

Grammaire explicite en classe de FLE en association avec les méthodes communicatives

Azimi-Meibodi, Nazita* ; Joozdani, Zohreh

Maître assistante université d'Esfehan, Esfehan, Iran

Reçu: 2017/02/21, Accepté: 2017/03/03

Résumé: Les défenseurs de l'approche communicative ont basculé ces derniers temps du côté de l'intérêt et l'explicitation de la grammaire en classe de FLE. La grammaire implicite et le passage du sens à la forme proposés par les méthodes communicatives, ne satisfont pas les contextes, comme l'Iran, éloignés du milieu francophone. Le principal objectif de ces méthodes est d'augmenter, chez l'apprenant, la capacité d'agir dans les domaines variés de la société. Cependant, cet objectif est loin d'être réalisable jusqu'au bout dans les établissements universitaires iraniens focalisés plutôt sur les textes spécialisés et soutenus à travers lesquels se révèle le besoin de la connaissance de la grammaire, de la syntaxe, etc. L'infirmité due au manque de la maîtrise de la grammaire contraint les étudiants face à une grande partie de la finalité de leur cursus en licence et en master II, lors de la production écrite, surtout. Cet article envisage une mise en revue des savoir-faire et des savoir-savant des étudiants iraniens après les quatre premiers semestres d'apprentissage du français. Étant donné que la bonne connaissance de la grammaire est le seul moyen d'évaluer un apprenant, il faut accentuer la sévérité à leur égard et dans les tâches d'écrit.

Mots-clés: Approches communicatives, grammaire implicite/explicite, classe de FLE, écrit, apprenant iranien.

Explicit grammar in FLE classes besides communicative methods

Nazita Azimi-Meibodi*, Zohreh Joozdani

Assistant Professor of French Language and Literature, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Received: 2017/02/21, Accepted: 2017/03/03

Abstract: The followers of the communicative approach are recently more interested in using explicit and not implicit grammar in FLE classes. Moving from text to grammar proposed by communicative methods cannot be used in countries like Iran which are far from the French-speaking countries. The main objective of these methods is to increase the learners' capability to communicate in different situations. However, this goal is not easily achievable in Iranian French departments which focus more on specialized and sophisticated texts in which the need for good knowledge of grammar, syntax, etc., is essential. Failure, especially in writing skills, is due to weak grammar which confronts learners with great difficulties in B. A. and M. A. courses. This article aims to review the academic and practical skills of the Iranian learners after four semesters of learning French. Since good knowledge of grammar is the only way to evaluate a learner's writing, it is necessary to pay attention to this skill more seriously, especially in writing tasks.

Keywords: communicative method, implicit/explicit grammar, FLE class, writing skills, Iranian learners.

تلفیق گرامر صریح و روش تعاملی در کلاس آموزش زبان فرانسه

نازیتا عظیمی میبیدی*، زهره جوزدانی

استادیار زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه اصفهان، ایران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱۲/۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱/۱۶

چکیده: در سال‌های اخیر، طرفداران روش آموزشی تعاملی کم و بیش به این نتیجه رسیده‌اند که در کلاس آموزش فرانسه به عنوان زبان خارجی مفاهیم گرامری می‌توانند به صورت صریح تدریس شوند. گرامر ضمنی (حرکت از متن به گرامر) که توسط روش‌های آموزشی تعاملی پیشنهاد می‌شود، برای شرایط آموزشی مانند ایران، که از محیط‌های فرانسوی زبان دور می‌باشند، قابل استفاده نیست. زیرا هدف اصلی این متدها افزایش توانایی زبان آموز در زمینه‌های مختلف اجتماعی می‌باشد. تحقق این هدف در دانشگاه‌های ایران به طور کامل میسر نمی‌باشد، زیرا اهم مواد درسی شامل متون تخصصی و دشواری است، که نیاز به تسلط بر دستور، نحو، و غیره دارد. ناتوانی ناشی از عدم تسلط بر گرامر، دانشجویان را در برابر بخش مهمی از اهداف سرفصل دروس، به ویژه نگارش در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به چالش می‌کشد. این مقاله به بررسی مهارت‌های علمی و عملی دانشجویان ایرانی پس از پایان چهار ترم آموزش زبان فرانسه می‌پردازد. از آن جا که نگارش صحیح ملاک ارزیابی دانش زبانی است، باید با جدیت بیشتر و از همان ابتدا زبان آموزان را نسبت به اهمیت دستور زبان، به ویژه در زمینه نگارش، آگاه کرد.

