

**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Band:** - (1989)

**Heft:** 50: Actes des Journées suisses de linguistique appliquée I

**Artikel:** Grammaire et option communicative dans l'enseignement des langues vivantes : complémentarité ou antinomie?

**Autor:** Merkt, Gérard

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-977972>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 29.06.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## **Grammaire et option communicative dans l'enseignement des langues vivantes. Complémentarité ou antinomie?**

A parcourir les catalogues des maisons d'édition spécialisées dans l'enseignement de l'allemand langue seconde, on est frappé de constater que la grammaire est en train d'opérer une marche de conquête triomphale. Si on se limite aux publications de ces deux dernières années dans quatre maisons d'édition de RFA spécialisées dans l'enseignement des langues étrangères, à savoir HUEBER, KLETT, DIESTERWEG et VERLAG FÜR DEUTSCH, ce ne sont pas moins de huit titres qui sont venus enrichir l'offre en matière de grammaires pour l'enseignement de l'allemand<sup>1</sup>.

Le phénomène n'est pas propre à la RFA; on constate la même tendance inflationniste dans les publications françaises pour l'enseignement de l'allemand.

Il faut se rendre à l'évidence: la grammaire se vend bien. Et si, pour interpréter le phénomène, on s'en remet aux lois générales du marché, force est de constater qu'à la base il y a une formidable poussée de la demande.

Celui qui cherche à analyser les lignes de force de cette demande est frappé par un second phénomène inflationniste: la notion même de grammaire explose. Il n'y a plus la grammaire de l'allemand une et indivisible, représentée par des monuments classiques tels que la DUDEN-Grammatik ou la «Deutsche Grammatik» de Johannes ERBEN ou de HELBIG/BUSCHA, qui subsistent et dont la gloire ne pâlit pas pour autant. Les nouveaux produits vont à la rencontre de besoins nouveaux et présentent une triple caractéristique:

- Les uns visent des publics spécifiques.
- D'autres ciblent des champs didactiques particuliers.

1 EPPERT, Franz: Grammatik lernen und verstehen. Ein Grundkurs für Lerner der deutschen Sprache, Klett, 1988, 26 p.

HERINGER, Hans Jürgen: Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache, Hueber, 1987, 144 p.

HOMBERGER, Dietrich; MADSEN, Rainer: Übungen zur deutschen Grammatik, Diesterweg, 1988, 134 p.

KAMINSKI, Diethelm: Hägar der Schreckliche im Kampf mit der deutschen Grammatik, Verlag für Deutsch, 1988, 116 p.

KARS, Jürgen; HÄUSSERMANN, Ulrich: Grundgrammatik Deutsch, Diesterweg, 1988, 286 p.

LATOUR, Bernd: Mittelstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache, Hueber, 1988, 220 p.

NIEDER, Lorenz: Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache Hueber, 1987, 294 p.

SCHMITT, Richard: Weg mit den typischen Fehlern, Verlag für Deutsch, 1988, 124 p.

- D'autres, enfin, se définissent par rapport à des approches pédagogiques diversifiées.

Un jugement hâtif conduirait à juger la grammaire dans ses développements récents comme une réalité de plus en plus protéiforme qui participe de la tendance à l'éclatement qui caractérise tous les secteurs de la vie culturelle.

Si on s'applique au contraire à saisir les aspects positifs de cette évolution, on dira que la grammaire se diversifie pour répondre à des besoins nouveaux qui ont leur origine dans les changements d'orientation de la didactique des langues.

Examinons rapidement l'histoire récente des rapports entre grammaire et enseignement des langues vivantes.

