

Notions et fonctions grammaticales ; Lancer un défi aux cours du FLE universitaire en Iran*

Danial Basanj** (auteur responsable)

Professeur assistant, Université de Shahid Beheshti

Leila Chobeiri

Professeure assistante Université Azad Islamique, Unité de Sciences et de Recherches

Résumé

Aujourd'hui adopter une vision de la communication, surtout au niveau langagier, qui privilégie la présence, prioritaire, du sens par rapport à celle de la forme paraît indispensable pour la conception des grammaires dites onomasiologique, notionnelle-fonctionnelle ou encore sémantique. Le seul moyen de supprimer le clivage contrariant entre les pratiques grammaticales (et linguistiques en général) et les activités communicatives en classe de langue serait d'adopter une démarche méthodologique qui part du sens vers la forme.

Pour suivre cette finalité pédagogique, cet article tente de présenter les raisons et les moyens de l'enseignement onomasiologique de la grammaire, même sous forme de propositions théoriques, ce qui constitue une étape primordiale préalable à toute future application pédagogique des grammaires modernes dans les cours de FLE. L'initiation des enseignants iraniens aux concepts de l'approche notionnelle-fonctionnelle doit être envisagée d'une manière générale pour qu'ils puissent à leur tour adopter et appliquer ce point de vue onomasiologique envers les structures de la langue dès les premiers cours de langue. Autrement dit, la transposition des *sens grammaticaux* nous paraît indispensable dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère puisque si l'approche onomasiologique de la grammaire ne commence pas dès les premiers moments de l'apprentissage, l'étudiant va vite utiliser les mots qu'il ne comprend pas bien.

Mots-clés: grammaire onomasiologique, approche notionnelle-fonctionnelle, transposition didactique, approche communicative, FLE.

* **Date de réception:** 2015/09/03

Date d'approbation: 2016/06/11

** **E-mail:** danialbasanj@yahoo.com

Introduction

Nous allons essayer de développer, tout au long de ce travail, une vision de la communication, surtout au niveau langagier, qui privilégie la présence, prioritaire, du sens par rapport à celle de la forme. Adopter cette vision paraît indispensable pour la conception des grammaires dites onomasiologique, notionnelle-fonctionnelle ou encore sémantique.

La variation dans cette manifestation, en ce qui concerne notre domaine d'étude, se montre à partir des bases théoriques de toute approche mais aussi par rapport aux finalités pédagogiques que toute réalisation méthodologique suit afin de satisfaire un besoin spécifique chez l'apprenant concerné. Nous tenons donc à nous exprimer sur le plan du projet de grammaire onomasiologique et pédagogique mais à travers une étude comparée des représentations variées dans le domaine de l'enseignement de la grammaire. Il nous paraît nécessaire ainsi de présenter des manuels du FLE issus de l'approche communicative qui, à partir de leur ordre chronologique de publication, apportent les spécificités techniques, marquant leur appartenance à telle ou telle approche, en classe du français.

La problématique que se propose cette recherche peut, donc, se reformuler de la façon suivante:

Dans l'état actuel de l'enseignement-apprentissage du français dans les universités iraniennes quelle grammaire pourrait mieux répondre aux besoins communicatifs des apprenants du FLE.

Cette étude descriptive et analytique, se donne comme objectif de mettre à la disposition des enseignants iraniens de français, des critères de choix d'une approche contextualisée de l'enseignement de la grammaire surtout dans les cours à l'université.

Les grammaires en classe de langue

Tout en tenant compte des principes de l'approche communicative on se rend compte qu'aujourd'hui le rôle prioritaire attribué à la notion de communication ne va pas à l'encontre de l'enseignement de la grammaire en classe de langue, il est devenu même un passage obligé. On peut dire

que la grammaire, dans cette approche, a une présence visible dans la classe de langue puisqu'elle correspond aux attentes des apprenants et à l'intérêt qu'ils y attachent (par rapport au lexique et à la phonétique).

Si la grammaire est estimée comme la part la plus importante de la composante linguistique, ou la plus réclamée, entre autres composantes communicatives, il s'agit sans doute d'une forte demande de la part des apprenants. D'après M.C. Fougerouse, cette reconnaissance de la valeur de la grammaire par les enseignants comme par les apprenants peut être liée au *sentiment de sécurité* qu'elle leur apporte : « *lorsque l'apprenant prend connaissance d'une nouvelle règle de grammaire, il a l'impression de maîtriser une partie du système linguistique, même si le réemploi dans des situations de communication ne va pas toujours de soi.* » (2001, 167). Or la grammaire est perçue par l'apprenant, comme l'élément stable à quoi l'on pourrait se confier pour se faire guider à la réalisation langagière la plus fiable d'un acte de langage quand celui-ci possède plusieurs réalisations possibles.

