

## LA MISE EN ŒUVRE DE LA « GRAMMAIRE DU SENS » DANS L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Analyse de grammaires et de manuels

Janine Courtilon

Klincksieck | « Éla. Études de linguistique appliquée »

2001/2 n° 122 | pages 153 à 164

ISSN 0071-190X

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-153.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Klincksieck.

© Klincksieck. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# LA MISE EN ŒUVRE DE LA « GRAMMAIRE DU SENS » DANS L'APPROCHE COMMUNICATIVE

## ANALYSE DE GRAMMAIRES ET DE MANUELS

*Résumé : L'auteur examine l'aspect notionnel et l'aspect fonctionnel du sens qui ont servi à décrire les contenus linguistiques d'apprentissage définis, en remplacement des contenus grammaticaux traditionnels, par les tenants de l'approche communicative. Deux éléments de cette grammaire notionnelle sont passés en revue : la quantification de l'objet et les aspects temporels couverts par l'imparfait/passé composé. Le point de vue soutenu ici est que la compétence grammaticale de l'apprenant n'est pas garantie par la présence de l'appareil métalinguistique traditionnel, lourd, qui prédomine toujours dans les méthodes actuelles. Celles-ci, au lieu de fournir la possibilité d'accès immédiat au sens de la forme par une explication notionnelle simple, ont réintroduit massivement des concepts grammaticaux non opératoires. Par ailleurs, l'aspect fonctionnel du sens a rarement été mis en œuvre de manière efficace.*

### 1. LA « GRAMMAIRE DU SENS »

Si l'apprentissage de la grammaire, « grammaire du sens » ou tout autre type de grammaire, était envisagé du point de vue de l'apprenant – ce qui est le véritable changement apporté par l'approche communicative (A.C.) –, il serait plus opératoire de centrer les discours sur l'acquisition graduelle des règles, c'est-à-dire de la précision ou de la correction de la forme dans la production de la parole, plutôt que sur l'objet à apprendre : la grammaire. Or, nous sommes obligés de constater que de nos jours, dans les discours des didacticiens et dans les manuels qui, implicitement ou explicitement se revendiquent de l'A.C., la notion d'objectif grammatical est toujours présente, pour ne pas dire omniprésente. Si les nouvelles orientations avaient été réellement prises en compte, elle aurait dû disparaître en tant qu'objectif en soi. Pour les tenants de l'A.C., la grammaire n'est pas un objectif en soi, ce qui l'est c'est la compétence grammaticale, définie comme « la capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens », capacité qui est « partie intrinsèque de la compétence communicative ».

Il faut donc s'interroger sur la survivance de ce qu'il faut bien appeler un « objet mythique » d'apprentissage : la grammaire. Pourquoi consacre-t-on tant d'efforts – en tant qu'enseignants aussi bien qu'apprenants – à vouloir « enseigner/apprendre la grammaire » ? Sans doute parce que nous sommes incapables de penser de manière satisfaisante l'apprentissage de la communication linguistique, qui implique un savoir-faire communicatif en situation, mettant en jeu des savoirs phonétiques, lexicaux, syntaxiques et morphologiques aussi bien que des savoir-faire de type interrelationnels, c'est-à-dire psychosociaux, et des savoir-faire extra-linguistiques. Ces objectifs sont entrés récemment en tant que tels dans l'enseignement des langues, tandis que l'enseignement grammatical existe depuis des siècles, constituant un terrain sûr, pour lequel nous avons de nombreux exercices en réserve.

Sans entrer dans la polémique, il fallait toutefois signaler cet aspect des choses, pour offrir une réponse à ceux qui déplorent « la faillite de l'A.C. », faillite qui, selon eux, est due à l'absence constatée de « grammaire » dans les méthodes de langue. Mais nous allons voir que l'expression « grammaire du sens » permet en fait de rejoindre les objectifs du Conseil de l'Europe, organisme à l'origine des mises en œuvre de l'A.C.

