

THEORIES GRAMMATICALES ET PEDAGOGIE DES LANGUES

Eddy Roulet

Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel (Suisse)

Abstract

The problem of the applications of grammatical theories to language teaching occupied a prominent place in applied linguistics in the Sixties. This article reviews the most important publications of the period on the subject. It shows how structural and transformational-generative grammars, often applied too directly and crudely, were accorded too dominant a place in language teaching methodology; they were later integrated into pedagogic grammars, which take into account the acquisition and use of the language as an instrument of communication.

'A central question in the application of linguistics to the teaching of foreign languages involves the conversion of a scientific grammar into a pedagogical grammar' (Saporta, 1968, 81).

Le problème posé par Sol Saporta a indéniablement marqué une période du développement de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, qu'on peut situer schématiquement entre 1960 et 1975; il suffit, pour s'en assurer, de voir le grand nombre d'ouvrages publiés sur ce thème aux Etats-Unis (Thomas, 1965; Aurbach *et al.*, 1968; Lester, 1970; Diller, 1971), en Allemagne (Cars-tensen, 1966; Erlinger, 1969; Hundsnurscher *et al.*, 1970; Mindt, 1971; Roth, 1971) et en France (Csécsy, 1968; Combettes *et al.*, 1970; Roulet, 1972; François, 1974) et les centaines de contributions à des revues ou à des ouvrages collectifs. Avant 1960, les préoccupations des linguistes appliqués ignoraient généralement les théories linguistiques et se situaient davantage au niveau des techniques de présentation du matériel pédagogique (méthodes audio-linguales, exercices structuraux pour le laboratoire de langues), ce d'autant que la conception de l'apprentissage dominante condamnait toute référence explicite à la grammaire. Aujourd'hui, sous l'effet du passage d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage centrée non plus sur le maître, le cours, la technologie audio-visuelle ou le système de la langue seconde, mais sur l'élève, avec ses besoins langagiers, ses motivations et ses stratégies de l'apprentissage spécifiques (voir Roulet, 1976), la grammaire, sans perdre de

sa pertinence, retrouve une place plus modeste en linguistique appliquée, non plus *deus ex machina*, mais auxiliaire important de l'acquisition de la compétence de communication.

Quels rôles, dans l'intervalle, les théories et les descriptions grammaticales ont joué dans la pédagogie des langues, c'est ce que nous tenterons de présenter schématiquement, en passant en revue les publications les plus significatives de cette période (nous laissons de côté, faute de place et parce qu'elles ont été ou seront traitées dans les articles concernant ces domaines, les applications des théories grammaticales en analyse contrastive, analyse des erreurs, etc.).

Les années cinquante et soixante sont marquées, en linguistique, par l'apparition et le développement de nombreuses théories grammaticales: distributionnelle (Harris), tagmémique (Pike), fonctionnelles (Martinet, Tesnière) et générative transformationnelle (Chomsky), pour ne citer que celles qui ont le plus influencé l'enseignement des langues. Conçues comme des grammaires scientifiques, en dehors de toute préoccupation didactique, elles vont connaître rapidement un vif succès en linguistique appliquée à la pédagogie des langues, sous les effets conjugués de plusieurs facteurs: apparition de besoins langagiers nouveaux privilégiant la maîtrise de la langue parlée, prise de conscience par les enseignants des lacunes des grammaires scolaires traditionnelles, désir des linguistes de quitter leur tour d'ivoire pour jouer un rôle dans la société!

La première phase de ce mouvement est caractérisée par une condamnation radicale, mais qui ne tardera pas à se révéler excessive, des grammaires traditionnelles, et une adhésion sans réserve aux nouvelles grammaires structurales. A la grammaire traditionnelle, on reproche un certain nombre de 'mystifications' (*fallacies*) inventoriées en particulier par Levin (1960): (a) la mystification sémantique: par exemple la définition des parties du discours par la signification (être, objet, état, action) qu'on leur prête; (b) la mystification logique ou l'illusion d'une coïncidence entre les catégories grammaticales et celles de la raison; (c) la mystification du latin, modèle des grammaires des langues modernes; (d) la mystification historique, caractérisée par la prise en compte de faits diachroniques étrangers au système actuel de la langue; (e) la mystification de l'écrit, ou le refus de prendre en considération la langue parlée; (f) la mystification normative ou la prescription d'une norme obsolète et le mépris de l'usage actuel.

Les grammaires structurales devraient permettre d'échapper à ces mystifications des grammaires traditionnelles et fournir aux pédagogues de meilleures descriptions car elles étudient la langue parlée en usage et prennent en considération le seul aspect objectif, observable et vérifiable du langage: la forme. Francis (1954) ne craint pas d'affirmer que les linguistes ont enfin trouvé la grammaire précise et complète qui va supplanter définitivement la grammaire traditionnelle dans la description et l'enseignement des langues.

Examinons, pour évaluer cette assertion, un ouvrage qui constitue une

excellente illustration de cette approche et qui est très révélateur aussi bien de son apport que de ses lacunes. Sous le titre *De la linguistique à la pédagogie: le verbe français*, Csécsy (1968) présente une description distributionnelle systématique de la morphologie du verbe en français parlé et en dégage des implications pédagogiques. Compte tenu des différences considérables, mais le plus souvent ignorées, entre le système de la langue écrite et celui de la langue orale en français, l'ouvrage est de la plus grande utilité pour l'enseignant. En revanche, on ne peut manquer d'être frappé par l'absence totale de traitement de deux aspects du verbe qui sont essentiels dans l'acquisition d'un emploi correct: l'inventaire des constructions syntaxiques (compléments nominaux ou propositionnels) dans lesquelles les verbes peuvent entrer et la description des valeurs sémantiques (temporelles, aspectuelles, etc.) que les formes étudiées peuvent prendre dans le discours. A quoi bon connaître des formes verbales si on ne sait pas comment les combiner avec des syntagmes nominaux et des propositions complétives ni les utiliser à un certain temps et à un certain mode grammaticaux pour transmettre un contenu sémantique donné?