واژگان کلیدی: روش‌های آموزشی تعاملی، گرامر ضمنی/گرامر صریح، کلاس زبان آموزی، نگارش، زبان آموز ایرانی.

* Auteur Correspondant. Adresse e-mail: nazita_azimi@yahoo.com

Introduction

L'expérience d'un grand nombre d'années de travail d'enseignant de FLE en Iran, aux différents niveaux à l'université, a permis de constater qu'un apprentissage explicite de la grammaire, bien qu'il semble parfois alourdir la tâche des apprenants, est indispensable dans l'enseignement du français langue étrangère. Dans les cours d'initiation en français aux bas niveaux, le penchant est plutôt en faveur des méthodes modernes et communicatives sans donner la priorité à la grammaire. Dans cet article, nous essayerons d'illustrer la nécessité et la place de l'enseignement de la grammaire dans ces cours. Cependant, aux niveaux moyen et supérieur, dans les tâches de lecture et compréhension de différents types de textes, de production de textes littéraire, soutenu ou documentaire le manque de maîtrise de grammaire, de syntaxe et de construction de phrase se fait gravement sentir et s'avère non sans conséquence. La question est alors la suivante: faut-il associer l'enseignement/apprentissage de la grammaire, en classe de FLE lorsqu'un manuel communicatif est adopté? Question à laquelle a déjà pensé la discipline communicative et qui revient sur l'importance de l'enseignement de la grammaire et le souci d'y trouver une solution pratique et envisageable. Il est à noter que la problématique de l'enseignement/apprentissage de la grammaire de FLE s'inscrit déjà au programme dès les premiers stades de l'enseignement. Notre problématique serait alors formulée de façon suivante: Vu la formation des apprenants iraniens des cursus de langue et littérature françaises et de traductologie, est-ce qu'adopter une approche communicative dès les premiers pas pourrait répondre aux attentes des cours à venir? Quelle grammaire devrait-on enseigner pour répondre à ce besoin?

Étant donné que les méthodes communicatives accordent de plus en plus de place à l'aspect communicatif et social de la langue et relèguent l'écrit et la grammaire au deuxième plan, la dimension grammaticale dans l'enseignement des langues est fortement réduite ces dernières décennies. Les guides pédagogiques s'appuient aussi sur le fait que l'objectif principal des méthodes serait de faciliter le contact avec la société et la culture francophones et une communication fluide chez les apprenants (Berthet, 2016). Les niveaux A1-A2 enseignés dans les bas niveaux se concentrent sur les objectifs cités plus haut, et par conséquent ne suffisent pas à l'enseignement littéraire envisagé aux niveaux supérieurs de la licence. Ainsi, l'apprenant débutant ou faux débutant à l'université iranienne se donne moins facilement à l'apprentissage de la grammaire et s'intéresse peu à cette matière qui est cependant très importante. Nous savons que dans des contextes avec de très rares contacts avec des francophones, la communication en langue française atteint un degré moindre et offre aux apprenants très peu d'occasions de pratique, sans pouvoir accéder à des situations réelles de communication. Ainsi, l'apprenant, censé devenu communicant se trouve ni capable de communiquer ni de coopérer efficacement et activement en matière de compréhension et de production écrite.