La révolution «communicative» s'est caractérisée dans ses débuts entre autres par une attitude de rejet face à la grammaire, ou plus exactement face à une conception de la didactique dans laquelle la grammaire constituait la charpente de toute l'action pédagogique. Cela s'est traduit p.ex. par des affirmations du type: «Ce n'est pas la grammaire, mais l'anglais qu'on enseigne» ou par des interrogations sceptiques telles que «Wieviel Grammatik braucht der Mensch?»<sup>2</sup>. Gerhard NEUNER (1987; 79) saisit l'attitude de la nouvelle didactique face à la grammaire en termes plus pondérés lorsqu'il écrit: «Es ist sicher kein Zufall, dass sich die kommunikative Didaktik eher solchen Konzepten verbunden fühlt, die den *Prozesscharakter* des Lernens betonen; dass sie zunächst mehr mit einem Beschreibungssystem von Sprache anfangen kann, das diese nicht in erster Linie als ein System von Zeichen, sondern als einen Aspekt menschlichen Handelns sieht; dass sie eher einer Lerntheorie zuneigt, die Lernen als eine geistig-kreativ-kognitive Tätigkeit versteht und nicht als eine Konditionierung und das Einschleifen von Verhaltensgewohnheiten.» Il est curieux de constater que NEUNER tient à peu près le même langage que H.-E. PIEPHO qui, en 1974 déjà, écrivait «Kommunikative Kompetenz entfaltet sich als Handlung oder Diskurs im Unterricht nur, wenn die *Form* der Mittel gegenüber der *Bedeutsamkeit* der Absichten und Rollen zweitrangig bewertet und gewichtet wird.» (p. 16).

Les travaux du Conseil de l'Europe, avec en particulier la création des «niveaux seuils», ces répertoires de «notions» et de «fonctions» marquaient la rupture avec une approche traditionnelle centrée sur la grammaire et définissaient les objectifs pédagogiques en termes d'actes de langage.

2 Titre des *Loccumer Protokolle*, 1982.

L'application enthousiaste et souvent fanatique du nouveau style d'enseignement «communicatif» où on favorisait chez l'apprenant en priorité le courage pour la communication plutôt que le respect de la norme, a toutefois révélé assez rapidement les dangers et les limites de cette approche, en particulier dans les structures scolaires caractérisées par une faible dotation horaire et la concurrence d'autres disciplines non moins prestigieuses et gratifiantes pour les étudiants que les langues étrangères.

C'est surtout dans les débuts de l'apprentissage que l'enseignement de type «communicatif» glane des succès éclatants. Mais à une première phase euphorique pour les apprenants, caractérisée par le plaisir de la découverte et du maniement d'un code linguistique nouveau, succède généralement une phase dépressive qui peut aller jusqu'au rejet ou au blocage psychologique et dont l'origine est à chercher dans les difficultés qu'éprouvent les apprenants à structurer une matière de plus en plus vaste et complexe, et à y intégrer les éléments d'apprentissage nouveaux. L'observateur constate un double phénomène: d'une part les déviations par rapport à la norme sont de plus en plus marquées, les phénomènes de régression s'accroissent, et d'autre part il se manifeste un phénomène de saturation face aux apprentissages nouveaux qui se mettent difficilement en place et qui sont à leur tour soumis à une forte érosion.

Le système scolaire helvétique n'a pas l'exclusivité de ce phénomène. Le désintérêt des apprenants a été dénoncé également chez nos voisins. Ainsi Michael BLUDAU (1985; 3-4) lorsqu'il écrit: «Der Zuwachs beim Erwerb sprachlicher Fertigkeiten zeigt in den ersten Lernjahren eine erfreuliche Stetigkeit. Stellt man sich diesen Zuwachs als eine steile Kurve vor, so beginnt diese spätestens am Ende des 3. Lernjahres erheblich abzuflachen, stagniert in den folgenden Jahren oder zeigt im ungünstigsten Falle eine Abwärtsentwicklung. Ein ähnliches Bild bietet die auf der Jahrgangsstufe 7 neu einsetzende Fremdsprache. Auch hier zeigt sich vom dritten Lernjahr ab die oben beschriebene Stagnation bzw. Rückentwicklung der sprachlichen Fertigkeiten.»