Il est vrai que toutes les descriptions structurales ne s'en tiennent pas, comme celle de Csécsy, à la morphologie, et présentent aussi des structures syntaxiques sous la forme de 'chaînes de cases' (pour reprendre l'expression de Delattre, 1966) ou de tables de substitution (voir Valdman, 1961). Mais du fait de leur attachement à la forme, à la structure de surface de l'énoncé, il leur arrive souvent de confondre des constructions différentes et de conduire ainsi les apprenants à des généralisations abusives et erronées (voir les exemples du cours de Lado et Fries: *English sentence patterns*, analysés par Jacobson, 1966). Malheureusement, l'engouement pour les grammaires structurales est tel qu'on refuse de saisir leurs limites et Wyler (1967) est un des seuls à attirer l'attention des pédagogues sur le danger d'accorder une place centrale dans l'élaboration d'un cours de langue à une grammaire qui ne prend en considération que la forme et néglige la signification, élément moteur de toute acquisition.

La deuxième phase du développement des théories grammaticales à l'enseignement est marquée par une condamnation aussi catégorique, et sans doute aussi excessive que précédemment pour la grammaire traditionnelle, des grammaires structurales et un vif intérêt pour la grammaire générative transformationnelle. A peine adoptées par les linguistes appliqués et une partie des enseignants, recyclés précipitamment, les grammaires structurales essuient de telles critiques de Chomsky et de ses disciples qu'elles cèdent le pas à la grammaire générative transformationnelle, considérée à la fois comme plus explicite et plus complète, puisqu'elle fournit des règles permettant en principe d'engendrer toutes les phrases grammaticales d'une langue et de rendre compte d'ambiguïtés syntaxiques qui échappaient à une analyse distributionnelle.

En dépit d'une mise en garde de Chomsky lui-même, en 1964, aux pédagogues rassemblés à la Northeast Conference, contre les dangers d'un emploi prématuré

de la grammaire générative transformationnelle dans l'enseignement (Chomsky, 1966), les tentatives d'application vont se multiplier rapidement dans trois directions: (a) initiation des enseignants à la théorie générative transformationnelle de 1957 et au traitement qu'elle propose de certains éléments de grammaire anglaise, accompagnée de discussion de quelques implications méthodologiques pour l'enseignement de la langue maternelle (Thomas, 1965) ou seconde (Roth, 1971); (b) manuels d'anglais, langue maternelle, reprenant littéralement, dans une présentation didactique, les règles de *Syntactic structures* (cours programmé de Roberts, 1964) ou manuels d'anglais langue seconde utilisant des règles génératives transformationnelles (Rutherford, 1968); (c) 'Applications non techniques de la grammaire générative transformationnelle' (Mueller *et al.*, 1968) sous la forme d'exercices de transformation d'une phrase simple en une autre phrase simple, ou de phrases simples en une phrase complexe, sans référence au cadre théorique de Chomsky, ni aux règles formelles.

Ces tentatives d'application soulèvent d'emblée un certain nombre de problèmes (étudiés en particulier par Helbig, 1969; Lester, 1970; Roulet, 1972; Arndt, 1972; et Allen, 1974); nous n'en retiendrons ici que quatre:

(1) les auteurs justifient généralement le choix de la grammaire générative transformationnelle dans leurs applications à l'enseignement avec l'argument que c'est le meilleur modèle de grammaire disponible; or, si la grammaire de Chomsky paraît supérieure aux autres du point de vue de la démarche scientifique, il ne faut pas oublier qu'elle reste très inférieure à la grammaire traditionnelle dans l'étendue des faits décrits (voir la comparaison de Mindt, 1971); cela est dû en particulier au fait que beaucoup des descriptions proposées visent davantage à mettre à l'épreuve la théorie qu'à développer nos connaissances sur une langue. Ces limites des descriptions génératives transformationnelles constituent un inconvénient sérieux pour le pédagogue. En outre, la grammaire sur laquelle s'appuient les auteurs, à savoir le modèle de 1957, est déjà remplacée, au moment même où paraissent les premiers manuels, par une deuxième version (1965), que Chomsky lui-même juge plus adéquate et qui abandonne précisément les éléments empruntés par les pédagogues, en particulier les concepts de phrases-noyaux et de transformations généralisées. L'argument de la description la meilleure se révèle à double tranchant et va entraîner certains à une poursuite sans fin aux derniers développements. Le seul moyen d'éviter ces écueils des applications, c'est, comme nous le verrons avec Lakoff (1969), de ne pas attendre de la grammaire générative transformationnelle des descriptions toutes faites, constamment remises en question dans leur forme et dans leur contenu, mais des instruments heuristiques propres à favoriser la découverte du fonctionnement de la langue.