On pourrait s'étonner de l'utilisation d'un concept tel celui de « grammaire du sens ». En effet, pour le sens commun, la grammaire est ce qui décrit le système de la langue et concerne principalement l'étude de la morphologie, de la syntaxe et des « valeurs » des formes qui en résultent. En didactique française, l'expression « grammaire du sens » (et de l'expression) est apparue sous la plume de Patrick Charaudeau, autour de l'ouvrage dont l'intitulé est justement *Grammaire du sens et de l'expression* (Hachette 1992). Dans cet ouvrage, P. Charaudeau la définit ainsi :

Le langage est donc à la fois *sens*, *expression* et *communication*. Il n'est pas l'un et l'autre successivement, mais les trois à la fois. Une grammaire du sens et de l'expression doit donc s'intéresser à décrire les faits de langage en fonction :

- des *intentions du sujet parlant* qu'ils sont susceptibles d'exprimer,
- des *enjeux communicatifs* qu'ils révèlent,
- des *effets de discours* qu'ils peuvent produire.

Dans la préface d'un autre ouvrage (G.D. de Salins, 1996) qu'il situe dans la filiation de sa propre grammaire, il me semble que P. Charaudeau définit encore mieux ce qu'il entend par « grammaire du sens » :

[La grammaire du sens] se définit essentiellement par trois caractéristiques :

- un mouvement de pensée qui doit traiter les faits de langue comme résultant d'intentions de communication. Décrire ces faits de langue exige alors de partir des notions de sens qui les originent et de mettre en regard les formes qui permettent de les exprimer ;
- une méthodologie particulière qui doit aboutir à catégoriser ces notions d'une manière propre, différente de celle que suivent les grammaires morphologiques. On peut qualifier ce nouveau genre de grammaire sémantique ;
- un type d'explication qui doit être adéquat à ce nouveau genre de description, car expliquer les phénomènes de sens n'est pas du même ordre qu'expliquer ceux de forme.

G.D. de Salins donne, dans l'avant-propos de son ouvrage, les raisons du choix d'une grammaire sémantique :

Les points de vue théoriques des différentes linguistiques ne répondent pas nécessairement aux besoins d'apprenants étrangers venant des quatre coins du monde. Mais il est une théorie linguistique qui subsume les descriptions grammaticales formelles pour atteindre le plus directement possible le sens véhiculé par l'ensemble des langues... Cette linguistique nous importe par son approche sémantique de la grammaire. Elle recherche les notions quasi universelles qui permettent de regrouper en catégories de sens les diverses formes que la grammaire traditionnelle a l'habitude de séparer.

Ces deux ouvrages représentent une étape capitale dans la mise à disposition des usagers des notions fondamentales qui avaient été décrites précédemment dans la section intitulée « Grammaire » de *Un Niveau Seuil* pour le français, publiée par le Conseil de l'Europe en 1976, et qui n'était qu'un inventaire, une esquisse sous forme de liste invitant à reconsidérer l'approche des phénomènes grammaticaux pour l'enseignement aux étrangers. Les implications de ce type de grammaire peuvent se résumer en une phrase : elle impose une description et une explication par le sens des phénomènes grammaticaux. Puisque le sens donne accès à la notion, il doit déjà être indiqué dans la description : « mettre en regard les formes et les notions », c'est la raison même de la démarche. Nous allons examiner cette mise en œuvre d'abord dans les grammaires, et ensuite dans les manuels récents de français langue étrangère.

## 2. LA MISE EN ŒUVRE DE LA « GRAMMAIRE DU SENS » DANS LES GRAMMAIRES

Cette analyse va essentiellement porter sur le métalangage utilisé et sur l'examen de quelques aspects précis de deux chapitres de la grammaire : la quantification et la situation dans le temps. Les deux ouvrages précédemment cités ont une finalité différente, et leur rapport au métalangage grammatical traditionnel est par conséquent quelque peu différent. Dans l'ouvrage de P. Charaudeau, qui est une description grammaticale (et discursive) explicative à statut théorique, l'explication des phénomènes est entièrement sémantique. L'ouvrage de G.D. de Salins, destiné être utilisé par des enseignants et des étudiants, a lui une autre finalité. Il comporte souvent des sous-catégories traditionnelles regroupées à l'intérieur d'une grande catégorie sémantique : il s'agissait en effet, pour l'auteur, de faire un pont entre l'approche notionnelle de la grammaire et les catégories traditionnelles à travers lesquelles les étudiants ont commencé à apprendre les formes de la langue-cible. On ne saurait donc comparer ces deux grammaires du point de vue de la recherche systématique d'un métalangage sémantique cohérent. C'est le but poursuivi par P. Charaudeau. La grammaire de G.D. de Salins, selon l'expression de l'auteur, constitue une « transition entre grammaires savantes et grammaires appliquées ».