C'est pourquoi, malgré qu'on ne veuille se douter des méthodes communicatives, nous sommes tentés de dire qu'il faudrait peut-être mettre en révision le contenu des programmes des cours de licence de cette discipline aux premiers stades de l'enseignement/apprentissage de FLE et de réfléchir plus longuement sur la question de l'enseignement de la grammaire. La

grammaire inductive/déductive, l'objectif principal de ces méthodes, paraît une opération difficile pour les apprenants qui ne sont pas adaptés à des tâches pareilles. Il est peut-être favorable de créer un mélange des deux techniques d'enseignement implicite et explicite de la grammaire pour arriver à une plus grande efficacité de la méthode adoptée. Ainsi, faudrait-il consacrer une partie des heures du cours à une mise en place d'explicitation grammaticale. Sans grammaire, on ne saurait communiquer que dans un nombre limité de situations: par exemple, il est peut-être possible de dire «le plein, s'il vous plaît», à une station-service, mais comment arriver à demander de vérifier le niveau d'huile de la voiture, sans compétence grammaticale? (Scarcella & Oxford, 1992)

Dans cette étude nous allons essayer de revaloriser l'introduction de la grammaire explicite dans les cours de FLE. Il faudrait commencer par le passage des phonèmes aux mots, des mots aux groupes de mots pour passer à la proposition et ensuite à la phrase. C'est à partir des phrases que les apprenants auront accès aux textes de toute sorte, à la pensée et au style de l'écrivain. Ils pourront ainsi accéder à la compréhension et à la production écrite.

Besse et Porquier appuient le fait que de toute façon le niveau adulte exige l'enseignement explicite de la grammaire, car ils ont besoin de réflexion et de logique: «les adultes en particulier, ont besoin de comprendre, ils demandent des explications, il n'y a pas d'apprentissage sans que les processus réflexifs et cognitifs ne soient mis en œuvre...». (1991: 98). Vu qu'à l'université, nous avons affaire à un public adulte dont le caractère réflexif exige un enseignement explicite et concret de la grammaire, il est peut-être plus favorable d'aborder tout de suite les notions grammaticales.

Il est vrai que connaître une langue dépasse largement la connaissance des règles de grammaire, de l'écriture et de la lecture, il faut donc que l'apprenant sache bien les utiliser en situation «à des fins de communication». (Widdowson, 1981: 11) Encore est-il que ce problème de non enseignement/apprentissage de la grammaire explicite et la prise à la légère de la dictée apparaît dès les premières étapes de l'apprentissage du français aux universités iraniennes et accompagne les apprenants jusqu'à la fin de leurs études. Par conséquent, ils demeurent, pour la plupart, sans pouvoir s'exprimer à l'oral ou à l'écrit d'une façon sûre et libre, sauf dans des cas rares des apprenants autonomes, assidus et intéressés qui par leur propre initiative se lancent dans la grammaire et approfondissent eux-mêmes leur connaissance en langue.

Cela revient à dire que l'enseignement/apprentissage de la grammaire non plus ne peut en lui-même résoudre le problème de communication orale et écrite chez les apprenants de FLE dans les établissements de l'éducation supérieures iraniennes et il reste un côté culturel, linguistique, pragmatique et sémantique qui demeure à élaborer et à approfondir. Rappelons que les apprenants en question apprennent le FLE non pas par intérêt personnel ou passe-temps mais plutôt comme une discipline universitaire leur servant plus tard à trouver un métier: d'où la nécessité d'une bonne maîtrise du français.

La question qui se pose alors est celle-ci: Est-ce que la grammaire implicite proposée au cours des deux premières années suffirait-elle pour la finalité visée? Est-ce les apprenants peuvent en tirer suffisamment de profit? Dans cet article, nous envisageons de répondre aux questions ci-dessus et de réfléchir sur

l'enseignement explicite de la grammaire ainsi que la grammaire textuelle, afin de mettre en place une meilleure appréhension de la langue dès les bas niveaux.