(2) le problème de l'adéquation de la théorie se pose d'ailleurs d'une manière plus aiguë, qui ne sera ressentie et exprimée clairement que dans les années soixante-dix, si l'on excepte un article prémonitoire du sociolinguiste Gumperz

en 1965. Si la grammaire générative est plus adéquate que les grammaires traditionnelle et structurale, elle reste une grammaire de la phrase et du système de la langue et ne peut fournir par conséquent qu'un apport limité à une pédagogie qui ne vise pas seulement la maîtrise du système grammatical mais celle de l'emploi de la langue comme instrument de communication. 'It seems necessary, at least for the purpose of applied linguistics, to reopen the question of the relationship between linguistic and social facts. More specifically, the question arises: given a grammatical analysis of the languages involved, what additional information can the sociolinguist provide in order to enable the language teacher to give his students the skills they need to communicate effectively in a new society?' (1965, 84). Cette réflexion de Gumperz annonce déjà le mouvement, qui se confirme aujourd'hui, de relativisation de l'apport des descriptions grammaticales dans la pédagogie des langues et d'intégration de ces descriptions dans le cadre plus vaste de l'emploi de la langue comme instrument de communication (voir Candlin, 1973).

(3) le développement d'une théorie linguistique plus adéquate que les grammaires traditionnelles et structurales est soumis, selon Chomsky, à deux exigences: utilisation d'une métalangue formalisée, d'origine logico-mathématique, qui seule permet d'explicitier et, le cas échéant, de falsifier les règles de la grammaire; postulation d'un niveau plus abstrait de structure, qui seul permet de rendre compte de généralisations fondamentales de la grammaire d'une langue. On peut se demander légitimement si ses deux exigences, conditions indiscutables du progrès scientifique en linguistique, sont directement compatibles avec les exigences de l'enseignement; il n'est pas du tout évident que l'enfant puisse travailler au niveau d'abstraction du linguiste ni que l'étude de règles formelles ou de schémas arborescents corresponde à ses stratégies d'apprentissage; il en va de même de la progression, qui est sans doute déterminée par bien d'autres facteurs que l'ordre des règles syntagmatiques et transformationnelles (cf. Lamendella, 1969); en dépit des résultats d'expériences comme celle d'Isačenko (1966), conduites, il faut le préciser, avec des étudiants de niveau universitaire, on peut douter de la possibilité de généraliser ces applications directes des descriptions génératives transformationnelles.

(4) si, conscient des difficultés soulevées par l'application directe des règles d'une description générative transformationnelle à l'enseignement, le pédagogue se contente d'applications informelles du type 'transformer une phrase active en une phrase passive', on ne voit pas très bien ce que ce type de transformation 'naïve', qui existait bien avant Chomsky, apporte de nouveau et en quoi il peut se recommander de la grammaire générative transformationnelle. Huot (1974) met en évidence tout ce qui sépare les transformations de Harris et de Chomsky des exercices de transformations des manuels qui prétendent appliquer ces théories linguistiques et conclut son analyse d'un exercice sur les constructions relatives en français langue maternelle par cette remarque, qui a une valeur plus

générale: '...cet exercice est un mauvais exercice transformationnel (...); il habitue juste les élèves à se servir d'équivalences sémantiques approximatives; il ne leur apprend rien sur le fonctionnement du français contemporain car, entre les phrases qu'on leur propose et celles qu'on attend qu'ils fournissent, il n'y a vraisemblablement pas de relation *syntactique*. Il ne peut en aucune façon leur donner une réelle maîtrise de la langue' (28).

Toutes ces critiques avaient d'ailleurs été formulées très clairement dans les années 1969–1970 par deux des têtes de file de la linguistique générative, Robin Lakoff et Bruce Fraser, tous deux engagés, parallèlement à leurs recherches théoriques, dans des recherches appliquées à l'enseignement à la Language Research Foundation de Cambridge, Mass. Lakoff (1969) et Fraser (1970) sont convaincus de l'apport de la grammaire générative transformationnelle à l'enseignement, mais pas sous la forme simpliste qui a prévalu jusque là. Lakoff est particulièrement sévère à l'égard de manuels comme ceux de Roberts (1964) et Thomas (1965): 'These authors are not really using transformational grammar; they are using only its hollow shell of formalism; they are not employing rationalism at all, but resorting to new forms of the same old mumbo-jumbo; they have substituted one kind of rote learning for another, and the new kind is harder than the old. Their treatments do not allow scope for presenting the sorts of facts I have been talking about any more than did the structuralists' treatment allow them to do so, and for much the same reasons. Rather than teaching students to reason, they seem to me to be teaching students to use new formulas. Instead of filling in patterns of sentences – surface structures – students have to learn patterns of abstractions – the rules themselves. And these rules are, without exceptions, fakes' (1969, 129). Robin Lakoff démontre clairement que la formulation transformationnelle du passif ne rend pas mieux compte de cette construction que les descriptions traditionnelles et que la formalisation de la règle n'a qu'un avantage, à savoir de montrer que celle-ci conduit à la génération de nombreuses phrases agrammaticales, donc qu'elle est fautive. L'intérêt de la grammaire générative transformationnelle pour le pédagogue ne réside selon elle ni dans la métalangue, qui peut changer, ni dans les règles, encore très insuffisantes, mais dans les instruments heuristiques qu'elle fournit pour observer la structure de l'énoncé et dans les observations même informelles qu'elle permet de dégager. Fraser (1970) estime aussi que les résultats des recherches linguistiques n'ont pas à être communiqués directement à l'étudiant, mais que la grammaire générative transformationnelle peut aider le maître à comprendre le fonctionnement de la langue, à condition qu'on tienne compte des perspectives nouvelles ouvertes dans le domaine de l'emploi de la langue par Austin et par Searle, en particulier sur les présuppositions et les actes de langage.

