



HAL
open science

Des germanistes bien dans leurs grammaires ?

Nathalie Schnitzer

► **To cite this version:**

Nathalie Schnitzer. Des germanistes bien dans leurs grammaires ?. Nouveaux Cahiers d'Allemand : Revue de linguistique et de didactique, 2020, 3, pp.295-304. hal-03168604

HAL Id: hal-03168604

<https://amu.hal.science/hal-03168604v1>

Submitted on 15 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Nathalie Schnitzer

Aix Marseille Université ECHANGES

Des germanistes bien dans leurs grammaires ?

La dernière enquête « Deutsch als Fremdsprache weltweit », réalisée à l'initiative du Ministère fédéral allemand des Affaires étrangères, fait apparaître une légère régression de l'apprentissage de l'allemand au niveau européen (- 3,8 %) entre 2015 et 2020. Si certains pays affichent un net recul, comme le Royaume Uni avec - 24,5 %, la France tire son épingle du jeu avec une tendance marquée à la hausse^o: + 17,9 % d'apprenants dans les cinq dernières années, toutes structures confondues. Dans l'enseignement secondaire, la proportion d'élèves apprenant l'allemand reste néanmoins minoritaire (LV1 : 3 %, LV2 : 16 %), et dans un contexte de réduction du nombre d'heures d'enseignement en langues vivantes, cette progression statistique n'est pas la promesse d'une amélioration des compétences : « Bestimmungen im Rahmen der aktuellen Réforme du lycée, die für alle Fremdsprachen eine Reduzierung der Wochenstundenzahl mit sich bringt, werden sich wahrscheinlich negativ auf die Sprachkompetenz auswirken. » La dégradation prévisible du niveau des élèves risque de freiner leur orientation vers des études d'allemand : « Dies führt perspektivisch auch zu sinkenden Zahlen bei den Germanistik-Studierenden, da sich das erforderliche Sprachniveau nicht mehr erreichen lässt. » (Auswärtiges Amt 2020 : 20). Selon cette étude, entre 2015 et 2018/19, les effectifs ont déjà baissé de 13 % dans les filières LEA et LLCER. Les facteurs conjoncturels se superposent à des données structurelles : « Insgesamt hat Deutsch im schulischen Bereich einen schweren Stand, da es nach wie vor den Ruf hat, eine schwierige, elitäre Sprache zu sein. » (Auswärtiges Amt 2020: 20). La persistance de la mauvaise réputation de l'allemand, langue difficile et élitiste à cause de sa grammaire, a de quoi étonner dans la mesure où les approches pédagogiques en vigueur depuis au moins deux décennies ont singulièrement réduit la place de la grammaire au profit de la communication et des compétences. Cette évolution qui aurait dû contribuer à réduire le handicap de l'allemand est-elle encore trop récente pour avoir eu le temps de modifier des représentations solidement ancrées dans l'esprit des élèves, et surtout de leurs parents ? Ou bien les changements de méthode n'ont-ils fait que masquer la réalité d'une langue qui n'est pas devenue moins *grammaticale* qu'auparavant ? La réponse se situe peut-être à mi-chemin entre ces deux hypothèses ; on ne change pas la langue en rénovant son apprentissage, mais on peut éventuellement la rendre plus accessible, à condition de ne pas glisser la difficulté sous le tapis : « Nier la difficulté de l'allemand n'est pas la solution :

hormis les germanistes, personne n’y croit vraiment » (Michelis 1997 : 182).

La difficulté ressentie de l’allemand étant essentiellement liée à sa morphosyntaxe (déclinaisons, genres, pluriels, linéarisation), je me propose de revenir d’abord sur l’incontournable question de la *quantité* de grammaire nécessaire à l’apprentissage de la langue. On verra ensuite que derrière ce marronnier pédagogique se cache une réalité complexe, car il n’existe pas *une* mais *plusieurs* grammaires. Enfin, je m’interrogerai sur la grammaire comme pratique de classe et sur la marge de manœuvre laissée aux enseignant.es dans la prise de décision méthodologique.