### 2. 1. La quantification

Dans un chapitre intitulé *La quantité et l'intensité indéterminée*, P. Charaudeau réunit les notions de quantité et d'intensité avec des degrés neutre, fort, faible, ainsi que les notions d'êtres dénombrables/non dénom-

brables, de manière à rendre compte non seulement de tous les quantificateurs de la langue – incluant les partitifs –, mais aussi certains adjectifs et verbes qui impliquent la notion de quantité (« il mange », « il est grand »). Il applique la notion de quantité aux êtres dénombrables et non dénombrables et l'intensité aux propriétés (adjectifs) et aux processus (verbes), ce qui se comprend puisque les mêmes éléments (« peu », « un peu », « beaucoup ») représentant les mêmes valeurs s'appliquent à l'ensemble de ces formes. Cela garantit la cohérence de l'explication sémantique, mais cela ne signifie pas qu'il faille enseigner l'ensemble des quantificateurs dans une même unité pédagogique.

Pour montrer la valeur d'une explication purement sémantique donnant exactement le sens de la particule examinée, je prendrai l'exemple des partitifs extraits de la page 251 :

De + article (de le, de la, du, de l'), traditionnellement appelé « partitifs », s'applique à des êtres non dénombrables et exprime une certaine quantité considérée en masse sans précision de degré : « Il a du temps devant lui. » « Aujourd'hui je boirai volontiers du vin. »

Si on rapproche cette explication de l'explication traditionnelle (« une partie d'un ensemble »), on se rend compte à quel point celle-ci ne rend pas compte de la représentation de la forme : Une partie ? De quelle partie s'agit-il ? Alors qu'une « certaine quantité » « non précisée », considérée « en masse », c'est-à-dire sans prise en compte d'unités, permet d'y accéder.

Pourquoi précisément les partitifs ont-ils besoin d'une explication notionnelle adéquate ? Parce que dans certaines langues très communément parlées et qui sont les langues maternelles de bon nombre d'étudiants qui apprennent le français, ces particules n'existent pas. Comment un anglophone peut-il utiliser sans se tromper : « J'aime le pain » et « Je mange du pain » lorsque dans sa langue ni le « partitif » ni le « défini générique » ne sont marqués grammaticalement ? (« *I like bread* » et « *I eat bread* »). Plutôt que d'expliquer les emplois en faisant d'innombrables listes impossibles à mémoriser et de ce fait non disponibles pour un locuteur en situation de communication, il est préférable de motiver ces particules par le sens.

Cela ne signifie pas que l'explication fournie dans une grammaire théorique comme celle de P. Charaudeau soit immédiatement accessible à un apprenant. Une étape intermédiaire s'impose où l'on devrait tenter de paraphraser l'explication sémantique correcte en une définition notionnelle, utilisant les termes du langage courant, compréhensible par tous. C'est ce qui a été fait dans certaines méthodes de français en particulier dans *Archipel* et *Libre Échange* (Didier, 1978 et 1991), bien que de manière incomplète. Le partitif y a été défini comme « une certaine quantité », « non précisée ». L'aspect non dénombrable n'a pas été inclus dans la définition. Il aurait sans doute suffi d'ajouter : « *du, de la* ne s'applique qu'à des objets considérés « globalement » ou « comme un tout ». Cependant on a opposé « du fromage » à « des fromages », en montrant

que « des fromages » contient l'idée d'unités comptables, désignant des objets distincts, des fromages différents.