La question qui se pose face à cette réalité est de savoir si on assiste à un abandon des objectifs et de la méthodologie «communicative» et si le retour à la grammaire n'apparaît pas comme le seul remède capable de restituer à l'enseignement des langues la rigueur et l'efficacité. Nombreuses sont en effet les voix qui analysent avec scepticisme les résultats de l'enseignement secondaire. Ainsi Paul CANONNE (1988; 109) quand il constate: «L'allemand que pratique à l'écrit et plus encore à l'oral la majorité des élèves sortant du secondaire relève de ce qu'on pourrait appeler par dérision le sabir touristique normalisé. Ce qui est tout de même un comble pour un enseignement dans lequel on a érigé le primat de l'oral en règle fonda-

mentale, partant du principe qu'une langue étrangère doit s'apprendre comme la langue maternelle, c'est-à-dire essentiellement par imprégnation inconsciente.» A l'appui de cette thèse, il ajoute: «L'exemple des prisonniers de guerre et des travailleurs immigrés, pourtant très fortement motivés, atteste qu'un enseignement purement oral conduit rarement à de bons résultats et surtout pas à des acquis stables.»

En Suisse, la réforme de l'enseignement des langues va atteindre l'enseignement secondaire du 2<sup>e</sup> cycle. La position de la plupart des enseignants de Suisse romande face à l'option «communicative» peut se résumer dans les trois constatations suivantes:

- Les objectifs pédagogiques sont reconnus par la plupart des partenaires à tous les niveaux de scolarité.
- Les méthodes ainsi que les moyens d'enseignement se révèlent parfaitement adaptés pour les débuts de l'enseignement.
- Les méthodes font toutefois apparaître des failles dès les niveaux moyens.

Il n'existe en revanche pas de consensus sur les remèdes à apporter quoique l'on puisse constater que les tenants d'une approche plus «cognitive» gagnent du terrain.

Nous nous garderons d'ouvrir ici un débat sur le thème «pour ou contre la grammaire»; en revanche nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à la question «quel type de grammaire convient à l'approche communicative?». Pour ce faire, nous allons nous placer dans une situation concrète: l'enseignement du passif dans une classe de niveau gymnasial. Et nous tenterons de formuler, en nous appuyant autant que possible sur les huit grammaires de référence, présentées au début de cette contribution, quelques recommandations pour illustrer comment il nous paraît possible de tirer un profit maximum d'un recours à la grammaire sans renier ou dénaturer les objectifs communicatifs.

La première règle qu'il convient d'avoir toujours présente à l'esprit s'énonce dans les termes suivantes: *L'importance qu'il convient d'accorder à la grammaire est en relation inverse au temps disponible pour l'apprentissage d'une langue seconde.* Plus on est éloigné d'une situation naturelle d'apprentissage par immersion ou contact direct avec la langue seconde, plus il est nécessaire de compenser le manque de stimulation de l'environnement social par cette forme concentrée d'information que constitue la grammaire. Lorsqu'on a à disposition trois à quatre heures d'enseignement par semaine, il n'est pas économique de procéder par observation, déduction, construction d'un système de règles à partir d'hypothèses successivement ajustées. Il s'impose tout au contraire de fournir le résultat de ces

observations tel qu'il est consigné dans les grammaires à usage pédagogique et de le soumettre à un processus d'apprentissage.

La deuxième règle consiste à *se faire un catalogue détaillé d'objectifs pédagogiques qu'il est raisonnable de poursuivre avec un public d'apprenants dont on connaît le profil.*

Dans le cas concret que nous avons imaginé, cela pourrait être:

- Maîtrise des formes de la conjugaison du passif aussi bien en production qu'en réception.
- Connaissance des fonctions communicatives du passif, en particulier la distinction entre le passif d'action et d'état.
- L'agent introduit par «von» ou «durch».
- Le passif des verbes exprimant une activité humaine du type «hier wird gearbeitet; jetzt wird geschwiegen . . .» et leur fonction communicative.
- Constructions alternatives du type «er bekommt nichts geschenkt: ihm wird nichts geschenkt; das lässt sich wiederholen: das kann wiederholt werden.»
- Production de différentes variétés textuelles demandant le passif.

