comment sensibiliser les apprenants à la diversité des situations langagières et sociales ? Quelles formes de langue autoriser ou privilégier dans nos classes de langues ? Une grammaire peut décider de thématiser ou d'évacuer la variation, privilégier la norme (que le cas échéant personne ne parle) ou les aspects variationnels. Quelle est la représentativité, dans les supports d'apprentissage, des variétés de langue réellement pratiquées 'sur le terrain', p. ex. par des utilisateurs non-natifs ? Peut-on enseigner une variété dont les réalisations phonétiques, syntaxiques, lexicales, etc. restent largement inacceptables au regard de la langue standard ? A-t-on le droit d'authentifier aveuglément des attitudes linguistiques déviantes ? De manière constante, l'enseignant est tiraillé entre

- la grammaire « prescriptive » (intimement liée à la norme ou au 'bon usage' défini par référence à un groupe social de locuteurs), et
- la grammaire « descriptive » (qui vise à décrire les formes d'expression communes au plus grand nombre possible d'usagers, sans jugements de valeur),

sans cesser de s'interroger : au fait, qu'est-ce qui compte ? La conformité à un code idéalisé, ou la capacité à produire des messages acceptables en fonction de la situation d'échange, et l'accessibilité à des messages par le biais du code malléable de situations de communication récurrentes et protéïformes ?

La grammaire est une ressource pour l'interaction. Le langage étant un phénomène éminemment social, son apprentissage doit s'ancrer dans des activités fortement contextualisées par le biais d'une diversité de documents (textuels, visuels, audio et vidéo). Idéalement, la mise en pratique des structures grammaticales dans un cadre de communication est censée répondre aux attentes de l'apprenant. Encore faut-il savoir quels sont plus précisément ses besoins : dans la perspective de quelles utilisations ultérieures de la L2, nous en enseignons les structures reconnues pertinentes ?

Quelle doit être la relation entre l'enseignement-apprentissage structuré de la langue et la mise en pratique des formes acquises dans des situations de communication ? Vu la complexité du monde, l'enseignement d'une langue ne doit pas se réduire à la transmission d'une simple boîte à outils (p. ex. liste des verbes irréguliers usuels). Tout choix méthodologique peut cacher des options théoriques : expliquer une entité linguistique n'est jamais une fin en soi, mais un levier possible pour comprendre le fonctionnement de la langue. Une telle compréhension a vocation à se mettre au service du développement des compétences langagières plus générales par lesquelles l'apprenant s'approprie des significations lui permettant de redéfinir constamment son rapport au réel. Le constant va-et-vient entre les approches formelles ou sémantiques,

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

la conscientisation des formes et des usages est appelée à se situer dans ce lien étroit qui ne se brise jamais entre langage et action.

Les tâches autour de la grammaire, appelons-les globalement 'activités visant à résoudre des problèmes orientés vers la structure' (= structure-oriented problem-solving activities), doivent permettre l'ancrage dans la pratique personnelle, indispensable pour une réelle appropriation de la langue. Puisque d'une manière ou d'une autre, l'apprenant a pour ambition de sortir de son 'anonymat'.

Disons en guise de conclusion : la langue s'inscrit dans la construction identitaire de l'individu : l'apprentissage d'une L2, avec sa grammaire, requiert une forte inscription dans les projets de vie de l'apprenant. Aussi, l'enseignement d'une langue nouvelle a peu de chances de réussir s'il ne parvient à pas donner la parole à l'apprenant, puisque celui-ci désire raconter son histoire singulière, avec les moyens singuliers de la L2.

Bibliographie

Adamczewski, H. (1991). « Les grammaires : du traité théorique au manuel pédagogique, de l'ouvrage de référence au recueil d'exercices ». Cahiers de l'APLIUT, 41(4), 11-19.

Beacco, J.-C. (2010). La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues. Savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires. Paris : Didier.

Challe, O. (2001). « La demande grammaticale des non-spécialistes en langue française ». Études de linguistique appliquée, 122, 179-196.

Cuq, J.-P. (1996). Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère. Paris.

Narcy-Combes, J.-P. (2006). « La didactique de L2 à la croisée des chemins ». Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 301-318.

Slobin, D. (1996). "From 'Thought and Language' to 'Thinking for Speaking' ". In J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), Rethinking Linguistic Relativity (pp. 70-96). Cambridge : Cambridge, University Press.

Szende, T. (2020) Form, Use, Consciousness : Key Topics in L2 Grammar Instruction. Bruxelles : Editions Peter Lang (256 pages). With a Preface by Tony Liddicoat, Professor of Applied Linguistics, University of Warwick

Szende, T., & Kassai, G. (2007). Grammaire fondamentale du hongrois. Paris : Asiathèque – Langues & Mondes.

Whorf, B. (1940). Science and linguistics. Technology Review, 42, 227-231.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953