Cela nous paraît aussi logique que les apprenants s'attachent de plus en plus à leur demande d'explications métalinguistiques qui nourrit leur curiosité envers la nouvelle langue et cela en général se fait en comparant les grammaires des langues qu'ils connaissent déjà avec celle de la langue enseignée. D'autre part, les enseignants eux-mêmes accordent une partie parfois très large du temps de leurs cours de langue aux explications grammaticales ; d'après une enquête¹ menée en 2002 auprès d'un groupe d'enseignants du FLE, le temps consacré à la grammaire en classe de FLE varie entre 20 et 70% du temps du cours et un enseignant sur cinq dit faire de la grammaire pendant 60 à 70% du temps de classe et la grande majorité d'entre eux en font entre 30 et 50% du temps de leur cours.

D'après le résultat de la même enquête « *dans la classe de FLE, le cours de grammaire s'organise autour d'un mélange de grammaire traditionnelle et notionnelle-fonctionnelle, la grammaire textuelle n'étant pratiquée que par un enseignant sur trois.* » (Fougerouse, 2001, 168)

À partir de ces types de grammaire qui viennent d'être évoqués plus haut, on peut envisager une typologie des enseignants dont l'activité en classe de langue se caractérise par la nature du type de grammaire qu'ils préfèrent appliquer davantage :

« a) Certains, très motivés par leur travail, sont toujours en quête de documents nouveaux propres à susciter l'intérêt des apprenants, et ils sont donc favorables à la manipulation et la mémorisation des formes dans un cadre semi-authentique. Ce sont les mêmes qui adaptent leurs démarches au lieu de céder à la facilité des produits tout prêts. Ils sont également très ouverts aux apports des nouvelles technologies à la classe de langue.

b) Une autre catégorie d'enseignants, plus conservateurs, met en œuvre un enseignement grammatical plus traditionnel. Plus enclins à se focaliser sur les formes linguistiques, ils pratiquent ouvertement un enseignement explicite et déductif de la grammaire. Il y a d'abord une centration sur l'aspect formel de la langue, bien que le souci de réemploi dans des situations authentiques ne soit pas absent.

c) D'autres enseignants, enfin, varient leurs pratiques, alternant les démarches onomasiologique et sémasiologique. » (Fougerouse, 2001, 175)

Cette typologie nous paraît intéressante puisqu'elle caractérise, pour ainsi dire, l'identité des enseignants du FLE par rapport à leur stratégie de l'enseignement de la grammaire. Cela dit nous savons que les différentes approches d'enseignement-apprentissage ont en général une position spécifique envers la question de l'enseignement de la grammaire. Cette position grammaticale se rapporte généralement aux théories didactico-linguistiques des concepteurs issus d'une approche ; mais en effet elle n'aura pas à décrire des vraies activités grammaticales que tout enseignant de langue applique en classe ; autrement dit la proposition grammaticale d'une approche spécifique ne pourra pas constituer une base nécessairement solide et unique pour les pratiques d'enseignement-

apprentissage parce que tout d'abord les bases théoriques d'une approche ne coïncident pas dans la plupart des cas avec l'éducation grammaticale que l'enseignant ou le formateur de langue (FLE) a reçue et d'autre part elle peut ne pas convenir aux besoins linguistiques (compétence linguistique/grammaticale) d'un public apprenant.

Les classes de langue ; le cas de l'Iran, Cours universitaires

Afin de contextualiser cette dernière question nous envisageons le cas de l'enseignement de la grammaire dans les cours du français général dans un département de la langue et littérature françaises en Iran : Dans ce contexte, les enseignants, eux-mêmes diplômés en littérature française, n'ont le français connu la grammaire de la langue qu'à travers des extraits de textes littéraires analysés à partir des grammaires normatives comme celle de Grevisse. Normalement les étudiants y sont censés comprendre et produire, prioritairement, des textes. Bien que l'utilisation des manuels du FLE soit indispensable pour les cours du français général, rien ne peut obliger le cadre d'enseignants de ce département de mettre en place par exemple une approche notionnelle-fonctionnelle d'enseignement de la grammaire au détriment de l'exploitation des grammaires traditionnelles ou morphosyntaxiques.

Il est à préciser que dans le contexte iranien d'enseignement de la grammaire française, au niveau des universités et des départements du français, on ne s'est jamais pratiquement occupé de la question de l'enseignement de la grammaire française par rapport aux variations théoriques et méthodologiques qui existent sur cette question et qui évoluent sans cesse à la suite de nouvelles recherches linguistiques réalisées en France ou encore dans d'autres pays francophones. À partir de ce constat on pourra mieux réaliser à quel point le choix de l'enseignant iranien risque de se limiter à une portée étroite d'informations sur un sujet aussi important que est l'enseignement de la grammaire : on se contente dans la plupart des cas d'une présentation de la grammaire par des manuels de grammaire qui ont été déjà exploités par une génération précédente d'enseignants. L'exemple en pourra être l'utilisation de *Grammaire française* de Grevisse, pour plusieurs

généralisations des étudiants/apprenants dans les départements de langue et littérature françaises en Iran. Cette grammaire a laissé sa place ensuite à un ouvrage qui s'appelle *Grammaire de la Sorbonne* dans les milieux universitaires du FLE en Iran et il s'agit en fait de *La nouvelle grammaire du français : cours de civilisation française de la Sorbonne* de chez Hachette. Celle-ci munie des cahiers d'exercices pour différents niveaux (débutant, moyen, supérieur 1 et 2) aussi bien que des corrigés d'exercices, fournissait pendant longtemps, et fournit même aujourd'hui, une panoplie complète pour les enseignants qui ne voulaient pas se priver d'un schéma progressif (à partir des niveaux des manuels) tout en donnant un cours de grammaire minutieusement contrôlable grâce aux cahiers d'exercices servant à la systématisation des consignes du manuel principal.