Approche communicative

L'approche communicative s'inspire de la sémantique, de la psycholinguistique, de la sociolinguistique, et de la linguistique en général. Cette approche laisse toute la responsabilité de ce qu'il devient à l'apprenant-même, pour mettre un peu de côté l'enseignant. Elle vise une limpidité et une efficacité dans la communication des apprenants et les veut «communicants» dans la nouvelle langue et demande à ce qu'ils entrent en interaction sociale. C'est ce que Hymes (1984), appelle la compétence de communication sous ses deux formes appelées aussi «usage» et «emploi» par Cuq. Par «usage» on entend les règles fixes de la grammaire élaborées et présentées dans les ouvrages appelés grammaire de référence. Et par «emploi» on entend l'utilisation individuelle et situationnelle de ces règles prédéfinies. (Cuq, 1996: 85)

Hymes s'oppose aux théories élaborées par Chomsky qui, mettant l'accent sur l'aspect créateur du langage et sur la compétence innée du sujet parlant, il considère qu'un «locuteur-auditeur idéal connaît parfaitement sa langue et évolue dans une communauté linguistique parfaitement homogène». (Hymes, 1984) L'un des concepts le plus important que va développer Hymes est celui de la compétence de communication, qui fait référence à la notion de compétence développée par Chomsky. (Tanriverdieva, 2001/2: 36) Bachmann aussi insiste sur le même fait: «Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître: il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte

social». (Bachmann, 1981: 53) Ce concept a été précisé par d'autres didacticiens de façon à ce qu'on prenne en considération les besoins de l'apprenant dans l'approche communicative. Cependant, il ne se passe pas toujours de la même façon dans toutes les situations, ni dans tous les pays. Or, cette inaptitude d'apprenants iraniens en compétences orale d'abord et écrite par la suite provient en partie de l'absence de la compétence de communication due à la stabilisation lacunaire de la grammaire.

Ainsi, nous nous occuperons de la notion de compétence de communication proposée par Coste et Galisson (1976: 205- 6) et son rapport avec la didactique des langues étrangères et en particulier le problème de l'introduction de l'enseignement de la grammaire dans les cours de FLE. Nous allons nous intéresser également à l'aspect implicite et explicite de l'enseignement/apprentissage de la grammaire et du métalangage qui en résulte. (Cuq, 1996: 71) Rappelons que pour les tenants de l'approche communicative, la grammaire n'est pas un objectif en soi, par contre la compétence grammaticale n'est qu'un moyen de construction de phrases pour transmettre le sens.

Il serait alors souhaitable de baser les cours de langue sur une acquisition graduelle des règles de grammaire, en vue de la compréhension et production des textes surtout des textes de niveaux élevés. Or, nous constatons que de nos jours, dans les discours des didacticiens et dans les manuels qui, implicitement ou explicitement revendiquent l'approche communicative, «... la notion d'objectif grammatical est toujours présente, pour ne pas dire omniprésente». (Courtillon, 2001/2: 153) Il est clair que le recours à la langue maternelle et réfléchir sur la grammaire de la langue étrangère dans sa langue est

également un moyen fort efficace qui viendrait en aide au métalangage de l'enseignant.

Selon Coste (1977: 85), dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'écrit c'est la norme. Le passage à l'écrit a donc besoin d'une acquisition de codes pour savoir qui écrit? A qui il écrit? De quoi il écrit? Quand il écrit? Etc. Ainsi, se confondent le code écrit et la notion de «langue» définie par Saussure. Selon Coste, pour juger une production d'apprenant acceptable ou non, on la définit par rapport à l'écrit ce qui veut dire que la grammaire valable est la grammaire normative de la langue écrite.