« Wieviel Grammatik braucht der Mensch ? »

Telle est la formule choisie par K. Gaiser, G. Helbig et R. Duhamel, à plusieurs décennies de distance, pour titrer des contributions consacrées à l’enseignement de la grammaire. L’interrogation est la même, mais les réponses apportées par les auteurs divergent nettement, même si la question partielle (*Wieviel...?*) tend déjà orienter à le débat en présupposant l’existence d’un besoin dans ce domaine. K. Gaiser (1950) juge l’enseignement de la grammaire allemande langue maternelle dans les *Grundschulen* totalement contreproductif. Inculquer à de jeunes élèves des règles de grammaire inadaptées à leur maturité sous prétexte de les préparer à l’apprentissage des langues vivantes (anglais, français) est selon lui inacceptable et ne sert en réalité qu’à préparer la minorité qui poursuivra sa scolarité dans un *Gymnasium* à l’apprentissage du latin. Ce témoignage d’une époque révolue est instructif dans la mesure où il témoigne des dérives du *tout grammatical* qui a longtemps dominé les programmes scolaires. Une quarantaine d’années plus tard, G. Helbig livre quant à lui un plaidoyer en faveur de la grammaire : « Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass die Grammatik für jeden Menschen und ebenso für jeden FU¹ [...] unverzichtbar ist » (Helbig 1992 : 161).

S’il semble prendre contrepied de K. Gaiser, auquel il fait cependant référence, il faut souligner que G. Helbig s’inscrit dans une perspective différente, celle de l’enseignement des langues étrangères au début des années 90. L’époque a changé et la grammaire, trop souvent réduite à la seule morphosyntaxe et déconnectée des objectifs de communication, est entretemps tombée en disgrâce. Faut-il voir dans la prise de position de G. Helbig le signe d’un retour de balancier unanimement salué par la communauté enseignante ? L’affaire n’est pas si simple et force est de constater que les réticences vis-à-vis de l’enseignement de la grammaire persistent jusqu’à aujourd’hui, malgré des tentatives de réhabilitation de plus en plus insistantes depuis le tournant des années 2000. La position de R. Duhamel dans les *NCA* (2019/2) illustre cette

¹ *Fremdsprachenunterricht*

ambivalence, cette fois dans le contexte de l'enseignement de l'allemand langue étrangère en Belgique :

In den *Lehrplänen* für den wenigstens belgischen DaF-Unterricht nimmt die Grammatik einen zu großen Raum ein, was die Lehrkräfte sogar zu schätzen wissen, weil die auf die binäre Entscheidung *Richtig/Falsch* reduzierte Stummelsprache der Grammatik mehr Rückhalt verspricht. (Duhamel 2019 : 172).

L'auteur ne souhaite pas bannir totalement la grammaire en cours d'allemand langue étrangère, mais pose des conditions assez restrictives à son enseignement au vu des inconvénients qu'il présente selon lui (démotivation des élèves, blocage psychologique). On en revient finalement toujours à la même question de la place de la grammaire dans l'enseignement de l'allemand, langue maternelle comme langue étrangère.

Les quatre sens du mot grammaire

R. Métrich (2012 : 46) rappelle que le terme *grammaire* possède trois sens principaux : le plus courant (Gram-1) désigne l'« ouvrage qui décrit le fonctionnement de la langue » ; vient ensuite la grammaire qui relève de la « structure de la langue » avec ses régularités, son fonctionnement intrinsèque, indépendant de toute description (Gram-2) ; et enfin la grammaire qui se construit dans l'esprit de l'apprenant (Gram-3), sa grammaire interne, qui est une « représentation des régularités de la langue » propre à chaque individu.

Cette triple acception du mot *grammaire* est décrite dans des termes très proches, quoique dans un ordre différent, par G. Helbig (1992 : 151)¹ :