En faisant ces constats provenant de nos expériences personnelles d'abord d'apprenant et plus tard d'enseignant du FLE et des observations de terrain, imaginons, que dans le même contexte éducatif, un enseignant s'engagerait, par ses initiatives innovatrices, à adopter une approche plus moderne pour l'enseignement de la grammaire, celle conseillée par l'approche communicative. Il aura devant lui une liste remplie des obstacles d'ordre *matériel, administratif, scientifique et institutionnel*.

En ce qui concerne les problèmes matériels, il s'agit du manque des ouvrages de référence dans le domaine de la grammaire notionnelle-fonctionnelle (un exemple entre autres) en Iran ; en général il n'existe pas un canal de transfert régulier d'informations (livres, revues, conférences, etc.) au moins dans le domaine de la linguistique française, ce qui fait que l'enseignant/chercheur iranien ne pourra pas se documenter par rapport à son projet d'innovation pédagogique s'il n'a pas la chance de voyager régulièrement en France pour acheter et ramener au pays sa panoplie documentaire, et cela à titre personnel.

En ce qui concerne l'application d'une grammaire notionnelle-fonctionnelle dans le contexte universitaire iranien, le problème pourra surgir, à notre avis, par rapport à la finalité que l'enseignement de ce type

de grammaire suit en se rapportant aux véritables besoins des étudiants en licence de lettres françaises.

La vérité sur ce dernier point, c'est que l'enseignement du français au niveau universitaire en Iran s'écarte par sa définition de la didactique du FLE lato sensu. Les enseignants qui sont en général eux-mêmes diplômés en littérature française définissent un système pédagogique dont la finalité ne serait pas d'atteindre les buts communicatifs mais plutôt de permettre une initiation à la littérature française. Dans cet état, même si les deux premières années de licence sont consacrées à l'enseignement-apprentissage du français, les apprenants auront nécessairement une portée partiellement finie de besoins s'étendant de comprendre et de produire, occasionnellement, des textes d'un domaine précis à savoir des textes littéraires.

Dans une telle situation pédagogique combien et comment l'application de la grammaire notionnelle-fonctionnelle, par exemple, serait-elle efficace ? Est-ce que dans un système d'enseignement de langue étrangère basé sur la lecture/production des textes littéraires (approche formelle), l'enseignant de la grammaire aura l'occasion ou même l'intention de maintenir la compétence grammaticale des étudiants en travaillant à partir des *actes de parole* et des *notions* qui les sous-tendent ? D'après J. Courtillon « adopter un point de vue sémantique suppose, dans la plupart des cas, un changement radical des représentations que l'on peut avoir de la grammaire. [...] c'est une chose d'adopter le point de départ formel et de donner ensuite les valeurs que peuvent avoir les formes, c'est une autre que de décider que la forme enseignée sera dès le départ associée à un sens, parce qu'elle aura été présentée dans son contexte sémantique. » (Courtillon, 1989, 113)

En se posant ces questions on comprendra que finalement la distinction s'avère nécessaire, sinon indispensable, entre la *langue* et la *littérature* dans les cours du français des universités iraniennes. Nous croyons que pour travailler la langue française avec les étudiants iraniens qui, en général, ne connaissent pas du tout cette langue à leur entrée en première année de licence, il faut nécessairement redéfinir les cours si

Il veut vraiment que ceux-ci apprennent la langue, pour que, au bout de quatre ans d'apprentissage, ils puissent s'exprimer oralement, argumenter, interagir, raconter et enfin communiquer avec le professeur et les autres étudiants. C'est justement à ce dernier niveau que les problèmes d'ordre institutionnel apparaissent : convaincre les directeurs des départements du français en Iran que cette valorisation de la langue en soi est primordiale ne sera pas chose facile !

Il ne s'agit certainement pas de croire que la grammaire pourrait fonctionner comme une composante seule de la compétence linguistique. Mais plutôt de prévoir les conditions nécessaires et préalables à l'enseignement de la langue, comme un moyen de communication, et de valoriser les aspects essentiels qui ont été ignorés ou mal définis dans un système d'enseignement-apprentissage du FLE (universités en Iran).

Il est à préciser que dans tous les départements de langue et littérature françaises en Iran, les cours de grammaire occupent une place sûre depuis très longtemps, ce qui révèle de leur importance que les professeurs iraniens du français attachent à la grammaire. En se percevant du nombre des unités de valeur accordées à la grammaire en licence des lettres (le plus important après celles de littérature), on aura à se poser des questions sur la qualité du processus d'enseignement de cette matière et de l'application ultérieure de l'approche grammaticale adoptée dans d'autres cours comme la rédaction, la correspondance, la conversation, le commentaire composé, la critique littéraire, etc.