Voici quelques définitions :

- **Grammaire normative et explicite:** la règle et le bon usage, exercices d'application décontextualisés. (Beacco, 2010: 54)

- **Grammaire structurale implicite** et exercices structuraux (manipulation par substitution paradigmatique dans une même structure de phrase, amplification de la phrase à partir d'un noyau original, développement d'automatismes). (Beacco, 2010: 53)

- **Grammaire inductive:** Dans l'approche inductive l'apprenant doit, à partir d'un document, découvrir et développer lui-même la règle d'une structure. (Krashen et Terrell: 1995)

- **Grammaire déductive:** Dans l'approche déductive, l'enseignant présente la règle toute faite aux apprenants et met à leur disposition des exemples pour l'illustrer. (Krashen et Terrell: 1995)

- **Méthode communicative:** l'approche communicative suppose une compétence linguistique, qui est la grammaire générative et transformationnelle: il s'agit pour nous d'une maîtrise des moyens d'expression dans les langues étrangères. (Rivenc, 2000: 5)

- **Métalangage:** Le langage parlant du langage. (Rey- Debove, 1986: 25)

Avec les méthodes traditionnelles, les apprenants apprennent le fonctionnement de la langue mais d'une manière insuffisante. Ils se servent alors de leur propre métalangage qui les limite cependant et ne leur permet que des communications simples et rudimentaires. L'objectif est d'amener l'apprenant à communiquer en langue étrangère. Cet objectif a souvent été formulé en termes d'acquisition d'une compétence en communication. La grammaire explicite relève de la grammaire de référence (l'aspect descriptif de la grammaire), alors que la grammaire implicite appartient à la grammaire pédagogique (l'usage pour arriver à l'aspect descriptif de la grammaire). La grammaire explicite et la grammaire implicite ont un seul point commun qui est la maîtrise d'une langue (étrangère), ici le français, mais elles ne procèdent pas exactement de la même manière.

On suivra le rappel de quelques principes simples, fait par H. Besse (1985), on ne peut pas inculquer à un débutant en langue étrangère une représentation grammaticale savante de cette langue-cible sinon en pure perte; il faut que les apprenants aient déjà intériorisé certains micro-systèmes de la langue étrangère pour qu'ils soient à même de «raisonner grammaticalement». C'est dire que beaucoup de choses dépendent de leur degré de «grammaticalisation» scolaire antérieure en langue maternelle ou dans une autre langue étrangère. (Capré, 2002: 11)

Il est vrai que l'enseignement/apprentissage des langues est sans cesse en évolution, mais malgré l'insistance des méthodes communicatives sur les contenus communicatifs oraux, il faut tenir compte de la situation générale des pays, des cultures, des établissements et des individus. Ce qui veut dire

que la maîtrise d'une langue n'est pas seulement le savoir verbal mais aussi les savoir-non verbaux aussi importants à la communication montrant leur impact aux niveaux supérieurs. Or, à partir du cinquième semestre de la licence, les apprenants auront affaire à des unités de valeurs spécialisées en littérature et en traductologie. La visée de ces disciplines définie dans les syllabus, est en fait une gamme d'exercices de lecture, de compréhension et de production écrite en traduction de différents types de textes; d'où la nécessité d'une connaissance solide de grammaire.

D'après Widdowson, les objectifs d'un cours de FLE «sont liés au type d'activités auxquelles les apprenants doivent se livrer». (Widdowson, 1981: 11) En ce qui concerne les apprenants iraniens, le souci est plutôt de travailler sur l'acquisition de la capacité à former des phrases correctes, mais aussi à comprendre des phrases subtiles, appropriées à des domaines différentes: la littérature par exemple. Outre la maîtrise de ces deux capacités qui dépend de l'acquisition et de la connaissance de la grammaire, en langue étrangère le visuel et l'auditif dans les approches communicatives servent grandement à développer cette compétence.

Certes, l'absence de situation réelle et de contact direct avec les francophones conduit les apprenants vers le silence. De plus, le manque des connaissances culturelles, sociales, historiques, artistiques, etc. de l'apprenant font obstacle à cette acculturation et leur enlève la souplesse et l'adaptation facile à la langue étrangère. Ainsi, cela entraîne une certaine insécurité chez l'apprenant et le démotive voire même le frustre et le déçoit. Galisson (1980) insiste sur le fait qu'il faut, bien sûr, enseigner la langue en tant que système linguistique, et bien

sûr l'emploi en situation réelle qui le conduit à la compétence communicative.