On trouve néanmoins, récemment, des applications plus judicieuses de la grammaire générative transformationnelle. Nous mentionnerons tout d'abord

la thèse de Sophie Moirand (1973), qui est le seul ouvrage, à notre connaissance, à faire le parcours complet de la description générative transformationnelle à l'élaboration et à l'utilisation de matériel pédagogique sans présenter une conception directe et simpliste des rapports entre théorie et pratique. Moirand traite des nominalisations en français, un sujet de prédilection des générativistes car il se prête à un traitement systématique au plan grammatical de phénomènes traités marginalement comme relevant du vocabulaire dans les descriptions traditionnelle ou structurale. Elle commence par établir les règles de génération et de transformations qui permettent de dériver les nominalisations d'action et d'agent d'une proposition sous-jacente enchâssée dans la principale, non pour les enseigner telles quelles aux étudiants, mais pour mieux saisir en tant que pédagogue les processus syntaxiques en jeu. L'apprentissage des nominalisations par les étudiants en français langue seconde commence par le repérage de syntagmes nominalisés dans des textes de journaux et par l'observation, qui échappe à une description générative, du rôle anaphorique des nominalisations dans le discours; il se poursuit par la saisie d'ambiguïtés syntaxiques, la découverte de la proposition sous-jacente et des règles de nominalisation pour aboutir à la production et à l'utilisation de nominalisations dans le discours. Ce qui est exemplaire, dans cette approche, c'est l'emploi modéré et judicieux de la grammaire générative transformationnelle dans le seul domaine où elle est pertinente: l'exploration de processus syntaxiques, et le refus de s'en tenir à son seul apport, pour la description (voir la perspective discursive adoptée) comme pour l'enseignement des nominalisations.

Autre exemple intéressant, mais qui illustre une perspective différente, d'utilisation de la grammaire générative transformationnelle, l'ouvrage de Le Goffic et Combe McBride (1975) sur *Les constructions fondamentales du français*, qui s'inspire des travaux de Gross, plus proche de la grammaire transformationnelle de Harris que de celle de Chomsky. Partant de l'observation de l'insuffisance des informations fournies par les grammaires traditionnelles et distributionnelles sur les constructions des verbes français (voir Csécsy, 1968), ils dressent un inventaire systématique de toutes les constructions possibles des verbes du français fondamental avec des syntagmes nominaux ou des propositions complétives. Ils proposent ainsi un classement syntaxique des verbes français, sans négliger d'établir, chaque fois que c'est possible, des corrélations avec des propriétés sémantiques (verbes de perception, d'opinion, de volonté, etc.), classement qui constitue pour l'enseignant un instrument précieux pour l'analyse d'énoncés et l'élaboration de matériel pédagogique. Dans cet exemple d'application, on laisse de côté tout l'appareil formel de la grammaire transformationnelle pour ne retenir que des informations sur la langue française.

Dans une perspective analogue, mais plus orientée vers l'étude des propriétés sémantiques, on relèvera les différentes tentatives d'application de la grammaire de cas de Fillmore, un développement plus récent de la théorie générative

(Brown, 1971; Platt, 1972; Zimmermann, 1972; Kreidler, 1974). Zimmermann résume bien, dans les conclusions pédagogiques de son article, l'apport de la grammaire de cas: 'Das Rollenkonzept scheint sich aus folgenden Gründen für den Sprachunterricht nutzbar machen zu lassen: (1) Die Rollen sind intuitiv faßbare übereinzelsprachliche Kategorien. (2) Verben werden nicht mehr als isolierte lexikalische Einheiten gelehrt und gelernt, sondern mit Hilfe einfacher Beziehungen wie Kausativität und Konversität in systematischem Zusammenhang gesehen. (3) Die Verbindung von Prädikat und Rollenstruktur führt zur Erkenntnis einer Typologie einfacher Satztypen. (4) Die bei vielen synonymen Verben vorhandenen Unterschiede zwischen dem Deutschen und Englischen (Präpositionalphrasen gegenüber Subjektivierung) ergeben eine natürliche Strukturierung für ein – und zweisprachiges Übungsmaterial' (1972, 178). Peu importe ici que, du point de vue de la science linguistique, la grammaire de cas soit encore loin de répondre aux exigences d'explicitation et de falsification, si elle constitue un instrument heuristique utile pour le pédagogue.

Les recherches récentes tendent d'ailleurs à montrer que bien des régularités dans les processus syntaxiques ne se laissent saisir et expliquer qu'au plan sémantique, ce qui n'est pas sans importance pour la pédagogie. Dirven (1975) montre que la sémantique générative permet d'appréhender, de manière plus éclairante que la grammaire générative transformationnelle, les caractéristiques de certaines classes de semi-auxiliaires anglais et de guider ainsi l'apprenant dans la découverte des généralisations nécessaires au maniement correct de ces verbes.

Relevons aussi à ce propos que la sémantique générative, intégrant l'apport d'Austin et de Searle, contribue à développer l'étude d'éléments de l'énoncé qui jouent un rôle capital dans la communication, mais qui avaient été complètement occultés par les grammaires structurale et générative transformationnelle, à savoir les verbes et adverbess modaux et performatifs, qui expriment le point de vue du locuteur et définissent un certain type de rapport avec l'interlocuteur. Lee (1973) et Charolle (1976) montrent tout l'intérêt de cette approche pour la pédagogie de la langue maternelle ou d'une langue seconde. Mais on est encore loin des grammaires du texte et du discours réclamées par Widdowson (1973).