L'essentiel dans le projet de rénovation de l'enseignement-apprentissage de la grammaire serait de connaître *la grammaire* qui correspond le mieux aux besoins des étudiants par rapport au contexte éducatif qui cadre les autres matières enseignées dans les départements de la langue et littérature françaises en Iran.

Nous croyons que l'idée de valorisation de la composante langagière, dans le sens global du terme *langage*, par rapport à la composante littéraire qui est souvent survalorisée en Iran, est une condition nécessaire

pour le projet d'enseignement-apprentissage communicatifs de la langue française dans les départements universitaires en Iran.

Une fois que l'approche communicative est appliquée en classe de langue et littérature françaises, la vision notionnelle que cette approche du concept du langage deviendra un point théorique solide qui reliera fortement le traitement sémantico-communicatif du concept de la langue (à partir de ses composantes distinctes : grammaticale, lexicale, phonétique, socioculturelle, pragmatique, etc.) à l'exploitation et l'étude des textes littéraires, ceux-ci étant une base indubitable des notions partagées et communes entre différentes sociétés et cultures du monde.

La valorisation de la langue dans ces départements pourra se faire dans un premier temps par la répartition du temps nécessaire aux pratiques d'entraînement oral des étudiants au niveau de la compréhension et de la production. Il va de soi que l'utilisation des extraits ou des sujets littéraires pourrait bel et bien constituer le support de ce type d'entraînement : discuter sur l'histoire ou les personnages d'un roman ; écouter et comprendre un extrait d'un livre audio ; visionner des films dont les scénarios sont issus des adaptations de textes littéraires, etc.

À partir de cette idée, le programme des cours subira nécessairement des changements : si l'on n'a pas jusque-là pensé à la mise en œuvre des cours de conversation d'une façon régulière, si la production orale des étudiants n'a pas sa vraie place dans la classe de langue, sous l'influence des discours magistraux qui ne donnent généralement pas lieu à des échanges entre professeur-étudiant et étudiant-étudiant, la valorisation de compétences langagières exige cette fois la mobilisation du cadre des enseignant-professeurs des départements du français des universités iraniennes afin de, d'abord, repenser l'organisation des cours en ce qui concerne la reconnaissance des quatre compétences dans la conception des cours ; ensuite penser à la remise à niveau scientifique des enseignants notamment par rapport à la question de la didactique des langues étrangères. Nous suggérons, encore une fois, que l'application des théories de la didactique du FLE est la condition nécessaire pour tout

département du français en Iran, et cela ne se fait sans que les enseignants soient initiés aux principaux enjeux de la didactique des langues étrangères.

En proposant ce schéma éducatif nous visons instaurer un cadre plus cohérent à partir des données matérielles dans le domaine du français en Iran et du savoir-faire scientifique des enseignants des départements universitaires iraniens, pour qu'il y ait au final une place suffisante pour toute composante linguistique et culturelle de la compétence communicative dans le cursus de licence en langue et littérature françaises.

Une fois ces reconstitutions scientifique et institutionnelle admises, nous pourrions espérer établir une jonction cohérente entre les deux éléments du cursus de licence, à savoir la langue et la littérature françaises.

Nous croyons ainsi que la mise en valeur de la compétence grammaticale et son outillage pédagogique dans les cours de langue en Iran seront possibles dans ce nouveau contexte éducatif qu'il convient de proposer plus haut. Encore une fois nous soulignons que le souci essentiel de toute rénovation méthodologique devrait effectivement concerner la réalisation des actes éducatifs cohérents sur les bases didactiques, linguistiques et, dans notre contexte, littéraires.

Grammaire notionnelle-fonctionnelle, bref historique

- Savoir-faire, actes de langage et l'éviction de la grammaire

On peut toutefois se demander si l'idée d'une grammaire notionnelle-fonctionnelle s'est réalisée sous forme d'un manuel de grammaire, depuis la apparition de la notion d'actes de langage dans le domaine de la didactique des langues. À cette question il ne conviendrait sans doute pas de donner une réponse sans repenser à la coïncidence de ces deux termes (grammaire/fonction) et l'histoire de leur coexistence notamment dans les études de didactique des langues quand, à la fin des années 1970, le concept des actes de langage essayait de convenir à la réflexion sur la didactique des langues.

L'existence d'un point de vue pragmatique sur les énoncés serait, à cette époque-là, nécessaire pour que la didactique des langues puisse passer d'une approche structurale à une approche fonctionnelle centrée sur la communication. La grammaire, cependant, était à la recherche d'un outil pour décrire l'action par le langage dans la communication. L'intervention des théories d'Austin et Searle procurait, le dispositif cherché. Pour une grammaire qui se chargeait, depuis des siècles, de la structure des énoncés, il s'agissait maintenant de reconnaître, à partir des adaptations que les théories d'Austin et Searle ont subies, la *catégorie d'acte* et la *réalisation d'acte*.