Dans le chapitre de sa grammaire intitulé *La quantification*, G.D. de Salins traite les quantificateurs en opposant dès l'abord les êtres dénombrables, ceux qu'on peut « compter » ou « additionner » et les êtres non dénombrables tels que des masses et des volumes et qui sont quantifiés par le partitif. Elle explique ensuite que « selon la situation d'emploi, les êtres non dénombrables peuvent être envisagés comme des unités individualisées » : On mange *du* pain à tous les repas et à la boulangerie : « Je voudrais *un* pain s'il vous plaît ». Ou encore : « J'ai trouvé *un* travail dans une entreprise de jouets », « Les jeunes gens cherchent *du* travail ».

G.D. de Salins a sans doute voulu ne pas trop dépayser les utilisateurs de grammaires qui recherchent toujours des emplois plutôt que des sens. Cependant, l'approche notionnelle de la grammaire n'est pas liée à la situation d'emploi, mais à la vision, au point de vue du sujet sur l'objet. Rien ne m'empêche de dire « J'ai trouvé du travail dans une entreprise de jouets ». À la boulangerie je pourrais aussi dire, après avoir acheté des croissants, « Je voudrais du pain, une baguette s'il vous plaît ». Ceci a été très bien vu dans un autre exemple, donné par G.D. de Salins : « Le terme de *vision* massive et non massive ou dénombrable est aussi utilisé pour expliquer pourquoi on peut dire : "J'ai renversé de l'œuf sur mon pull", montrant qu'un objet naturellement nombrable peut être ou non vu comme non dénombrable ». On voit la simplicité et l'efficacité de ce genre d'explication. C'est la seule utile à mettre en place dans le cas de « grammaticalisations » différentes entre deux langues.

## 2. 2. Les temps du passé

Dans ce chapitre, comme dans tous les autres, ce qui intéresse le méthodologue n'est pas nécessairement l'explication de toutes les formes, mais l'explication de celles qui peuvent poser un problème parce que le sens n'est pas grammaticalisé de la même façon d'une langue à l'autre. Ce peut être le cas pour un certain nombre de temps des verbes, mais c'est surtout le cas, en ce qui concerne le français, pour le passé composé et l'imparfait. La grammaticalisation est la même dans les langues latines, mais elle n'est pas identique en l'anglais et en allemand. Il faut donc présenter le sens de ces formes après une étude aussi précise que possible du sens de base, en cherchant à mettre en place la représentation du temps qu'en ont les locuteurs de langue maternelle. Il est intéressant d'utiliser pour cela le concept de *vision fondamentale* qu'on opposera à *signification contextuelle*. Par exemple, c'est parce que le sens de l'imparfait est une vision « d'action en cours », « d'accomplissement » ou « d'état » au passé qu'on peut l'utiliser dans la phrase : « Cinq minutes de plus et je partais ». Mais on ne saurait inclure dans les sens de l'imparfait la notion « d'irréel du passé » (G.D. de Salins) ou la « capacité à décrire un fait qui a failli se produire » (P. Charaudeau). La signification présente dans la phrase ci-dessus est rendue possible par le segment « cinq minutes de

plus » qui signifie « s'il s'était passé cinq minutes de plus (je serais parti) ». Cet emploi de l'imparfait montre simplement que le locuteur se voit partant, en train de partir. Alors que dans la phrase « Cinq minutes plus tard l'avion se posait », il y a bien une signification d'accompli au passé, avec toujours la même vision d'action en cours d'accomplissement. Celui qui narre le fait utilise l'imparfait pour faire vivre l'action dans son déroulement, procédé narratif banal, utilisé par les écrivains et rendu possible par la vision fondamentale de l'imparfait.

Ce qu'il faut retenir de ces exemples, c'est qu'on ne doit pas confondre la représentation du temps grammaticalisée dans la forme, avec les diverses significations dues aux contextes. En le faisant, on ne peut que perturber les étudiants à qui on enseigne les mille et un prétendus sens d'une forme, au lieu de leur enseigner le sens de base qui rend possible les significations en contexte.