Ce programme n'est de loin pas exhaustif. Il laisse de côté par exemple les contraintes de limitation dans l'emploi du passif du type «Die Stadt wird von ihm gekannt». On n'y fait pas non plus allusion aux limites imposées par l'état général de compétence linguistique des apprenants au moment de l'introduction du passif. Ainsi si le discours indirect n'a pas encore été abordé, il est vain de présenter et faire apprendre les formes passives du Konjunktiv I.

La 3<sup>e</sup> règle consiste à *procéder à une distinction rigoureuse entre ce qu'il faut «faire apprendre» et ce qu'il faut «faire acquérir par l'usage».*

Dans notre programme fictif, seul le point 1 (maîtrise des formes de la conjugaison) relève d'un type d'apprentissage formel. Tous les autres objectifs sont directement liés aux fonctions communicatives du passif. Les modes de présentation, les formes d'exercices et de contrôle seront donc fondamentalement différents.

La 4<sup>e</sup> règle recommande: *Dans toute la mesure du possible, il convient de faire intervenir les structures cognitives dans le processus d'apprentissage.*

Illustrons cette règle par l'apprentissage du système de conjugaison. Voici la présentation qui en est faite dans quelques-uns de nos ouvrages de référence:

## 85 Passiv

Die Arbeit *wird erledigt*  
Die Angelegenheit *ist erledigt*

Man unterscheidet im Deutschen zwei Formen des Passivs: das *werden*-Passiv und das *sein*-Passiv. Das Passiv hat diese Struktur:

*werden/sein* + Partizip II

Tabelle 2: «Kars»

## 2

Der Hinweis auf das «Interesse»

Die Formen des Passivs      Wir bilden das Passiv mit dem Hilfsverb *werden* (Perfekt: *worden*)\* und dem Partizip II

|                        |                              |                                                                                                     |
|------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Passiv                 | Präsens:                     | <b>Der Stein</b> wird geschliffen.<br><b>Die Fische</b> werden gefangen.                            |
|                        | Präteritum:                  | <b>Der Stein</b> wurde geschliffen.<br><b>Die Fische</b> wurden gefangen.                           |
|                        | Perfekt:                     | <b>Der Stein</b> ist geschliffen worden.<br><b>Die Fische</b> sind gefangen worden.                 |
|                        | Plusquamperfekt:             | <b>Der Stein</b> war geschliffen worden.<br><b>Die Fische</b> waren gefangen worden.                |
| Passiv +<br>Modalverb: | Präsens:                     | <b>Der Stein</b> muß geschliffen werden.<br><b>Die Häuser</b> dürfen gebaut werden.                 |
|                        | Präterium:                   | <b>Der Stein</b> mußte geschliffen werden.<br><b>Die Häuser</b> durften gebaut werden.              |
|                        | Perfekt: (selten)            | <b>Der Stein</b> hat geschliffen werden müssen.<br><b>Die Häuser</b> haben gebaut werden dürfen.    |
|                        | Plusquamperfekt:<br>(selten) | <b>Der Stein</b> hatte geschliffen werden müssen.<br><b>Die Häuser</b> hatten gebaut werden müssen. |

Wortposition Beispiele:  
im Nebensatz

**Hier ist die Werkstatt, wo die Diamanten geschliffen werden.**  
**Es ist noch nicht sicher, ob die Häuser gebaut werden dürfen.**

Tabelle 3: «Nieder»

Verb

**Passiv****81 Formen: Passiv (werden-Passiv) 70, 133***Indikativ*

|                 |     |                              |                         |                               |
|-----------------|-----|------------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| Verlaufsaspekt: |     | werden<br><i>Präs./Prät.</i> | V<br><i>Partizip II</i> |                               |
|                 | Ich | werde                        | gefragt                 |                               |
|                 | Ich | wurde                        | gefragt                 |                               |
| Vollzugsaspekt: |     | sein<br><i>Präs./Prät.</i>   | V<br><i>Partizip II</i> | werden<br><i>Kurzpartizip</i> |
|                 | Ich | bin                          | gefragt                 | worden                        |
|                 | Ich | war                          | gefragt                 | worden                        |