Grammaire implicite ou explicite ?

C'est l'étude pragmatique des actes du langage qui permet de mettre en valeur les besoins langagiers et linguistiques de l'apprenant prédéfinis par le CECR. C'est pourquoi il y est consacré «une large place à la grammaire explicite et à la conceptualisation» de celle-ci en classe de langue. (Cuq & Gruca, 2002: 247) sans négliger pour autant la grammaire implicite sur laquelle insiste D. Véronique: «...une alternance entre activité faisant appel à l'implicite et à l'explicite». (Bérard, 1991: 46) Ainsi, ce qu'il faudrait faire c'est d'«encourager les apprenants à produire non seulement des énoncés corrects produits oralement mais aussi de lire et d'écrire en même temps des phrases grammaticalement correctes». (Bérard, 1991: 16)

D'après Beacco, «il n'y a pas de rupture mais continuité entre les deux méthodologies» considérées comme deux «pôles extrêmes»: la «grammaire implicite» et la «grammaire explicite» comme étant chacune des activités grammaticales identifiées (Beacco, 2010: 55). Différemment des autres chercheurs, Canale et Swain, cite Germain, pensent que la compétence grammaticale fait partie importante des composantes communicatives. (Germain, 1993: 33-36)

C'est donc la conception pragmatique qui permet un fonctionnement grammatical peu varié de la langue, c'est-à-dire que selon l'approche communicative, il n'est plus obligatoire pour les apprenants de suivre, à la lettre, les règles et les formules de grammaire, prenant en compte les diversités d'usages. En parlant d'usage et d'emploi, c'est en fait l'application des formules de grammaire en

fonction du locuteur et la situation de production et les actes de parole. Vu que dans des cas tels le nôtre, le milieu naturel et la situation réelle manquent. La langue est le résultat d'interaction et d'échange entre les individus d'une société, des usages dans des situations concrètes. (Germain, 1993: 89)

Il est à noter que l'approche communicative se base sur l'enseignement de la langue du point de vue grammairal notionnel, ce qui signifie en fait qu'il s'agit d'une approche sémantique de la langue puisque c'est le sens qui conduit le lecteur à la compréhension du sujet en question appelé «notion» par les spécialistes, (Courtyllon, 2001/2:153) L'objet d'étude n'est plus donc la grammaire en tant que telle mais plutôt des notions traduisant la pensée à travers le sens, sans passer par les règles, mais en passant par des notions qui facilitent l'apprentissage de FLE.

Le second aspect de la grammaire est celui de l'aspect fonctionnel, sémantique qui est en fait la grammaire de sens défini par Courtyllon et consiste en la description des faits du langage en fonction des valeurs communicatives d'où le sens «fonctionnel» ou «communicatif». Sans oublier que ceci, contrairement au premier (sens traditionnel), qui vise une compétence de communication. Selon Krashen et Terrell (1985), il ne faut cependant pas forcer l'enseignement explicite de la grammaire car cet aspect formel de la langue étrangère et le retour aux méthodes traditionnelles pourrait nuire au développement de la compétence communicative.

Hymes prend en compte le contexte social dans lequel s'élaborent les énoncés. (Hymes, 1984: 12) il insiste sur le fait que les théories linguistiques ne sont pas dissociées des théories ethnographiques plus larges et plus générales de

la culture et de la société. Il appuie l'approche sociolinguistique de la langue qui est en fait la grammaire fonctionnelle. (Hymes, 1984: 25) De son côté, Germain souligne que «la perspective communicative a pris naissance dans un contexte sociolinguistique centré sur le contenu à enseigner [...]. [...], le "comment" enseigner n'a pas suivi de très près le "quoi" enseigner». (Germain, 1993: 18)