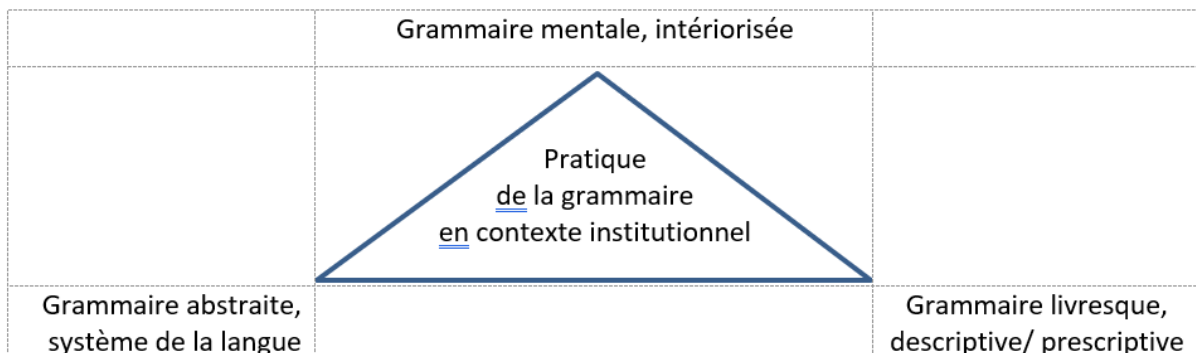
- eine Grammatik A : das der Sprache selbst innewohnende Regelsystem, unabhängig von dessen Beschreibung durch die Linguisten und dessen Beherrschung durch die Sprecher ;
- eine Grammatik B : die Abbildung des der Sprache selbst innewohnenden Regelsystems durch die Linguistik ;
- eine Grammatik C : das dem Sprecher interiorisierte Regelsystem (seine « subjektive Grammatik ») aufgrund dessen dieser die betreffende Sprache beherrscht.

Une telle clarification est bienvenue, mais elle ne rend pas la tâche des enseignant.es beaucoup plus facile : d'une part la grammaire A est une abstraction, non directement observable, qui se reflète autant qu'elle se construit dans les pratiques discursives ; d'autre part la grammaire B présente un large éventail d'approches possibles entre description et prescription, ainsi que dans le degré de précision selon les destinataires (de *débutants* à *experts*). Concevoir une grammaire est une entreprise ambitieuse, et pas seulement lorsqu'il s'agit d'un ouvrage scientifique de haute volée. La rédaction d'un manuel destiné au grand public peut se révéler ardue si l'on en croit le témoignage de F. Schanen,

¹ Présentation également citée par M. Dalmas dans une contribution en hommage à G. Helbig publiée dans les *NCA* (Dalmas 2009 : 118).

affirmant que la grammaire publiée dans la collection Bescherelle (Cauquil & Schanen 2000) est celle qui lui a posé « le plus de problèmes » (Schanen 2011 : 361), notamment en matière de terminologie, ce qui n'est guère étonnant, le métalangage grammatical étant la source de nombreuses querelles et autres malentendus (cf. Schnitzer 2017). Quant à la grammaire C, intériorisée, elle n'est pas non plus directement observable, tout au plus peut-on inciter les élèves à expliquer avec leurs mots le fonctionnement des faits de langue utilisés, ce qui est un exercice difficile, y compris en langue maternelle.

R. Métrich remarque que « lorsqu'on parle de 'faire de la grammaire', c'est traditionnellement le premier sens qu'on a à l'esprit » (Métrich 2012 : 46). Toutefois faire de la grammaire en classe de langue ne consiste pas simplement à soumettre aux élèves un support livresque, papier ou numérique qu'il leur suffirait de bien étudier, même lorsqu'il s'agit d'une grammaire à visée ouvertement pédagogique, comme celle de Fandrych & Thurmair (2018)¹. Il s'agit bien d'un savoir-faire à part entière qui utilise des outils (notamment des manuels) mais ne se confond pas avec eux. L'étape de la médiation est essentielle pour aider les élèves à construire leur compétence grammaticale. G. Helbig résume les choses ainsi : « [...] Lehrbuchautor und Lehrer [sind] Vermittlungs- und Zwischeninstanzen auf dem Wege der Grammatik zum Lerner » (Helbig 1992 : 155). Quel que soit le contexte institutionnel, scolaire ou universitaire, cette pratique mérite donc d'être considérée comme une acception à part entière de la grammaire, un quatrième sens non moins important que les trois précédemment décrits, et qui se situe même au cœur du dispositif. Schématiquement :



Réconcilier grammaire et communication

Si faire-de-la-grammaire doit être reconnu comme un geste pédagogique à part entière, reste à savoir quelle place ce geste doit occuper dans la classe de langue,

¹ L'introduction de l'ouvrage identifie clairement son public-cible : « Dieses Werk wendet sich an alle, die im Inland oder im Ausland Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Germanistik studieren oder unterrichten. Es führt in gut strukturierter und verständlicher Darstellung in die grundlegenden Themen der Grammatik des Deutschen ein. » (Fandrych & Thurmair 2018: 11).