À l'aide de quels termes P. Charaudeau décrit-il les valeurs du passé composé et de l'imparfait dans la rubrique de sa grammaire intitulée « la situation temporelle » ? Les concepts qui permettent de décrire le passé sont réunis sous le terme général d'« antériorité ». Pour les temps qui nous intéressent, ils sont au nombre de trois :

1. Le « passé révolu », complètement coupé de la sphère du « présent actuel », sur laquelle il n'a plus aucune répercussion psychologique. Il s'exprime à l'aide du passé simple et du passé composé.
2. Le « présent accompli » ou « passé récent » qui « tout en faisant partie du passé garde encore une présence (physique ou psychologique) dans l'activité du sujet parlant ». « Il a déjà un pied dans le passé et encore un pied dans le présent ». L'exemple qui en est donné est le début de *L'Étranger* d'Albert Camus : « Aujourd'hui maman *est morte*,... *J'ai reçu* un télégramme,... *J'ai pris* l'autobus... », etc.
3. L'« actualité dans le passé » ou « le présent dans le passé » sont les termes qui décrivent l'imparfait. « Il s'agit... d'un *présent transposé* dans un moment non actuel.

Dans une nouvelle description, le métalangage par lequel les temps sont nommés joue en fait le rôle de description de ces temps. La description semble très juste, mais on peut sans doute se demander, comme le fait P. Charaudeau, s'il n'y a pas risque de confusion entre passé révolu et le passé récent. J'aurais tendance à répondre que ce n'est pas très important puisque, de toute façon, on n'utilise qu'une seule forme. Par ailleurs, il est difficile de savoir la valeur explicative de ce métalangage pour un étranger. On pourrait sans doute trouver une manière plus concrète de présenter ces temps (cf. ci-dessous).

Chez G.D. de Salins, les descriptions du passé composé et de l'imparfait font partie du dossier « La situation dans le temps et la vision du procès. Chapitre 5 : Les valeurs et emplois des temps de l'indicatif ». Deux termes sont utilisés pour parler du sens, celui de « valeur » et celui

de « vision ». La description qui est donnée du passé composé est celle d'*accompli du présent* pour « J'ai déjeuné. Pierre est arrivé. Ils ont fini leur maison » et d'*accompli du passé*, où il devient « l'équivalent du passé simple », dans « Christophe Colomb a atteint l'Amérique en 1492 ». Enfin, il peut avoir une valeur résultative lorsqu'il est utilisé avec « depuis » et « il y a... que ». On le voit, comme dans l'ouvrage de P. Charaudeau, le métalangage reflète le sens, mais il n'est pas accompagné d'explication. Ce qui est au contraire le cas pour l'imparfait, qui est décrit comme « une action en cours » ou « en accomplissement spécifique au passé » : « Il ne signale ni le début, ni la fin d'une action ». Il peut être aussi « imparfait d'habitude » décrit comme « accomplissement générale, hors chronologie » ou « discours rapporté au passé ».

Pour cette description, G.D. de Salins utilise des éléments notionnels, tels que « action en cours », « ne signalant ni le début ni la fin ». Les valeurs sont présentées de manière synthétique et claire, mais, comme dans toutes les grammaires, l'oubli des verbes d'état, auxquels s'appliquent aussi bien les deux temps, ne permet pas de résoudre un problème de grammaire difficile pour les locuteurs de nombreuses langues qui n'arrivent pas à différencier « J'avais peur/J'ai eu peur ». « Je savais/J'ai su », « Je voulais/J'ai voulu, etc. ». On peut se demander si la notion d'accompli au passé est très signifiante lorsqu'on l'applique à un verbe d'état. Il serait préférable, pour ces verbes, de parler de vision d'un état passé sans envisager les limites de cet état (imparfait) ou en envisageant des limites (passé composé). Ce qui se comprend aisément, surtout avec un schéma tel que : <-----> et [-----].

Dans la grammaire de G.D. de Salins, la notion de *vision* est utilisée dans la formulation « vision continue/vision discontinue » pour rendre compte des effets de « toile de fond » et de « focalisation » dans l'exemple : « Je descendais, il est monté ». Là encore, comment sera comprise cette notion ?