Dans les contextes tels le nôtre, il semblerait qu'il faudrait s'occuper en premier lieu de la grammaire avant même de se soucier de cet outil linguistique qui est la communication écrite. Nous pensons en fait que vu que le système éducatif iranien habitue les élèves à un enseignement explicite de la grammaire, à l'université ces derniers s'attendent à un enseignement du même type. C'est pourquoi faute de temps et de nombre élevé d'étudiants les conditions pour dégager les points grammaticaux à travers les phrases ou les textes des méthodes ne sont pas favorisées. Ainsi, la tâche leur devient difficile et affligent.

La grammaire du sens privilégie le sens par rapport à la forme. Mais vu le cursus universitaire iranien, il paraît aussi important que nécessaire à nos finalités pédagogiques de nous occuper également de la forme dès le début de l'apprentissage. Courtyllon revendique que «L'approche communicative ne prend pas la grammaire comme objectif principal c'est la compétence grammaticale qui est en compte, c'est-à-dire la capacité d'organiser des phrases pour transmettre le sens». (Courtyllon, 2001/2: 154) D'autant plus que dans notre cas, il n'y a presque pas de contact avec les francophones donc pas de milieu réel, donc pas de vraies interactions avec les francophones chez les apprenants concernés.

La communication a un aspect oral mais aussi un aspect écrit. Le français en tant que langue n'en est pas exempt. Vigner pense que l'écriture a en soi «un statut linguistique propre», et que «la genèse du langage écrit est indépendante du langage oral et se situe à un même niveau d'importance dans la communication» (Vigner, 1982: 14) Rappeler également que le français comme tout autre langue peut générer, il y a aussi des variations possibles dans la formulation des phrases françaises car le français est en évolution selon le temps, la société et l'intention communicative. (Beacco, 2002: 53) Comme le prétendent les introductions des méthodes et des manuels de cette approche, l'approche communicative est basée sur le registre courant et s'occupe peu du registre soutenu et écrit qui cependant, s'imposeront d'une façon très sérieuse aux matières du cursus universitaires: les littératures des différents siècles et les commentaires composées qui y correspondent.

Il faut reconnaître alors qu'un enseignement négligé de la grammaire ne répondrait pas aux besoins ultérieurs des apprenants qui consistent en fait aux études en «langue et littérature françaises»: l'appellation de ce cursus. C'est pourquoi, cette maîtrise du français des niveaux supérieurs n'est qu'une attente utopique. La preuve en est que la carence se dévoile même au niveau de Master II. Cela signifie que ce problème ne se limite pas à un seul établissement ou une université mais c'est un phénomène général qui ravage un peu tous les départements du français.

Certes, les tenants de l'apprentissage communicatif ne seraient peut-être pas d'accord avec nous, mais la production de textes mal écrits et criblés de fautes des étudiants ainsi que le temps consacré à la correction des fautes de

forme qui entrave le travail de style, nous révèle la faiblesse en la connaissance des structures langagières qui enlève le goût de lire et d'écrire chez les apprenants. Il nous semble donc que pour lever ce problème du moins pour l'alléger, une bonne connaissance de grammaire et de règles de syntaxe et de construction de phrases passant par la lecture des textes adéquats paraît nécessaire. C'est en nous référant à la norme grammaticale que l'on juge l'acceptabilité d'une production écrite. Le thème et la version sont aussi de bons exercices écrits de traduction, de transformation et de transposition. Le contact avec la langue étrangère se fait par le canal de l'écrit renforcé bien sûr par la grammaire. (Vigner, 1982: 8)