en fonction du public et des objectifs poursuivis. Depuis les années 80, les pédagogies communicative, puis actionnelle, puis l'approche par compétences ont eu tendance, pour diverses raisons, à évincer la grammaire du cours de langue. La présentation explicite des règles de grammaire « à mémoriser et à appliquer » (cf. Medioni 2018 : 24) a d'abord été écartée au profit d'un enseignement tourné vers la seule communication. Le savoir-faire a pris le pas sur le savoir et on a parfois jeté le bébé avec l'eau du bain :

[...] *la connaissance d'une règle* n'induit pas ipso facto la capacité à la *mettre spontanément en application* dans une situation de communication. On le sait depuis longtemps, mais on en a parfois déduit que la connaissance de la règle était *donc* inutile. (Métrich 2012 : 54).

Dès la fin des années 90, les effets pervers de cette mise à l'écart se sont fait suffisamment sentir pour que s'amorce un « retour en grâce de la grammaire » (Medioni 2018 : 25). Cette prise de conscience n'a pas été synonyme de restauration des anciennes pratiques. Dans le cadre de la méthode actionnelle, puis de l'approche par compétences, le nouveau challenge a consisté à enseigner la grammaire de manière non plus déductive, mais inductive, la manipulation des faits de langue devant conduire l'élève à élaborer sa propre grammaire mentale. La communication n'en est pas moins restée la priorité affichée, comme le souligne J.-F. Pasturel (IA-IPR d'allemand) : « L'apprentissage de la grammaire est étroitement subordonné à l'objectif de communication. » (Pasturel 2006 : 130).

La publication du CECRL¹ au début des années 2000 a dans une certaine mesure entériné la subordination de la grammaire aux impératifs de la communication. Un test lexicométrique basique portant sur quelques mots-clés montre que l'essentiel est ailleurs : dans le document de 2001, les mots *communication/ communicatif* apparaissent 288 fois, les mots *grammaire/ grammatical* 81 fois². On peut faire un décompte analogue à propos des termes *compétence* et *connaissance* : respectivement 540 et 148 occurrences. Il convient cependant de nuancer, car le CECRL annonce aussi un regain d'intérêt pour la compréhension du système de la langue, même si la question des modalités d'un retour effectif de la grammaire en classe ne sont pas développées. La partie consacrée aux « options méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues » (6.4) apporte tout de même quelques éléments concrets (CECRL, 2001 : 116). Si la grammaire inductive est privilégiée, l'exposition aux nouvelles données grammaticales peut être suivie « d'explications et d'exercices formels » pouvant appartenir à différents types : « textes lacunaires », « construction de phrases sur un modèle donné », « choix multiples », « exercices de substitution »,

¹ Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001).

² *Communication* : 146, *communicatif/ communicative* : 142 ; *grammaire* : 24, *grammatical.e* : 71.

« combinaison de phrases », « traduction de phrases de la L1 vers la L2 », « questions/réponses », etc. (cf. CECRL, 2001 : 116). Le Cadre précise que compétences linguistiques n'excluent pas les connaissances, les secondes étant même incluses dans les premières : « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. » (CECRL 2001 : 15/ sous le point « 2.1. Une perspective actionnelle »). Dans la contribution citée plus haut, J.-F. Pasturel prône la (ré)conciliation entre grammaire et communication :

La méthodologie traditionnelle qui a prévalu dans l'enseignement des langues vivantes jusque dans les années 1950 privilégiait une progression grammaticale attachée à décrire des formes linguistiques. Désormais les professeurs de collège s'efforcent de concilier la progression grammaticale avec les urgences qu'imposent les besoins de la communication. (Pasturel 2006 : 129).

Avec quelques années de recul, il est reproché aujourd'hui aux approches communicative et actionnelle d'avoir engendré un déficit en matière de réflexion sur la langue. Les promoteurs du Cadre sont parfaitement conscients de ce travers, puisqu'on peut lire dans la version rénovée la mise au point suivante :

Le CECR est conçu comme étant aussi exhaustif que possible, car on y trouve les principales approches de l'enseignement des langues, et neutre, car il soulève des questions plutôt que d'y répondre ou de prescrire une approche pédagogique particulière. Par exemple, *l'arrêt de l'enseignement de la grammaire ou de la littérature n'y est nulle part suggéré* [je souligne]. (CECR 2018 : 27).