*Konjunktiv*

|                  |    |                             |                              |                               |
|------------------|----|-----------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| Gleichzeitigkeit |    | werden<br><i>Konj. I/II</i> | V<br><i>Partizip II</i>      |                               |
|                  | Er | werde/würde                 | gefragt                      |                               |
| Vorzeitigkeit    |    | sein<br><i>Konj. I/II</i>   | V<br><i>Partizip II</i>      | werden<br><i>Kurzpartizip</i> |
|                  | Er | sei/wäre                    | gefragt                      | worden                        |
| Nachzeitigkeit   |    | werden<br><i>Konf. I/II</i> | V<br><i>Infinitiv Passiv</i> |                               |
|                  | Er | werde/würde                 | gefragt werden               |                               |

**82 Formen: Stativ (sein-Passiv) 133**

|                             |     |                      |                         |
|-----------------------------|-----|----------------------|-------------------------|
| <i>Indikativ</i><br>Zustand |     | sein<br><i>Präs.</i> | V<br><i>Partizip II</i> |
|                             | Ich | bin                  | angemeldet              |
| Vorzustand                  |     | sein<br><i>Prät.</i> | V<br><i>Partizip II</i> |
|                             | Ich | war                  | angemeldet              |

Aucune des présentations ne satisfait à l'exigence d'un apprentissage cognitif. Le système de conjugaison du passif allemand obéit à une logique interne simple qu'il convient de mettre clairement en évidence, de telle sorte que l'apprenant puisse s'y référer en tout temps pour «construire» les formes aussi longtemps que l'automatisation n'est pas acquise ou que la mémoire a des ratées. Cette règle est simple:

- Le passif se forme à l'aide de «werden» + Participe II; le participe II de werden est lui-même remplacé par «worden».

Tabelle 4: Formen des Passiv

|                   |           |         |        |
|-------------------|-----------|---------|--------|
| PRÄSENS           | Ich werde | gefragt |        |
| PRÄTERITUM        | Ich wurde | gefragt |        |
| PERFEKT           | Ich bin   | gefragt | worden |
| PLUS-QUAM-PERFEKT | Ich war   | gefragt | worden |
| FUTUR             | Ich werde | gefragt | werden |
| INFINITIV         | ich will  | gefragt | werden |

La 5<sup>e</sup> règle invite à *mettre en évidence les contrastes intralinguistiques pertinents*.

Dans notre exemple du passif, il convient de rappeler les autres fonctions auxiliaires de «werden», notamment «werden + Infinitif» pour l'expression du futur.

S'il est vrai que chaque sous-système manifeste une cohérence interne, il se définit également par ses rapports d'opposition face à d'autres sous-systèmes. Là où des interférences sont à craindre, il convient d'attirer l'attention sur ces contrastes.

Notre 6<sup>e</sup> règle nous fait quitter le domaine des aspects purement formels, pour entrer dans les fonctions communicatives: *L'analyse contrastive interlinguistique s'impose tout particulièrement lorsqu'on s'attache à l'étude des fonctions liées à un phénomène grammatical*.

Le contraste par rapport à la langue maternelle occupe évidemment la première place, mais il peut s'avérer utile de comparer les langues étrangères entre elles.

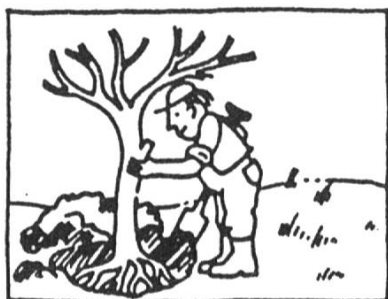
Une des difficultés dans l'apprentissage du passif pour les francophones réside dans la distinction entre passif d'état et passif d'action qui, en français, n'a pas de marque morpho-syntaxique, mais pour lesquels il existe deux séries de formes distinctes en allemand. A la phrase française «l'arbre est planté» peuvent correspondre «der Baum *wird* gepflanzt» ou «der Baum *ist* gepflanzt».