Concluons cette partie sur l'approche notionnelle de la grammaire en disant qu'elle n'est utile que pour tenter de résoudre des *problèmes de représentation*. Elle n'a pas pour fonction d'expliquer les valeurs stylistiques. Et rappelons qu'elle n'a d'intérêt que si elle est utilisée à bon escient, c'est-à-dire après une analyse d'interférences qui la rend nécessaire ou inutile : là où la grammaticalisation prend les mêmes formes dans la langue maternelle et la langue cible, les sens se mettent en place naturellement. Il ne s'agit pas de perdre du temps à expliquer ce qui est clair, mais il faut être attentif à fournir du sens là où les apprenants n'en perçoivent pas. C'était le cas pour la quantification, qui a été plus clairement mise en œuvre que la comparaison imparfait/passé composé, qu'on aurait sans doute pu décrire plus efficacement en oubliant le métalangage classique.

### 2. 2. 3. L'aspect « fonctionnel » du sens

Nous avons jusqu'ici décrit le sens « notionnel », celui qui s'applique à la grammaire. Mais il y a un autre volet à cette approche du sens, et



c'est celui que P. Charaudeau a en vue lorsqu'il écrit que la grammaire du sens et de l'expression doit s'intéresser à décrire les faits de langage en fonction « des enjeux communicatifs qu'ils révèlent » et « des effets de discours qu'ils peuvent produire ». Il s'agit là du volet « expression » de sa grammaire. On pourrait parler de sens « fonctionnel » ou « communicatif » en remontant aux sources, c'est-à-dire à l'appellation donnée par le Conseil de l'Europe à cette nouvelle approche : « *notional-functional communicative approach* ». Cette approche visait bien à rendre conscient l'apprenant non seulement des sens grammaticaux, mais aussi des valeurs communicatives que pouvaient avoir les énoncés produits dans une situation de communication donnée.

Enseigner ce savoir-faire imposait de faire varier les situations dans leurs différents constituants : objectifs et déroulement des échanges, prise en compte des statuts et des rôles sociaux, pour arriver à définir les règles socio-pragmatiques. Naturellement, on aurait pu le faire de manière scientifique, mais ce n'était pas la tâche d'un auteur de méthode pour qui d'autres priorités existent. On pouvait aussi le faire de manière empirique en espérant qu'en faisant varier les situations, on arriverait à couvrir plus ou moins bien différents registres. C'est à peu près ce qui s'est produit dans certains cas, trop peu nombreux, hélas.

Cette description schématique du problème nous permettra d'aborder la partie mise en œuvre de la grammaire du sens dans les méthodes de FLE sous ses deux aspects, « notionnel » et « fonctionnel », en nous intéressant à la quantification et à l'imparfait/passé composé pour le sens notionnel, et en décrivant de manière globale et quelque peu intuitive les orientations adoptées par quelques méthodes courantes pour sensibiliser les apprenants au sens « fonctionnel ». Cette description ne saurait être considérée comme une étude, mais comme un aperçu très global visant plutôt à montrer des lacunes qu'à analyser minutieusement les orientations adoptées. Précisons qu'en ce qui concerne le sens « notionnel », la description sera très brève car aucun manuel, sauf ceux élaborés par l'auteur de ces lignes (*Archipel* et *Libre Échange*), n'a vraiment cherché à enseigner la grammaire par le sens.

## 2. 3. La mise en œuvre du sens dans les manuels de français

### 2. 3. 1. Le sens « notionnel »

#### • L'explication du « partitif »

Lorsqu'il est expliqué, il se trouve le plus souvent dans un dossier où on traite de la quantification. Mais il est le plus souvent expliqué de manière traditionnelle : « du, de la » indiquent une partie d'un ensemble », suivi d'exemples :

- « Voulez-vous du café ? » (la quantité n'est pas précisée).
- « Voulez-vous un café ? » (la quantité est précisée : une tasse) (*Accord*, Didier).

L'explication est adéquate. Deux visions sont possibles dans la même situation : vision globale, non quantifiée (du café), vision quantifiée (un

café). Mais alors pourquoi avoir donné l'explication précédente de « partie d'un ensemble » ? Aucun locuteur de français n'a comme intention de communication de proposer une partie d'un objet lorsqu'il utilise cet énoncé.