Manifestement le message n'était pas bien passé, à moins que la quasi-disparition de la grammaire en classe de langue ne soit pas tant liée à une mauvaise interprétation de l'approche communicative qu'à la difficulté d'enseigner la grammaire de manière inductive :

Gerade in den vorherrschenden Kommunikativen Ansätzen, in denen sprachliche Strukturen und Grammatik oft nicht kognitiviert und nicht explizit gemacht werden, muss die Lehrkraft besonders solides grammatisches Wissen haben. (Thurmair 2010 : 359).

Les jeunes enseignant.es qui ne sont pas féru.es de grammaire ne possèdent pas forcément cette expertise (il n'y a pas de honte à être plutôt littéraire ou civilisationniste). Ensuite parce que la démarche inductive est associée à des procédures qui sont loin d'être évidentes à mettre en œuvre (j'y reviendrai plus bas). Enfin parce que les trois dernières décennies ont été marquées par une série de réformes qui ont fait de la formation des enseignant.es un chantier permanent : rénovation des structures d'accueil (IUFM, puis ESPE et maintenant INSPE), mastérisation des concours, refonte des épreuves à plusieurs reprises... Autant de bouleversements qui ont constitué une source de stress pour les futur.es enseignant.es et n'ont pas forcément favorisé une préparation sereine de l'entrée dans le métier. Tous ces facteurs cumulés peuvent expliquer pourquoi les enseignant.es, faute d'un accompagnement suffisant, n'ont pas été

en mesure de s'approprier cette nouvelle façon de concevoir la grammaire, et encore moins d'appliquer les consignes qui leur étaient données pour l'intégrer dans leurs pratiques. On ne voit pas comment on pourrait le leur reprocher.

Réconcilier les germanistes avec leurs grammaires

L'enseignement inductif de la grammaire est une démarche exigeante qui ne s'improvise pas. La description par H. Josse de la « conceptualisation inductive complète » (CIC), telle qu'elle est enseignée à des stagiaires de master MEEF anglais est révélatrice de la complexité du dispositif. La CIC comporte cinq phases successives (Josse 2018 : 14) : exposition & usage (pratique naïve de la langue), conscientisation (prise de conscience des faits de langue), conceptualisation (formulation d'une règle par l'élève), fixation (trace écrite), procéduralisation (pratique éclairée). Sur le papier, tout cela paraît très cohérent, mais H. Josse reconnaît que « cette démarche est très chronophage » (Josse 2018 : 14) et que « le fait même que le modèle distingue clairement 5 phases pousse certains stagiaires à prendre un temps considérable pour chacune des phases. » (Josse 2018 : 16). Mais l'inconfort des jeunes enseignant.es face à leur pratique a aussi une autre cause :

Le moment 4 (récapitulatif) est abordé avec une certaine angoisse par les stagiaires qui demandent volontiers s'ils ont le droit de faire des récapitulatifs en classe. Sans pouvoir leur assurer que cette activité remportera l'adhésion de la hiérarchie, nous nous efforçons de dégager avec eux les critères qui font d'un récapitulatif une activité utile pour poursuivre l'apprentissage. (Josse 2018 : 20).

En clair : on initie les stagiaires à une pédagogie sophistiquée dont les bases restent fragiles tant que l'institution garde une position ambivalente vis-à-vis de la grammaire, sans doute de crainte de voir revenir les vieilles habitudes. Mais demander aux enseignant.es de faire de la grammaire sans en faire n'est pas non plus la solution. Tout en restant dans le périmètre fixé par le CECR, ne vaudrait-il pas mieux assouplir les consignes données aux jeunes collègues pour leurs redonner confiance ? C'est ce que suggère H. Josse lorsqu'elle précise : « [...] nous avons défendu l'idée que la CIC n'est qu'un des modes du travail grammatical en classe de langue. Nous proposons une approche déculpabilisée du travail grammatical pour les stagiaires du CAPES [...] » (Josse 2018 : 22).