Ainsi le fait de catégoriser des actes de langage est devenu primordial puisque l'apprentissage de la communication ne pourrait se contenter de savoir *saluer, demander une information, remercier, etc.* mais plutôt aussi *comment saluer, comment demander une information, comment remercier quelqu'un, etc.* dans la langue cible. En conséquence le découpage d'actions par le langage en différents actes a donné lieu à deux catégories qui devraient nécessairement établir une certaine correspondance entre elles : Acte / Réalisation d'acte, à condition que toute réalisation soit inscrite dans des situations déterminées d'énonciation, ou de communication, en général. Toute réalisation d'acte se démarque, d'autre part, de l'autre par les critères sociolinguistiques et les modalités qui la sous-tendent ; par exemple à la catégorie Remercier² correspondront les réalisations : *Je vous remercie, Merci, C'est très gentil, C'est sympa, C'est chouette de ta part*, qui vu leur caractérisation sociolinguistique, seront considérées respectivement comme étant : *très formelle, de formelle à courante, courante, familière, très familière*.

Ce point de vue pragmatique du langage correspond à la mise au plan de l'*interaction* et vise à refonder et à *rééquilibrer* la formation, trop fondée sur le savoir, plutôt sur le *savoir-faire*. Ce passage du savoir au savoir-faire est salutaire dans la mesure où les données linguistiques se voient commandées par les réalisations linguistiques contextuelles.

Pourtant c'est aussi en ce moment que les problèmes pédagogiques, comme le souligne Portine, peuvent surgir :

« *Les modes [d'enseignement] tendant à l'exclusion des pratiques anciennes [du savoir grammatical] et non à leur rééquilibrage, l'acquisition de savoirs s'est trouvée reléguée au rayon des accessoires dépassés. Du point de vue linguistique, cela s'est traduit par l'éviction de la grammaire, non pas dans les faits mais dans les directives et discours théoriques sur les bonnes pratiques en matière de didactique des langues.* » (Portine, 2001, 98).

Il souligne une des conséquences de cette *éviction grammaticale* chez l'apprenant et l'effet de celle-ci sur ses compétences en donnant l'exemple d'un bon apprenant qui se débrouille bien en situation de communication mais qui n'arrive pas à produire des phrases grammaticalement correctes ; il est plus à l'aise dans les jeux de rôle que dans des exercices écrits.

En développant cette idée d'éviction grammaticale de Portine, que nous adoptons de manière assertive d'ailleurs, et sans tout de même vouloir partager la suite de son point de vue et sa proposition grammaticale dans son article, on se rend compte qu'il vaudrait mieux, du point de vue théorique aussi bien que dans les pratiques pédagogiques, de mettre une grammaire à l'accès de l'enseignement-apprentissage qui ne se borne pas à la présentation du savoir linguistique mais qui pense en plus à proposer une manière appropriée pour transposer ce savoir en classe de grammaire.

G.D de Salins, dans sa «*Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*» a pensé à la formalisation des processus de transposition du savoir linguistique. L'exemple que nous avons choisi est extrait du huitième dossier de cette grammaire : *La situation dans le temps et la vision du procès*. Après avoir présenté les faits linguistiques sur ce sujet, l'auteur propose le savoir-faire qu'il considère comme nécessaire pour l'enseignant et l'apprenant dans l'enseignement-apprentissage de ces faits :

«*Se situer dans le temps est indispensable à tout locuteur, même s'il est débutant dans l'apprentissage de la langue.*»

Dès lors, il semble étonnant que les enseignants des langues étrangères soient si souvent réticents à un enseignement précoce des trois époques (passée/présente/future). Certes, un enseignement linéaire de la grammaire peut, par exemple, avoir des avantages quant à la fixation du temps présent, avant que ne soient abordés les temps composés. Mais ce choix pédagogique s'oppose nécessairement à une approche communicative de l'enseignement-apprentissage des langues. Le sujet parlant doit avoir accès aux moyens linguistiques qui lui permettent d'exprimer son vécu. Ce vécu est nécessairement inscrit dans les trois époques. » (De Salins, 2002, 145)

Elle propose ensuite, tout en s'appuyant sur l'idée de progression en spirale, d'exposer les apprenants *simultanément* aux trois époques dès le début de l'apprentissage sans cloisonner l'apprentissage de ces notions grammaticales.

Dans le dossier *La présentation*, le savoir^o faire est proposé à l'enseignant à partir d'analyse des erreurs (phonétique, morphosyntaxique, sémantique) récurrentes chez les apprenants débutants :

*« Les apprenants peuvent confondre c'est et ce n'est pas et opter pour une structure intermédiaire du type *ce et *ce ne pas (qu'ils prononcent cé et cé ne pas). L'effacement de la couple est peut être dû à un calque sur la langue maternelle (arabophones). L'erreur peut aussi avoir pour origine une confusion entre le démonstratif ce/cette et le présentateur c'est. Mais le plus souvent, l'erreur provient d'une non-discrimination auditive entre [e] et [ə], d'autant plus que les apprenants entendent dire presque aussi fréquemment c'est pas que ce n'est pas. » (De Salins, 2002, 14)*

Cette dernière analyse d'erreur n'est certainement pas la plus exhaustive que possible au sujet des *présentateurs*, mais met au moins un

appareil, ou un point de vue, analytique à la disposition des enseignants de grammaire, permettant d'appliquer dans leurs pratiques pédagogiques des notions grammaticales telles qu'elles sont présentes dans les grammaires onomasiologiques.