La théorie générative transformationnelle n'a pas seulement influencé la pédagogie au plan de la description des langues, elle a joué aussi un rôle déterminant, au plan méthodologique, dans le passage d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage. Le petit ouvrage de Diller (1971) montre comment les positions prises par Chomsky dans le débat traditionnel entre conceptions empiriste et rationaliste de l'acquisition du langage doivent conduire en pédagogie des langues secondes à l'abandon de la méthodologie structuro-behavioriste (*audio-lingual habit*) qui a dominé dans les années cinquante et soixante en faveur d'une méthodologie cognitiviste (*cognitive code learning*), plus ouverte aux capacités de découverte et de réflexion de l'apprenant. Au plan de la grammaire, qui nous intéresse plus directement ici, l'opposition

va se cristalliser entre une conception dite inductive ou implicite de l'enseignement, où explication et réflexion sont condamnées au profit des exercices structuraux, et une conception déductive ou explicite, qui accorde une large place aux explications, souvent avec référence à la langue maternelle. Il convient de noter à ce propos la série d'expériences comparatives conduites en Suède depuis une dizaine d'années sur l'enseignement de la grammaire de l'anglais et qui a donné lieu à la publication de nombreux ouvrages et articles (nous ne mentionnerons ici que Ellegård, 1973; Von Elek & Oskarsson, 1973a, b; et Björneberg, 1974). Les expériences successives conduites avec des groupes d'apprenants différents (des lycéens de douze ans aux adultes) et des matériaux pédagogiques illustrant des approches méthodologiques différentes semblent montrer la supériorité, du point de vue des résultats et de l'attitude des apprenants, des cours accordant une large part aux explications.

Toujours dans la perspective psycholinguistique ouverte par Chomsky, mais avec des intentions, des méthodes et des conclusions bien différentes, on mentionnera les expériences conduites par Dulay et Burt (1973) sur l'acquisition de l'anglais langue seconde par des enfants. Observant que les enfants apprenant l'anglais langue seconde font les mêmes erreurs de syntaxe que les enfants acquérant l'anglais langue maternelle et que des enfants de langues maternelles différentes adoptent le même ordre d'apprentissage de certains faits grammaticaux en anglais, les auteurs en concluent que le processus de l'apprentissage est contrôlé par les stratégies de l'enfant et qu'il suffit d'exposer celui-ci à des situations de communication naturelles pour assurer l'apprentissage. Elles répondent ainsi catégoriquement par la négative à la question qui sert de titre à leur article: 'Should we teach children syntax?'

Que penser des résultats et des conclusions de telles expériences? Il paraît difficile de les généraliser, compte tenu du nombre très limité de faits grammaticaux étudiés dans l'un et l'autre cas, de la situation expérimentale assez éloignée de l'enseignement habituel (enseignant réduit au rôle de présentateur, dans les expériences suédoises, pour neutraliser les variables personnelles) ou du statut particulier des cobayes (enfants chicanos et portoricain établis aux Etats-Unis dans l'expérience de Dulay et Burt). Aussi Pit Corder (1975) suggère-t-il de développer les observations sur la manière dont les enfants apprennent la grammaire en classe et il propose comme instrument d'investigation un modèle de l'apprentissage en trois étapes: formation d'hypothèse, vérification, pratique. Dans cette perspective, écrit Corder, 'the formal learning of grammar is one of *guided discovery*: the learner hypothesises, the teacher tries to guide his hypothesising to a greater or lesser degree, effectively or ineffectively' (1975, 170). Le problème revient dès lors à déterminer les types, le mode d'organisation et la quantité de guidage à apporter à l'apprenant. Dans un tel modèle de l'acquisition de la grammaire, l'apprenant est au centre du processus, sans pour autant être abandonné à lui-même, comme dans la conception de Dulay et Burt.

Adamczewski reprend et développe les suggestions de Pit Corder dans un article au titre révélateur 'Le montage d'une grammaire seconde': 'Le vrai problème', écrit-il, 'se trouve enfin posé, comment aider l'élève à monter sa grammaire?' (1975, 32). Il répond à cette question en posant deux conditions fondamentales: (1) l'enfant doit être amené à découvrir par l'enseignement de la langue maternelle les principes qui commandent le système et l'emploi de cette langue en particulier et des langues en général; il doit acquérir corollairement les instruments heuristiques qui l'aideront à acquérir des langues secondes; (2) cette découverte ne doit pas se limiter à la structure de surface, à la linéarité de l'énoncé, comme dans la plupart des manuels en usage dans l'enseignement des langues maternelles et secondes; il convient en particulier de doter l'apprenant des instruments lui permettant de saisir les phénomènes de l'énonciation, qui seuls éclairent des faits grammaticaux traités de manière très inadéquate dans les manuels (emploi des verbes modaux, de certains adverbes, des temps, etc.).