Réconcilier les enseignant.es avec la grammaire suppose que cette pratique soit pleinement assumée et qu'on mette à leur disposition les bons outils, ce qui relève au moins en partie de la responsabilité des universitaires, la grammaire comme activité pédagogique ayant besoin de l'appui de la grammaire livresque. En 2009 déjà, M. Dalmas regrettait qu'il n'existe pas de grammaire de l'allemand spécialement destinée aux enseignant.es : « Wäre es nicht an der Zeit wenigstens eine Lehrergrammatik zu schreiben ? Wäre es nicht ein entscheidender Schritt gegen den schlechten Ruf ? » (Dalmas 2009 : 122). Pour

H. Quintin (2015), qui déplore le faible niveau de grammaire des étudiant.es de licence 1 LLCER dans les années 2000¹, la remédiation passe par « la formation des enseignants » et par « une réflexion générale et transdisciplinaire sur l'approche grammaticale des langues ». Pour lui, « la responsabilité des universitaires est aussi engagée, dans leur fonction de formateurs et futurs enseignants, en matière de transfert [...] des acquis de la linguistique » (Quintin 2015 : 247). Or ces dernières années, les germalinguistes français se sont plutôt détournés des questions de didactique, une spécialité qui ne jouit pas d'un grand prestige au sein de la communauté. F. Schanen relève qu'au début des années 2000, « l'intérêt pour la grammaire a changé de nature chez les linguistes de France. L'enseignement grammatical a fortement perdu de son intérêt et la grammaire a quasiment disparu du programme des Concours. » (Schanen 2011 : 362). Ce désintérêt serait-il également lié à un problème d'image de soi, la *Auslandsgermanistik* étant peu encline à se voir reléguée au rang de discipline pour non spécialistes ? G. Helbig insiste pourtant sur l'importance du regard extérieur (*die Außenperspektive*) : « viele neue Einsichten und Entdeckungen im Bereich der deutschen Sprache [stammen] nicht von deutschen, sondern von ausländischen Germanisten » (Helbig 2002 : 154). Peut-être aussi le déploiement des méthodes communicative et actionnelle a-t-il fait penser aux linguistes que la didactique de l'allemand n'avait tout simplement plus besoin d'eux.

Conclusion

À la question « wieviel Grammatik braucht der Lehrer ? », Helbig répond sans ambages : « Der Lehrer der Fremdsprache (ebenso wie der Lehrbuchautor) braucht zweifellos viel Grammatik, er braucht viel mehr Grammatik als der Lerner, braucht ein Regelwissen über die Grammatik, dass so vollständig, so genau und so explizit wie möglich ist. » (Helbig 1992 : 155). L'enseignant.e doit posséder non seulement *beaucoup de grammaire*, mais aussi *plusieurs grammaires* : une grammaire implicite (mentale), une grammaire explicite (déclarative), l'une et l'autre construites durant sa formation, renforcées par ses séjours en pays germanophone et alimentée par des lectures, et enfin une grammaire opérationnelle à vocation pédagogique (un savoir « faire de la grammaire » en classe de langue) qui n'est pas la plus facile à acquérir, tout en étant essentielle à la réussite des élèves.

Les approches pédagogiques développées jusqu'à aujourd'hui ont montré leurs limites, depuis la méthode grammaire-traduction jusqu'à la méthode actionnelle. Entre une démarche déductive qui vise des savoirs en négligeant les compétences et une démarche inductive compliquée à mettre en œuvre, c'est un peu la quadrature du cercle. Si les effets pervers de la mise au ban de la

¹ Sur la base d'observations menées entre 1998 et 2007 à l'université de Nantes.

grammaire sont connus, sa réhabilitation selon de nouvelles modalités ne se fait pas sans peine. Le CECR offre pourtant un large éventail de possibilités dont les enseignant.es n'osent pas toujours se saisir, de peur, à tort ou à raison, de se faire taper sur les doigts par leur hiérarchie. Lors de leur formation (dès la licence, mais plus particulièrement en master MEEF), les futurs enseignant.es devraient être encouragés à aborder la grammaire « de divers fronts » (Michelis 1997 : 188), sans se sentir prisonniers d'une orthodoxie méthodologique imposée d'en haut. Déculpabiliser les enseignant.es en leur donnant les moyens de s'approprier leurs grammaires, tel est l'objectif que nous, formateur.es et enseignant.es-chercheur.es, devrions-nous fixer. On sait depuis longtemps que l'élève doit être au cœur de son apprentissage. Ne faudrait-il appliquer ce principe aux enseignant.es, en les mettant davantage au cœur de leur pédagogie, dans un esprit participatif qui est d'ailleurs dans l'air du temps ?