La grammaire en classe de langue, les manuels du FLE

Avant de procéder à la proposition des outils que nous jugeons efficaces pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire dans le contexte iranien, nous passerons en revue un ensemble de manuels afin d'examiner l'aspect qui nous est important et constitue la condition privilégiée de notre approche grammaticale proposée, à savoir l'aspect notionnel-fonctionnel.

En discutant les enjeux communicatifs caractérisant les manuels du FLE depuis les années quatre-vingts du siècle passé, on ira normalement à la rencontre de l'incidence et parfois de la coïncidence des deux concepts qui dominent partiellement la conception des manuels apparus depuis cette date là, à savoir les concepts de communication et de langue. Cela nous amène à nous demander si une vraie relation peut exister entre la grammaire et la communication, si l'on peut relier les activités de communication aux objectifs grammaticaux poursuivis ? D'un autre côté, les activités dites grammaticales sont souvent perçues comme délimitant la place de la créativité (communicative) ; si l'on considère l'activité grammaticale en classe de langue comme un moyen de *remise en ordre psychologique*, l'activité communicative la contraint par son *désordre naturel*.

En rappelant le fonctionnement cognitif lié à la question d'enseignement-apprentissage de la grammaire, on constate que les exercices structuraux (drills) qui visaient, autrefois, le développement des compétences grammaticales sous forme de répétition, de réemploi et d'automatisation finale, semblent toujours bien présents. Cela dit nous croyons tout de même que même si l'automatisation fait partie du pouvoir cognitif de tout être humain, elle ne constituera pas une base naturelle, en tant que fonctionnement psychique, correspondant aux vrais besoins communicatifs de l'apprenant. À notre avis l'organisation linéaire et

traditionnelle des structures n'est pas acceptable pour enseigner la grammaire et nous proposons à sa place une organisation notionnelle-fonctionnelle des éléments à enseigner dans un cours de grammaire. Adopter cette organisation, outre une progression thématico-grammaticale en spirale, conviendra, à nos yeux, mieux à l'acquisition de la grammaire. Depuis la naissance de l'approche communicative les propositions grammaticales d'ordre notionnel-fonctionnel ont donné un caractère spécifique à celle-ci ; mais d'autre côté, la présence de la grammaire, notamment la grammaire notionnelle-fonctionnelle, au sein des manuels communicatifs n'a tout de même pas, toujours, été évidente ; on peut se demander par exemple si la grammaire du *Niveau Seuil* (J. Courtillon) a fait, pendant toutes ces années depuis sa publication, l'objet d'une transposition pédagogique et si l'on a pu adopter, à partir de cette publication, le même parcours méthodologique, le même type de grammaire pour d'autres niveaux d'enseignement-apprentissage de la grammaire ?

Néanmoins, cela ne veut pas dire que la grammaire sémantique n'a jamais été discutée en didactique.

Les manuels, notions et fonctions

Nous présentons ici les manuels du FLE dont la conception correspond à une triple organisation des éléments linguistiques :

1. organisation (*linguistique*) en fonction de points de grammaire ;
2. organisation *fonctionnelle* où le manuel essaie de proposer des sujets pédagogiques en fonction d'objectifs communicatifs, comme s'excuser, demander une adresse, présenter son identité, etc. ;
3. organisation *notionnelle* qui n'apparaît jamais seule dans un manuel de langue et consiste en la présentation des concepts comme l'espace, le temps qui découlent des structures pédagogiques.

	Notionnel	Fonctionnel	linguistique
Accord	X	X	X
Archipel	X	X	X
Bonne Route	X		X
Cadences		X	X
Café-crème		X	X
Campus		X	X
Connexions	X		X
Espaces	X	X	X
Forum		X	X
Initial		X	X
Libre Échange		X	X
Mosaïque	X	X	X
Nouvel Espaces	X	X	X
N.S. Frontières	X		X
Panorama	X	X	X
Reflets	X	X	X
Rond-point		X	X
Studio 60		X	X
Taxi		X	X
Tempo		X	X

Tableau III. Trois types d'organisation des manuels du FLE (Damar, 2005, 2)

Comme on l'a mentionné plus haut, la question du type des exercices de grammaire constitue une problématique de la didactique des langues en ce qui concerne l'articulation de ceux-ci avec les activités communicatives. On peut se demander si par exemple travailler à partir d'un manuel du FLE comme le *Tempo* permettra, vu l'organisation de son contenu, d'établir cette articulation souhaitée entre les notions linguistiques et les actes communicatifs. On verra, en se posant cette question, que le fait d'utiliser un autre manuel comme *Reflets*, amènerait les apprenants, pendant une grande partie du temps du cours, à réfléchir à certaines notions communicatives proposées dans chaque leçon et à les

reproduire en se servant des variétés formelles possibles pour chaque notion (par exemple *se présenter* par des formules variées).