L'apprenant n'ayant en principe pas accès, par sa situation et sa formation, aux travaux des linguistes, il convient d'élaborer à son intention, pour guider son apprentissage, des 'grammaires pédagogiques', pour reprendre le terme utilisé par Saporta (1968). Noblitt (1972) en donne la définition suivante: 'A pedagogical grammar (PG) is a formulation of the grammar of a foreign language with the objective of the acquisition of that language; it embodies these considerations which are relevant as the learner is put in contact with that which is to be learned' (316). Cette définition met clairement l'accent sur le rôle central de l'apprenant dans une grammaire pédagogique, comme d'ailleurs celle de Corder (1974): 'it refers to "a way of thinking about" or "representing" these categories of the target language grammar which have been validated by linguistic research so that they can become accessible to the learner' (168). Peut-être conviendrait-il de préciser dans l'une et l'autre que la grammaire en question n'est pas seulement une grammaire du système, mais une grammaire de l'emploi de la langue. Krzeszowski (1976), un des premiers à avoir élaboré une grammaire pédagogique dans le sens de la définition de Corder, affirme clairement: 'any pedagogical grammar must contain some generalisations concerning the use of the presented grammatical forms, i.e. the description of the *pragmatic functions* of these forms' (voir aussi Candlin, 1973). On peut se demander dès lors si une grammaire pédagogique, comme le laisse entendre la définition de Corder, n'a à présenter que des informations validées par les recherches linguistiques. Krzeszowski (1976) reconnaît que sa grammaire pédagogique, conçue comme ouvrage de référence à l'intention des étudiants polonais apprenant l'anglais, n'est dérivée que partiellement des résultats des recherches théoriques de l'équipe du Polish-English Contrastive Project et qu'il n'a pas hésité à utiliser toutes les informations d'autres sources qui pouvaient aider l'apprenant. L'ouvrage montre bien comment des descriptions encore très

tentatives et fragmentaires des linguistes (nous pensons en particulier au domaine des actes de langage et des postulats de conversation) peuvent être utilisées informellement avec profit dans la pédagogie.

S'il fallait dégager, à l'intention du linguiste appliqué et du pédagogue, une leçon des tentatives d'application des théories grammaticales à l'enseignement de ces quinze années, nous l'emprunterions au dernier article de Robin Lakoff (1975), qui constitue une remarquable mise au point: 'If he (the applied linguist) is clever, and a good teacher, and a sensitive linguist, he will work around the theory, pay it lip-service, use some concepts from it but not others, and thus be successful in his efforts despite the theory that is supposed to be his salvation. But it's silly to be a slave to any theory, especially one that isn't appropriate, and it's silly to twist facts to match some idealisation of the way language ought to be, but isn't; and it's silly to burden oneself with theoretical mechanisms that one must pick his way around, mechanisms that fight his intuition rather than support it. This has gone on too long, and really ought to stop' (321).

Bibliographie

Nous donnons ici seulement les références des ouvrages et des articles qui nous paraissent les plus importants. On trouvera une bibliographie plus complète pour la période jusqu'à 1971 dans Roulet (1972) et pour ces dernières années, avec d'excellents commentaires, dans Hausmann (1975, 11–104).

- Adamczewski, Henri (1969). La grammaire générative transformationnelle et l'enseignement des langues vivantes. *Bulletin pédagogique IUT*, 1–37.
- Adamczewski, Henri (1975). Le montage d'une grammaire seconde. *Langages*, 39, 31–50.
- Allen, J. P. B. (1973). Applied grammatical models in a remedial English syllabus. In S. P. Corder & E. Roulet (eds), *Theoretical linguistic models in applied linguistics*. Bruxelles: AIMAV et Paris: Didier, 91–106.
- Allen, J. P. B. (1974). Pedagogic grammar. In J. P. B. Allen & S. P. Corder (eds), *Techniques in applied linguistics*. Londres: O.U.P., 59–92.
- Allen, J. P. B. & Widdowson, H. G. (1975). Grammar and language teaching. In J. P. B. Allen & S. P. Corder (eds), *Papers in applied linguistics*. Londres: O.U.P., 45–97.
- Arndt, Horst (1972). Tendenzen der transformationellen Schulgrammatik in Deutschland. *Linguistik und Didaktik*, 17, 247–65.
- Aurbach, J., Cook, Ph. J., Kaplan, R. T. & Tufte, V. J. (1968). *Transformational grammar: a guide for teachers*. Rockville (Maryland): English Language Series.
- Björneberg, Björn (1974). *A follow-up study in teaching foreign language grammar*. Gothenburg: School of Education, 87 p.
- Borissevic, Pavel (1975). Einige Probleme der Grammatik für den Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 12, 150–7, 234–40.
- Brekke, H. E. (1970). Allgemeine Grammatik und Schulunterricht. *Linguistik und Didaktik*, 1, 48–55.
- Brown, T. Grant (1971). Pedagogical implications of a case grammar of French. *IRAL*, 9, 229–44.