Les routines sont les plus fortes, on le voit. Le poids du métalangage est tel qu'il semble empêcher toute réflexion de bon sens sur la valeur des éléments grammaticaux. Plutôt que de continuer une description lassante, je me contenterai d'une remarque générale : les grammaires qui apparaissent dans les manuels sont axées sur la forme, qui est prioritaire. C'est dans notre tradition grammaticale en langue maternelle. Malgré leurs efforts pour intituler les dossiers de manière sémantique, les auteurs de méthodes, dès qu'ils s'attaquent au traitement d'un problème grammatical, reviennent aux habitudes anciennes. Au lieu de se demander comment on exprime en français la désignation d'un objet précis (article défini/article démonstratif) et la désignation d'une classe d'objets (article défini), ils partent d'un article formel, l'article défini, et s'efforcent de lui trouver des sens en attribuant à l'article les significations en contexte. Par exemple, cette explication de « le, la, l' » qui peut avoir trois valeurs :

- « Déjà connu » : *Pascal, c'est le nouveau locataire.*
- « Précisé, défini » : *C'est la chambre de Pascal.*
- « Unique » : *Le soleil.* (*Reflets*, Hachette)

Comment ce genre d'explication pourra-t-il se transformer en intention de communication ? De qui Pascal est-il connu ? Et si je montre une photo en disant « Ici c'est la chambre », par quoi est-elle définie ?

• *L'explication de l'imparfait et du passé composé*

Les remarques précédentes peuvent s'appliquer à la description des temps. voici quelques explications relevées.

a) « Le passé composé indique des actions précises, délimitées dans le temps », et « L'imparfait indique des actions passées dont on ne connaît pas les limites dans le temps ». avec en exemple : « *J'étais très fatigué* (état), *Le ciel était nuageux* (description), *Je jouais au football* (action habituelle ou narration). » (*Accord*, Didier). L'explication est correcte, mais insuffisante. L'élève comprendra-t-il un jour qu'on peut dire « J'ai été très fatiguée à la suite de ce traitement, mais maintenant ça va » ? Et pourtant il pourrait le comprendre très simplement si on rapprochait cet énoncé de « J'étais très fatiguée » en montrant que les limites dans le temps existent bien pour « J'ai été très fatiguée... ». Ce sont « la fin du traitement » et le « maintenant », le moment de l'énonciation. Malgré tout, cette explication est une de celles qui tentent d'utiliser l'approche notionnelle.

b) Une autre méthode décrit ainsi trois valeurs du passé composé : action passée présentée comme achevée ; résultat actuel d'une action passée ; action qui va se terminer dans un avenir immédiat. (*Espace 2*, Hachette). Cette dernière explication en est une de trop, pourrait-on dire, puisque là aussi, il y a attribution à la forme d'une valeur du contexte (« dans cinq minutes »).

c) Enfin, dans une méthode récente, on a choisi de « motiver » linguistiquement les deux temps en attribuant à l'imparfait la valeur de « circonstances », alors que le passé composé décrit des « événements » (*Reflets*, Hachette). Dans cette rubrique, comme dans les autres, on privilégie le métalangage classique et on continue à ignorer que, pour le sujet parlant, l'utilisation d'une forme part d'une intention de communication.

### 2. 3. 2. *Le sens « fonctionnel »*

Sa mise en œuvre, nous l'avons dit, passe par une exposition de l'étudiant à des situations de communication variées, comportant des échanges ayant une certaine authenticité et des locuteurs ayant des rôles sociaux diversifiés, et ensuite par des propositions d'activités ou d'exercices permettant d'analyser et de dégager des règles d'emplois du discours afin d'apprendre à réagir de manière adéquate dans des situations de communication diverses. Ce volet fonctionnel du sens, plus facile à réaliser empiriquement, a été mieux mis en œuvre que le volet notionnel, même s'il a été souvent mal compris.