Chère lectrice, cher lecteur ! Pour joindre les actes à la parole, je vous invite à participer à la réflexion en réagissant à cet article. Etes-vous d'accord, un peu, beaucoup ou pas du tout avec ce qui précède ? Vos commentaires sont les bienvenus ! Vous pouvez m'écrire à cette adresse : nathalie.schnitzer@univ-amu.fr

Bibliographie

- CAUQUIL Gérard & François SCHANEN : *Bescherelle allemand - la grammaire*, Hatier, Paris, 2008² (2000).
- DALMAS Martine : « Was ist Grammatik ? Was leistet sie ? Wie viel darf es sein ? Zum Wirken von Gerhard Helbig », in : *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2009, 115-122.
- DUHAMEL Roland : « Wieviel Grammatik braucht der Mensch ? », in : *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2019, 171-175.
- FANDRYCH Christian & Maria THURMAIR : *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2018.
- GAISER Konrad : « Wieviel Grammatik braucht der Mensch ? », in : Hans Gerd Rötzer (Hg.), *Zur Didaktik der deutschen Grammatik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1973² (1950), 1-15.
- HELBIG Gerhard : « Wieviel Grammatik braucht der Mensch ? », in : *Deutsch als Fremdsprache - Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 29.3, 1992, 150-155. URL : https://zs.thulb.uni-jena.de/rsc/viewer/jportal_derivate_00234751/daf_1992-3_024.tif?logicalDiv=jportal_jparticle_00303370
- HELBIG Gerhard : « Noch einmal : Grammatik und DaF-Unterricht », in : Hans Barkowski (Hg.), *In Sachen Deutsch als Fremdsprache : Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit ; Unterricht ; interkulturelle Begegnung*, Schneider Verlag, Baltmannsweiler, 2002, 245-253.
- JOSSE Hélène : « Former les stagiaires du Capes à l'enseignement de la grammaire anglaise », in : *Les Langues Modernes* 3/2018, 12-23.

MEDIONI Maria-Alice : « À quelles conditions la grammaire peut-elle favoriser le pouvoir de communication ? », in : *Les Langues Modernes*, 3/2018, 24-31.

METRICH René : « Quelle place pour la grammaire dans l'enseignement de l'allemand ? », in : *Le nouveau bulletin de l'ADEAF* 116, 2012, 45-55.

MICHELIS Max : « La grammaire : degré zéro du plaisir ou plaisir de la difficulté ? », in : *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2/1997, 171-190.

PASTUREL Jean-François : « Le résistant déclin de l'allemand », in : *Atala* 9, 2006, 121-134. URL : <http://www.lycee-chateaubriand.fr/revue-atala/wp-content/uploads/sites/2/2006/10/atala9Pasturel.pdf>

SCHANEN François : « Grammaire de l'allemand langue étrangère en France : problèmes d'élaboration », in : *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 4/2011, 353-366. URL : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/NCA_2011-4.pdf

SCHNITZER Nathalie : « Verbe d'état, épithète, prédicat et autres malentendus en matière de terminologie grammaticale », in : *Nouveaux Cahiers d'allemand* 2/2017, 115-128. URL : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/NCA_2017-2.pdf

THURMAIR Maria : « Grammatikwissen und Fremdspracherwerb : wer, was und wozu ? », in : Habermann Mechthild (Hg.), *Grammatik wozu ? : Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*, Dudenverlag, Mannheim [u.a.], 2010, 357-370.

QUINTIN Hervé : « À propos de la 'question' grammaticale en didactique des langues », in : Marlène Lebreton (dir.), *La didactique des langues et ses multiples facettes – Hommage à Jacqueline Feuillet*, Riveneuve éditions, Paris, 2015, 225-247.

Liens¹

CECRL : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, 2001. URL : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

CECR : *Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe, 2018. URL : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Auswärtiges Amt : *Deutsch als Fremdsprache weltweit*, Datenerhebung 2020. URL : <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/c609ba8ff80544ca9e2a126c951188af/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>

¹ Dernière consultation pour tous les liens de ce document : 03/07/2020