Deux techniques permettent d'explicitier le phénomène: soit le recours à la graphie;

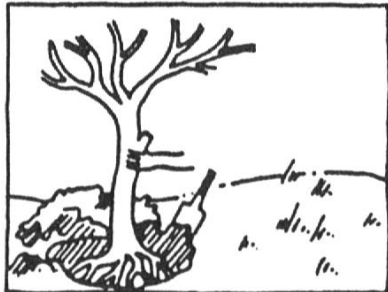
Tabelle 5: «Nieder»

#### 80 Veranschaulichung des Unterschieds zwischen Aktiv – Passiv – Stativ

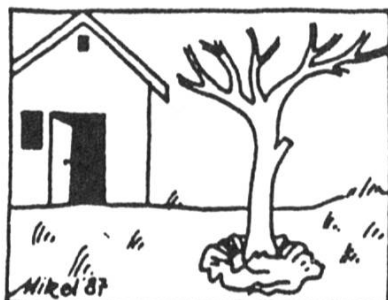
Die folgenden Bilder zeigen je nach Betrachtungsweise eine Handlung, einen Vorgang oder einen Zustand



Der Mann pflanzt einen Baum



Der Baum wird gepflanzt



Der Baum ist gepflanzt

soit la paraphrase en langue maternelle «l'arbre est en train d'être planté» correspondant à «der Baum *wird* gepflanzt», c'est-à-dire l'action en cours de réalisation, contre «der Baum *ist* gepflanzt» qui exprime le résultat de l'action.

La 7<sup>e</sup> de nos règles a la teneur suivante: *Les exercices de fixation doivent être conçus de telle façon qu'ils mettent en évidence les possibilités et les fonctions expressives de la langue-cible.*

Les exercices de transformation se révèlent à cet égard particulièrement utiles. En effet, ils montrent qu'une langue dispose de toute une gamme de moyens d'expression plus ou moins équivalents qu'il faut apprendre à maîtriser et à engager à bon escient. Voici deux exemples, empruntés à nos grammaires de référence:

Tabelle 6: «Schmitt/Dreyer»

**1 Üben Sie das Passiv.**

|                                                                                |                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| <b>Der Radio- und Fernsehhändler in der Zeitung:</b><br>Wir beraten die Kunden | <b>Die Arbeit der Fachleute:</b><br>Die Kunden <i>werden beraten</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|

1. Wir holen den Fernseher ab und reparieren ihn. 2. Wir bringen die Geräte ins Haus. 3. Wir installieren Antennen. 4. Wir führen die neuesten Apparate vor. 5. Wir bedienen die Kunden höflich. 6. Wir machen günstige Angebote.

**Bilden Sie einen Satz im Passiv. Achten Sie auf die Zeit**

1. Man ließ den Schuldigen hereinbringen. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Man hat die Bäume fällen lassen. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Sicher wird man das scheußliche Denkmal bald beseitigen lassen. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Der Kranke ließ sich das Essen in die Wohnung bringen. (...wurde dem Kranken...) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Die Uhr läßt sich nicht mehr reparieren (...kann nicht mehr...) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

L'intérêt de ces exercices est qu'ils décrivent le contexte situatif dans lequel les moyens d'expression sont engagés; ils permettent par conséquent à la fois d'exercer les formes et de fixer les conditions d'emploi.

La 8<sup>e</sup> règle porte sur l'engagement des apprenants: *Dans toute la mesure du possible, il convient de stimuler la créativité de l'apprenant par des exercices qui font intervenir l'humour et/ou le jeu.*

Un seul exemple, puisé dans nos grammaires de référence, nous permet d'illustrer cette exigence. Il est emprunté à KAMINSKI.

Tabelle 7: «Kaminski»

# GEISTESBLITZE



1

Und wodurch *wird* eigentlich

- |                            |                         |
|----------------------------|-------------------------|
| - die Nacht                | - der Schwips           |
| - das Abfallen der Blätter | - Zahnschmerzen         |
| - eine Überschwemmung      | - eine gute Note        |
| - Lachen                   | - Weinen                |
| - ein Gewitter             | - eine Magenverstimmung |
| - ein Sonnenbrand          | - gute Laune            |
| - Arbeitslosigkeit         | - ein Flugzeugabsturz   |
| - ein Unfall               | - ein Regenbogen        |
| - Hundegebell              | - ein Tor               |

*verursacht?*

Antworten Sie in Passivsätzen. Beispiel:

Hundegebell *wird* durch das Erscheinen eines Briefträgers *verursacht*.