SURVEY ARTICLE

- Candlin, Chris (1973). The status of pedagogical grammars. In S. P. Corder & E. Roulet (eds), *Theoretical linguistic models in applied linguistics*. Bruxelles: AIMAV et Paris: Didier, 55–64.
- Carstensen, Broder (1966). *Die 'Neue' Grammatik und ihre praktische Anwendung im Englischen, Forschungsbericht, Bemerkungen, Bibliographie*. Francfort: Moritz Diesterweg.
- Charolles, Michel (1976). Exercices sur les verbes de communication. *Pratiques*, 9, 83–107.
- Chevalier, J.-Cl. (1970). Grammaire, linguistique et enseignement des langues. *Langues modernes*, 64, 33–48.
- Chomsky, Noam (1966). Linguistic theory. In *Northeast Conference Reports: Language teaching: broader contexts*. Menasha, Wisconsin, 43–9.
- Combettes, B., Demarolle, P., Copeaux, J. & Fresson, J. (1970). *L'analyse de la phrase, contribution à une application pédagogique des théories linguistiques modernes*. Nancy, C.R.D.P.
- Contreras, Helen (1967). Transformational grammar and language teaching. *Revista de linguística aplicada*, 5, 1, 6–17.
- Corder, S. P. (1974). Pedagogical grammar or the pedagogy of grammar? In S. P. Corder & E. Roulet (eds), *Linguistic insights in applied linguistics*. Bruxelles: AIMAV et Paris: Didier, 167–73.
- Csécsey, Madeleine (1968). *De la linguistique à la pédagogie: le verbe français*. Paris: Hachette/Larousse.
- Delattre, P. (1966). La notion de structure et son utilité. *Le français dans le monde*, 41, 7–11.
- Delesalle, Simone (1974). L'étude de la phrase. *Langue française*, 22, 45–67.
- Delesalle, Simone & Aeschmann, Jeannie (1975). *La grammaire à l'école élémentaire*. Paris: Larousse, 134 p.
- Diller, J. C. (1971). *Generative grammar, structural linguistics and language teaching*. Rowley: Newbury House.
- Dirven, R. (1975). The relevance of generative semantics for language teaching. In S. P. Corder & E. Roulet (eds), *Linguistic insights in applied linguistics*. Bruxelles: AIMAV et Paris: Didier, 27–44.
- Dulay, Heidi C. & Burt, Marina K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245–58.
- Ellegård, Alvar (1973). L'enseignement explicite et implicite de la grammaire des langues étrangères. *Bulletin CILA*, 18, 47–57.
- Von Elek, Tibor & Oskarsson, Mats (1973 a). *Teaching foreign language grammar to adults – a comparative study*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 242 p.
- Von Elek, Tibor & Oskarsson, Mats (1973 b). *A replication study in teaching foreign language grammar to adults*. Gothenburg, School of Education, 67 p.
- Erlinger, Hans-Dieter (1969). *Sprachwissenschaft und Schulgrammatik, Strukturen und Ergebnisse von 1900 bis zur Gegenwart*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Francis, W. Nelson (1954). Revolution in grammar. *Quarterly Journal of Speech*, 40, 299–312; repris ds H. B. Allen (1964), *Readings in applied English linguistics*. New York: Appleton–Century–Crofts, 2e ed.
- François, Frédéric (1974). *L'enseignement et la diversité des grammaires*. Paris: Hachette, 219 p.
- Fraser, Bruce (1970). Linguistics and the EFL teacher. In R. C. Lugton (ed.), *Preparing the EFL teacher: a projection for the 70's*. Philadelphie: The Center for Curriculum Development, 1–27.
- Gross, Maurice (1971). Grammaire transformationnelle et enseignement du français. *Langue française*, 11, 4–14.

- Grunig, Blanche-Noëlle (1972). Pour la définition d'une grammaire d'enseignement (langue étrangère). In Jeanne Martinet (ed.), *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Paris: P.U.F., 219–44.
- Gumperz, J. J. (1975). Linguistic repertoires, grammars and second language instruction. *Monograph Series on Languages and Linguistics*, 18, 81–90.
- Hausmann, Franz Joseph (1975). *Linguistik und Fremdsprachenunterricht 1964–1975, Ausführliche kommentierte Bibliographie für Schule und Hochschule (mit besonderer Berücksichtigung des Francösischen)*. Tübingen: TBL Verlag Gunter Narr.
- Helbig, Gerhard (1969). Zur Applikation moderner linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht und zu den Beziehungen zwischen Sprach- und Lerntheorien. *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 15–27; repris sous le titre Zur Anwendbarkeit. . . *Sprache im technischen Zeitalter*, 32, 287–305.
- Helbig, Gerhard (1975). Bemerkungen zum Problem von Grammatik und Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 12, 325–32.
- Hundschnurscher, F. et al. (1970). *TSG Transformationnelle Schulgrammatik*, Göppingen: Verlag Kümmerle.
- Huot, Hélène (1974). Théorie et pratique de la notion de transformation. *Langue française*, 22, 16–44.
- Isačenko, M. (1966). Les structures syntaxiques fondamentales et leur enseignement. In *Actes du premier colloque international de linguistique appliquée*. Nancy, 252–66.
- Jacobson, Rudolfo (1966). The role of deep structures in language learning. *Language Learning*, 16, 153–60.
- Kandiah, T. (1970). The transformational challenge and the teacher of English. *Language Learning*, 20, 151–82.
- Kreidler, Charles W. (1974). Case grammar and language teaching. In J. Quistgaard, H. Schwartz & H. Spang-Hanssen (eds), *Proceedings of the third AILA Congress*, III. Heidelberg: Julius Groos, 436–50.
- Krzeszowski, T. P. (1976). English reference grammar for Polish learners. In S. P. Corder & E. Roulet (eds), *Theoretical approaches in applied linguistics*. Bruxelles: AIMAV et Paris: Didier.
- Lakoff, Robin (1969). Transformational grammar and language teaching. *Language Learning*, 19, 117–40.
- Lakoff, Robin (1975). Linguistic theory and the real world. *Language Learning*, 25, 309–38.
- Lamendella, John T. (1969). On the irrelevance of transformational grammar to language pedagogy. *Language Learning*, 19, 255–70.
- Lee, D. A. (1973). Modal 'auxiliaries' in generative grammar – some pedagogic implications. *JTL*, 20, 19–30.
- Le Goffic, Pierre & Combe McBride, Nicole (1975). *Les constructions fondamentales du français*. Paris: Hachette/Larousse, 175 p.
- Lester, Mark (ed.) (1970). *Readings in applied transformational grammar*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Levin, Samuel R. (1960). Comparing traditional and structural grammar. *College English*, 21, 260–65; repris in H. B. Allen (1964), *Readings in Applied English Linguistics*. New York: Appleton–Century–Crofts, 2e éd., 46–53.
- Meyer, Hans-Lothar (1970). Zur Anwendung der Transformationsgrammatik im Englischunterricht. *Linguistik und Didaktik*, 2, 137–54.
- Mindt, Dieter (1971). *Strukturelle Grammatik, generative Transformationsgrammatik und englische Schulgrammatik*. Francfort: Moritz Diesterweg, 221 p.
- Moirand, Colette Sophie (1973). *Les nominalisations verbo-affixales*. Thèse de 3e cycle. Université de Besançon.