N oublions pas que la réalisation des théories communicatives doit nécessairement prendre en vue certaines mesures principales et cela au-delà des objectifs spécifiques que l'on peut toutefois assigner aux pratiques d'enseignement. Dans le cas de l'approche communicative, d'après B. Bérard, il s'agit *de mettre en place une approche guidée par certains principes essentiels, qui tiennent compte de la réalité de la situation pédagogique, à savoir :*

- *des apprenants : profils et objectifs*
- *de l'institution : organisation, possibilités matérielles et humaines ;*
- *des enseignants : compétence linguistique, professionnelle ;*
- *des outils didactiques ;*
- *des ressources de l'environnement.* » (Bérard, 1991, 62)

Les propositions théoriques pourront finalement servir à tout autre projet de grammaire dans d'autres lieux de pratique. Les outils que l'on présente en général à utiliser en cours de grammaire ne seraient pas tous légitimes à nos yeux : *« Les ouvrages les plus prisés pour préparer la partie grammaticale d'un cours de FLE sont ceux que nous appellerons les grammaires/exercices, c'est-à-dire ceux qui proposent une alternance entre la présentation explicative d'un point et une série d'exercices visant l'entraînement et la vérification de la compréhension du mécanisme de la règle [Grammaire progressive du français. Grammaire des premiers temps. L'exercisier. L'expression française écrite et orale]. Pourtant, leurs contenus s'avèrent parfois superficiels, car ils ont été conçus avant tout pour des apprenants. Les grammaires de FLE sont également consultées : elles délivrent une information plus concise, plus complète et adaptée au public [Grammaire du français (Sorbonne). Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Grammaire vivante du français. Grammaire utile de français : Mode d'emploi, etc.] Les méthodes de*

langues constituent aussi, dans leur façon de présenter la grammaire, des points de repères qui peuvent être utiles à la préparation d'un cours. Un peu plus d'un enseignant sur cinq a recours à un dernier type d'ouvrages : les grammaires de référence pour Français. Ils pensent qu'il est parfois utile d'y aller chercher de l'information complémentaire pour mieux dominer une question grammaticale en classe de FLE. » (Fougerouse, 2001, 172)

D'autre part, dans les manuels du FLE, la présence de la grammaire, comme on a vu dans le tableau III, s'avère marquante. Si nous acceptons que pour l'application de la grammaire notionnelle-fonctionnelle on n'a pas suffisamment d'outils on peut aussi se demander : alors d'où vient cette pesanteur grammaticale dans les manuels du FLE qui se veulent tous, ou majoritairement tous, communicatifs ? Cette grammaire vise-t-elle une finalité communicative ?

Quant à la première question, Courtillon mentionne que le retour à la grammaire traditionnelle a fait grossir la partie grammaire des manuels de FLE :

« Si l'on examine les objectifs tels qu'ils sont définis par les auteurs des manuels de français depuis les années 80, dans l'ensemble c'est bien une compétence de communication qui est revendiquée, parfois grâce à une approche notionnelle-fonctionnelle. Mais l'apprentissage de la communication ne s'improvise pas. Méthodologiquement parlant, c'était une revendication nouvelle pour laquelle on avait peu ou pas d'outils. »

Alors les pesanteurs ont joué, la grammaire a continué à occuper une place prépondérante, et elle est demeurée, dans la majeure partie des cas, une grammaire formelle. Ce qui a évolué, ce sont les contenus des textes, leur abondance et leur variété. Le traitement de ces textes, pour permettre une réelle compétence de communication, a parfois été réalisé, assez rarement cependant. » (Courtillon, 2001, 163)

Cette dernière citation conduit à la deuxième question ; la place accordée à la grammaire dans les manuels dits communicatifs du FLE n'appartient pas, d'une manière générale, à la valorisation de la compétence communicative à travers la compétence grammaticale :

« On peut considérer deux orientations dans les méthodes actuelles : il y a celles qui continuent à croire que l'objectif [notionnel-fonctionnel] peut être atteint et s'efforcent d'œuvrer dans cette direction, et celles qui se méfient et prônent un retour grammatical rassurant. Espérons que la demande du public fera pencher la balance dans le sens des premières. » (Ibid.)

Le deuxième point sur les principes essentiels de l'approche communicative, proposés par Bérard, est la question de *compétence linguistique et professionnelle des enseignants*. Nous avons mis cette question au centre de notre discussion à l'occasion de la présentation du contexte iranien d'enseignement du français au niveau des universités. Adopter l'approche onomasiologique dans l'enseignement de la grammaire nécessite certes une formation préalable chez l'enseignant ; former et informer les enseignants de français en Iran a été visé comme l'un des objectifs à atteindre, et nous croyons que présenter les raisons et les moyens de l'enseignement onomasiologique de la grammaire, même sous forme de propositions théoriques, constitue une étape primordiale préalable à toute future application pédagogique d'une nouvelle approche grammaticale dans les universités iraniennes. C'est la raison pour laquelle nous croyons que l'initiation des enseignants iraniens aux concepts de l'approche notionnelle-fonctionnelle doit être envisagée d'une manière générale pour qu'ils puissent à leur tour adopter et appliquer ce point de vue onomasiologique envers les structures de la langue dès les premiers cours de langue, on le rappelle encore une fois, pour ne pas retarder l'apprentissage des *sens grammaticaux* (Courtillon, 1989, 114).