Bemühen Sie sich um möglichst «intelligente» Antworten. Sammeln Sie die besten «Geistesblitze»!

*Il ne faut jamais perdre de vue que pour communiquer on produit non pas des phrases, mais des textes.* Nous illustrerons cette 9<sup>e</sup> règle par l'exemple suivant, emprunté à DREYER:

Tabelle 8: «Dreyer»

**14 Jugendliche aus Seenot gerettet**  
**Setzen Sie den folgenden Text ins Passiv.**

- 1 Gestern morgen alarmierte man den Seenotrettungsdienst in Cuxhaven, weil man ein
- steuerlos treibendes Boot in der Nähe des Leuchtturms Elbe I gesehen hatte. Wegen
- 3 des heftigen Sturms konnte man die Rettungsboote nur unter großen Schwierigkeiten
- zu Wasser bringen. Über Funk gab man den Männern vom Rettungsdienst den genauen
- 5 Kurs bekannt. Mit Hilfe von starken Seilen konnte man die drei Jugendlichen aus dem
- treibenden Boot an Bord ziehen, wo man sie sofort in warme Decken wickelte und mit
- 7 heißem Tee stärkte.
- Vorgestern nachmittag hatte der scharfe Ostwind die drei Jungen in ihrem Segelboot
- 9 auf die Elbe hinausgetrieben, wo sie bald die Kontrolle über ihr Fahrzeug verloren (Aktiv).
- Erst bei Anbruch der Dämmerung konnte man sie sichten. Niemand hatte ihre Hilfe-
- 11 rufe gehört.
- Wegen Verdachts einer Lungenentzündung mußte man den Jüngsten der drei in ein Kran-
- 13 kenhaus einliefern; die anderen beiden brachte man auf einem Polizeischnellboot nach
- Hamburg zurück, wo ihre Eltern sie schon erwarteten.

La difficulté pour l'application de cette règle consiste à trouver des situations de communication qui appellent naturellement les variétés textuelles propres à illustrer les phénomènes grammaticaux étudiés.

Ainsi, pour la structure typiquement allemande «es wurde gelacht», c'est-à-dire emploi d'un passif impersonnel avec des verbes désignant des activités humaines, il faudra chercher pour l'illustrer ou pour la faire produire des situations discursives telles que par exemple le compte rendu d'une manifestation dans lequel l'intérêt n'est pas focalisé sur les acteurs mais sur les activités déployées. Un texte tel que: «Es wurde viel diskutiert; dabei wurden interessante Anregungen gemacht. Obwohl intensiv gearbeitet wurde, wurde ab und zu auch gelacht» n'est pas identique à cet autre texte qui a pourtant la même substance sémantique: «Wir haben viel diskutiert; einige Teilnehmer haben interessante Anregungen gemacht. Wir haben ab und zu gelacht, obwohl alle intensiv gearbeitet haben.» Le second texte relève d'une variété textuelle différente, caractérisée par le fait que le narrateur s'implique dans le compte rendu comme membre d'un groupe qui est lui-même défini concrètement (einige Teilnehmer), alors que dans le premier texte, les acteurs constituent une entité abstraite à laquelle on prête si peu d'attention que leur présence morpho-syntaxique même est gommée.

La 10<sup>e</sup> et dernière règle n'est illustrée dans aucune de nos grammaires de référence. Et pourtant elle est essentielle si la grammaire doit jouer un rôle facilitateur dans l'apprentissage. Elle concerne l'auto-évaluation: *L'apprenant doit pouvoir s'appuyer sur un instrument didactique conçu de telle façon qu'il puisse contrôler lui-même si les objectifs d'apprentissage ont été atteints et, si tel n'est pas le cas, qui le renvoie à une source d'information qui lui permet en tout temps de combler ses lacunes.*

Revenons à la question initiale. La grammaire constitue-t-elle un élément antinomique ou complémentaire de l'enseignement des langues? Les preuves qui militent en faveur de la complémentarité sont suffisamment nombreuses et évidentes pour qu'elles nous dispensent d'une longue conclusion.