SURVEY ARTICLE

- Newmark, Leonard (1970). Grammatical theory and the teaching of English as a second language, ds Lester, Mark, *Readings in applied transformational grammar*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 210–18.
- Noblitt, James S. (1972). Pedagogical grammar: towards a theory of foreign language materials preparation. *IRAL*, 10, 313–31.
- Pape, Sabine & Zifonun, Gisela (1971). Grammatik und Lateinunterricht. *Linguistik und Didaktik*, 8, 262–78.
- Peterson, H. (1971). Überlegungen zur Anwendung der generativen Transformationsgrammatik im Englischunterricht an deutschen Schulen. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 18, 25–48.
- Platt, Heidi (1972). Case theory and its application to language teaching. *ITL*, 15, 31–45.
- Reinertsen Lewis, Karen (1972). Transformational generative grammar: a new consideration to teaching foreign languages. *Modern Language Journal*, 56, 3–10.
- Ritchie, William C. (1967). Some implications of generative grammar for the construction of courses in English as a foreign language. *Language Learning*, 17, 45–69, 111–31.
- Roberts, Paul (1964). *English Syntax, Alternate Edition, A programmed introduction to transformational grammar*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Roth, Elmar (1971). *Transformationsgrammatik in der englischen Unterrichtspraxis*. Frankfurt: Diesterweg, 160 p.
- Roulet, Eddy (1970). Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes: trad. angl.: Grammar models and their applications in the teaching of modern languages. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Miméo; trad. franç. reprise in *Revue des langues vivantes*, 37 (1971), 582–604, et *Le Français dans le monde*, 85 (1971), 6–15; trad. angl. reprise in *Contact*, 18/19 (1972), 21–35.
- Roulet, Eddy (1972). *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Bruxelles: Labor, Paris: Nathan. Trad. néerl.: *Grammatica, taalbeschrijving en onderwijs*, Bruxelles: Labor (1972). Trad. angl.: *Linguistic theory, linguistic description and language teaching*. Londres: Longman (1975).
- Roulet, Eddy (1974). Vers une grammaire de l'emploi et de l'apprentissage de la langue. In J. Quistgaard, H. Schwarz & H. Spang-Hanssen (eds), *Proceedings of the third AILA Congress*, III. Heidelberg: Julius Groos, 24–37.
- Roulet, Eddy (1976). L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. *Etudes de linguistique appliquée*, 21, 43–80.
- Saporta, S. (1966). Applied linguistics and generative grammar. In Valdman, A., *Trends in modern language teaching*. New York: McGraw Hill, 81–92.
- Scott, Charles T. (1969). Transformational theory and English as a second language/dialect. *Monograph Series on Languages and Linguistics*, 22, 75–86.
- Spolsky, Bernard (1969). Linguistics and language pedagogy – applications or implications? *Monograph Series on Languages and Linguistics*, 22, 143–55.
- Thomas, Owen (1965). *Transformational grammar and the teacher of English*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Valdman, Albert (1961). *Applied linguistics: French, a guide for teachers*. Boston: D. C. Heath & Co.
- Widdowson, H. G. (1973). Directions in the teaching of discourse. In S. P. Corder & E. Roulet (eds), *Theoretical linguistic models in applied linguistics*. Bruxelles: AIMAV et Paris: Didier, 65–76.
- Wilkins, D. A. (1974). Notional syllabus and the concept of a minimum adequate grammar. In S. P. Corder & E. Roulet (eds), *Linguistic insights in applied linguistics*. Bruxelles: AIMAV et Paris: Didier, 119–28.

- Wyler, Siegfried (1967). Zur Integration der strukturellen Grammatik in den traditionellen Unterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 3, 12–21.
- Wyler, Siegfried (1970). Generativ-transformationelle Grammatik und Schul-Grammatik. *Bulletin CILA*, 11, 33–51.
- Zimmermann, Rüdiger (1972). Die Kasusgrammatik in der angewandten und kontrastiven Linguistik. *IRAL*, 10, 167–78.
- Zydatiss, Wolfgang (1975). Lernprobleme im Englischen und ihre Behandlung in einer didaktischen Grammatik. *Linguistik und Didaktik*, 21, 1–21.

Survey article on 'Error analysis, Interlanguage and Second Language acquisition'

Dr W. R. Lee writes: 'I hope you will allow me to point out that the views which seem to be attributed to me in lines 13–17, page 201, of Professor S. Pit Corder's survey article in Vol 8, No. 4 of the *Abstracts* are not in fact mine. In particular, I do not hold the view that most of the difficulties of learners are due to mother-tongue interference or that most can be predicted by comparison of the mother tongue and the foreign language. I have made this clear in several articles published and papers given during the last nine years.'