Conclusion

Si la finalité de nos propositions est de développer prochainement des pratiques d'enseignement de la grammaire sur la base des linguistiques

pragmatiques dans nos départements du français en Iran, c'est aussi nécessaire de savoir que le cursus de licence française ne favorise pas en général l'utilisation des manuels de FLE sur les quatre années d'apprentissage, ceux-ci étant les seules vraies sources d'apprentissage contextualisé des structures de la langue française pour les étudiants. Cette réalité institutionnelle n'empêche pas d'une part que les enseignants de grammaire aient leur propre façon à faire en ce qui concerne le choix de la grammaire à enseigner (morphosyntaxique, textuelle, sémantique, etc.) et l'ordre de progression que l'enseignant doit dès le début envisager en choisissant sa méthode préférée.

Nos propositions pédagogiques, une perspective d'avenir

A la fin, nous voudrions proposer nos trois choix majeurs entre les manuels de grammaires que nous trouvons salutaires par rapport à notre point de vue grammatical, à savoir l'approche onomasiologique, mais aussi par rapport à leur conception.

Notre première proposition est la « Grammaire de sens et de l'expression » de Patrick Charaudeau; qui est à la fois une grammaire de référence ce qui signifie que son utilisation en classe de langue à l'université exige un processus de *transposition didactique*.

Les deuxième et troisième options que nous proposons pour les cours de grammaire (en Iran) sont en quelque sorte des grammaires pédagogiques. Il s'agit de la « Grammaire pour l'enseignement-apprentissage du FLE » de Geneviève-Dominique de Salins et de la « Grammaire du français, comprendre, réfléchir, communiquer » de Sylvie Bard.

Nous soulignons, encore une fois, que le projet d'application d'une approche notionnelle-fonctionnelle à l'enseignement de la grammaire française dans les départements de français en Iran ne serait réalisable sans avoir préalablement pensé à franchir les barrières administratives et institutionnelles, dues aux structures traditionnelles de l'enseignement de cette langue dans les susdits départements. Le temps est venu pour une décision des enseignants universitaires du français, quant à l'application des nouveautés pédagogiques du domaine de la grammaire dans les cours

de français. Nous parlons d'une décision pédagogique d'ensemble, au sein d'un réseau associatif des professeurs par exemple, et reconnue par une grande majorité de départements universitaires de français. Ce projet de mise à jour des pratiques grammaticales du français nécessite, en même temps, des recherches et des dialogues entre les didacticiens iraniens et français.

Notes

1. Données statistiques d'après l'enquête réalisée et présentée dans l'article du Fougerouse, *Ibid.*
2. Exemple extrait du tableau de Martins-Baltar dans le *Niveau Seuil*.

Bibliographie

- BERARD Évelyne, *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Clé International, 1991.
- COSTE Daniel, « Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du Français langue étrangère ». *Langue française*, 68, 1985, pp. 5-17.
- COSTE et al, *Un Niveau Seuil*, Paris, Hatier, octobre 1982.
- COSTE et al, *Un Niveau Seuil*, Paris, Hatier, 1976.
- COURTILLON Janine, « La mise en œuvre de la grammaire du sens dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels ». *Revue de Didactologie des langues-cultures* 2001/2, N°122.
- COURTILLON Janine, *Élaborer un cours de FLE*. Hachette, 2003, p.279
- COURTILLON Janine et Geneviève-Dominique de Salins, *Libre échange : Méthode de français niveau 1, livre de l'élève*. Nouvelle éd. Didier, 2003.
- COURTILLON Janine, « L'approche notionnelle de la grammaire ». *Grammaire et Français Langue Etrangère*. Actes du Colloque de l'A.N.E.F.L.E. 18 et 19 nov. Grenoble, 1989. pp. 46-50.
- COURTILLON Janine, « La grammaire synthétique et l'approche communicative ». *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, février-mars 1989. pp 113-122.

- DAMAR M-E, « Quelle grammaire et quel discours grammatical pour le subjonctif dans les outils d'apprentissage du FLE ? », Actes du colloque international de didactique à l'Ecole Normale Supérieure de Lyon : Français fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement. 50 ans de travaux et d'enjeux.
- FOUGEROUSE M.-C, « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ». *ELA, Revue de Didactologie des langues-cultures* 2001/2, N°122.
- PORTINE H, « Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive, grammaire et action en didactique des langues ». *Le français dans le monde*, numéro spécial, Juillet 2001.
- SALINS Geneviève-Dominique de & Sabine Dupré la Tour, *Nouveaux exercices de grammaire*. Didier, 1992.
- SALINS Geneviève-Dominique de & Adriana Santomauro, *Cours de Grammaire française*. Cornelsen, 2002.