Dans l'institution scolaire, non seulement la grammaire a sa place dans l'enseignement des langues, mais elle constitue un outil d'apprentissage indispensable. Ce n'est toutefois pas n'importe quelle forme d'enseignement grammatical qui convient à l'approche communicative. En particulier il ne fait pas de doute que la grammaire ne constitue qu'une partie de l'action pédagogique et qu'elle doit demeurer subordonnée aux objectifs communicatifs.

A cet égard, nous pouvons adhérer pleinement aux thèses de C. GAUTZMANN et K.-M. KÖPCKE (1988; 79) lorsqu'ils écrivent: «Es besteht im allgemeinen darüber Einigkeit, dass ein auf Regellernen abzielender Grammatikunterricht heute nicht mehr zeitgemäss ist und dass ein solches Konzept unter lernpsychologischen Gesichtspunkten überholt ist. Zweifelfrei also, der Grammatikunterricht hat nicht um seiner selbst willen stattzufinden, und ein moderner Grammatikunterricht darf nicht stumpfes Regellernen zu seinem Inhalt haben. Stattdessen sollte der Grammatikunterricht beim Schüler Erkenntnisprozesse initiieren. Der Schüler wäre so nicht zum sklavischen Widerkäufer degradiert, sondern wäre selbst aktiv erkennendes Subjekt.»

Faut-il rappeler enfin qu'il n'existe pas qu'une seule grammaire en didactique des langues, mais autant que de situations pédagogiques et qu'il appartient à chaque enseignant de trouver, en fonction des situations pédagogiques spécifiques, la forme optimale.

Thématiser le rôle de la grammaire en didactique des langues sur une douzaine de pages constitue un projet voué d'emblée à des choix restrictifs. Aussi le lecteur sera-t-il resté sur sa faim s'il cherchait référence à tous les courants de recherche en linguistique appliquée et en didactique des langues. Des pans entiers de la recherche sont restés inexplorés, tels que p.ex. les travaux sur l'acquisition et sur les activités metalinguistiques des apprenants.

Par ailleurs l'auteur ne se pose pas en porte-parole de telle ou telle institution comme le «Groupe de travail langue 2» de la Commission pédagogique, dont il fait certes partie, mais dont les projets et les activités de nature plutôt politique peuvent avoir des directions divergentes.

Enfin, la présente contribution ne se donne pas davantage comme illustration des recherches actuellement conduites au CLA de l'université de Neuchâtel, dont on trouvera un reflet dans le n° 51 du Bulletin. Elle se nourrit exclusivement d'une longue expérience pédagogique dans l'enseignement secondaire du second cycle.

La pratique pédagogique est l'alpha et l'omega de la plupart des courants de recherche en linguistique appliquée. Combien de théorie et de modèles n'a-t-elle pas suscités, cautionnés, infirmés, dénoncés? Nous avons estimé que c'était une voix qu'il valait parfois la peine de faire entendre.

Université de Neuchâtel  
Institut de linguistique  
CH-2000 Neuchâtel

GÉRARD MERKT

### *Bibliographie*

- BLUDAU, Michael (1985): «Die vergessene Mittelstufe». In: *Neusprachliche Mitteilungen* 1/1985, 3-4.
- CANONNE, Paul (1988): «La logique de l'échec». In: *Les langues modernes*, 1/1988, 107-114.
- GAUTZMANN, Claus; KÖPCKE, Klaus-Michael (1988): «Integrativer Grammatikunterricht: Wider die Trennung von Mutter- und Fremdsprachenunterricht». In: *Neusprachliche Mitteilungen* 3/1988, 75-84.
- NEUNER, Gerhard (1987): «15 Jahre Diskussion um die kommunikative Fremdsprachendidaktik – Rückblick und Ausschau». In: *Neusprachliche Mitteilungen*, 2/1987, 74-80.
- PIEPHO, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Dornburg, Franconius.