Conclusion

Le français fait partie des langues dont la grammaire est considérée comme difficile, c'est pourquoi, il faut admettre que malgré la vogue des méthodes communicatives et l'insistance sur l'aspect oral de la langue, on ne peut pas négliger l'aspect formel de la grammaire du français. Il semblerait qu'en classe de FLE, surtout au niveau débutant, il est bon d'insister sur l'enseignement explicite de la grammaire car le cursus universitaire dans les différentes disciplines de langue française aborde l'étude des textes avec un style soutenu, ce qui exige une bonne maîtrise méthodique de la langue. Or, les contraintes comme le nombre élevé d'étudiants, le manque de temps pour accomplir les tâches demandées nous fait penser qu'il faut investir davantage dans l'enseignement de la grammaire. Il ne faut pas oublier que l'admission, fortuite, à l'université et le manque de motivation de certains apprenants diminuent le courage et l'efficacité des autres apprenants. Le savoir grammatical et les descriptions

grammaticales dans un cours de langue constituent une composante indispensable pour le progrès du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue. Il est également à préciser qu'un enseignement de grammaire n'entrave pas l'utilisation de l'approche communicative, et vu les conditions, il semblerait que l'apprenant iranien sent un besoin sérieux d'un élément stabilisant ses connaissances. La grammaire ne résout pas à elle seule le problème de l'enseignement/apprentissage des langues mais pourrait lui servir de médiateur et donner un meilleur accès à la langue et au savoir.

On pourrait peut-être amalgamer les deux techniques implicite explicite pour mieux réussir avec des apprenants adultes car un approfondissement syntaxique libère la place à une meilleure maîtrise de la langue étrangère favorisant une richesse en expression écrite et orale. Ainsi, ils auront l'occasion d'apprécier l'écrit et apprécier le plaisir de la lecture. Cependant, l'aspect oral de la langue doit être également mis en valeur pour satisfaire le besoin de communication orale des apprenants leur donnant l'occasion d'appliquer les règles acquises. Nous soulignons que tout changement méthodologique devrait en fait surgir de la part de l'enseignant même et de sa compétence et du système éducatif.

Bibliographie

- Bachmann, C., Lindenfeld, J., & Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris: Credif/Hatier.
- Beacco, J.-C. (2002). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théories et pratiques*. Paris: Cle International.
- Berthet, A. et al. (2006). *Guide pédagogique Alter ego 1*. Paris: Hachette.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. coll. Lal. Paris: Hatier/Didier.
- Capré, R. (2002). Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère. Université de Lausanne, *Cahier de l'ILSL*, N 13, pp.1- 4.
- Coste, D. (1977). L'écrit et les écrits en didactique du français langue étrangère. *Etudes de Linguistique Appliquée*, N 28, pp. 85-103.
- Coste, D. & Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Courtillon, J. (2001/2). La mise en œuvre «de la grammaire de sens» dans l'approche communicative Analyse de grammaires et de manuels. *ELA. Etudes de Linguistique Appliquée*. Paris: Klincksieck, N 122, pp.153-164.
- Cuq, J. P. (1996). *Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier.
- Cuq, J. P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Fougerouse, M.-C. (2001/2). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue. *ELA. Etudes de Linguistique Appliquée*. Paris: Klincksieck, N 122, pp. 165-178.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Cle International.
- Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. 2^e édition, Québec: CEC.
- Hymes, Dell. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1995). «The Natural Approach—Language Acquisition». *The Classroom*, Longman, London: Pearson Education.
- Paret, M.-C. (2003). «Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes. La grammaire textuelle». *Erudit*. Québec français. N 128, pp. 48-50.

- Quiroa, C. (2013). L'acquisition d'une langue étrangère dans un cadre scolaire l'approche communicative. Tromsø: Université de Tromsø.
- Rivenc, P. (2000). *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*. Paris: Didier Erudition.
- Rey-Debove, J. (1986). *Le Métalangage. Etude linguistique du discours sur le langage*. Paris: A.Colin.
- Salins De, G.- D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement apprentissage du FLE*. Paris : Hatier/Didier.
- Scarcella, R. C. & Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Vigner, G. (1982). *Écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: Cle International.
- Widdowson, H. G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Coll. Lal. Paris: Hatier/Credif.