Dans l'ensemble, les *données* ont augmenté de volume, ce qui permet une exposition plus importante aux discours de la langue parlée et un apprentissage implicite ou subconscient. Malgré tout, certaines méthodes récentes ne proposent au début que des échanges très schématiques, n'ayant aucune authenticité, et tendent à refuser le dialogue comme étant d'une utilisation trop banale. Mais alors, par quoi le remplacer, si le but recherché est bien l'instauration d'une compétence de communication orale ? Il est vrai que des dialogues authentiques extraits de films par exemple pourraient remplacer les dialogues fabriqués. Mais on se heurte aux problèmes de progression. Les *rôles sociaux* sont parfois variés, mais ils ne sont pas toujours systématiquement opposés pour assurer une analyse des formes qui mettent ces rôles en évidence. L'introduction du *sens fonctionnel* a été particulièrement réussie dans une méthode récente (*Reflets*, Hachette), où l'on propose, dans la liste des objectifs de chaque dossier, les actes qui y sont réalisés. On doit repérer la fonction que les énoncés des situations remplissent. Ensuite des exercices sont proposés où des énoncés sont regroupés par listes, ce qui permet aux élèves de varier les réalisations de chaque acte de parole en faisant varier les situations. Il y a là une amorce très sérieuse de la mise en place d'une compétence de communication associée à une compétence culturelle, grâce aux informations qui sont fournies dans les pages de civilisation.

Mais d'autres méthodes, même parmi les plus récentes, ont une approche très schématique du problème. On y propose une liste stéréotypée d'actes de parole, et l'élève n'a qu'à les assembler pour écrire une lettre d'invitation par exemple. Il faut noter que ces méthodes restent très orientées vers la compétence linguistique. On y trouve encore de nombreux exercices permettant, par exemple, d'utiliser à toutes les personnes les futurs des verbes irréguliers, et ceci dès l'unité 2, sans regard critique sur les besoins en morphologie grammaticale. Les préfaces

n'en revendiquent pas moins explicitement que la méthode a été élaborée pour permettre d'acquérir une « réelle compétence de communication » (*Accord*, Didier), comme si l'acquisition de la compétence se réduisait à apprendre par cœur quelques modèles discursifs, et non à apprendre à réagir en situation. Peut-être ce type de méthode vise-t-il à satisfaire les enseignants qui ont une attitude très critique envers l'approche communicative ? Dans ce cas la cohérence consisterait à nier son utilité, et non à la revendiquer.

En tout cas, on constate dans beaucoup de méthodes un retour au « tout grammatical » : dès l'abord, les verbes sont conjugués à tous les temps, les « données entrées » sont identiques à ce qui est attendu comme production de la part des élèves, ce qui les condamne à ne mémoriser que ce qui est dans les mini-situations de départ, et à prendre les mots et les actes de parole dans les listes présentes à chaque unité et donc à ne produire que ce qui leur est suggéré. C'est sans doute ce qui est décrit dans une préface comme des « savoir-faire langagiers définis et identifiables » ? (*Accord*, Didier).

En résumé, pour conclure ce bref parcours, je dirai qu'il ne suffit pas de revendiquer la mise en œuvre de l'A.C. dans une méthode pour que celle-ci soit effective. Ce qui devrait guider l'enseignant qui recherche une telle méthode, c'est le volume, la variété et l'authenticité des situations utilisées comme données au départ ainsi que des documents qui les accompagnent, et c'est le nombre et la qualité des activités destinées à rendre l'étudiant conscient de ses choix et à l'amener à produire du discours de manière autonome, ce qui implique une réduction du volume des exercices grammaticaux faits indépendamment d'une situation de production, car chacun sait que la compétence grammaticale s'acquiert au cours de la production, à condition qu'elle soit suivie d'un regard critique du locuteur sur ses propres productions (c'est ce qu'on appelle « la stratégie d'auto-évaluation »).

### 3. CONCLUSION

La mise en œuvre de la « grammaire du sens » se fait selon une démarche qui consiste à définir les objectifs en termes notionnels et fonctionnels et à se donner les moyens de les réaliser. Cette conception des objectifs revient à privilégier l'intention du locuteur dans les activités de production. Elle implique autonomie et initiative de la parole. Ce sont les principes de base de l'approche communicative.

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.

On peut considérer deux orientations dans les méthodes actuelles : il y a celles qui continuent à croire que l'objectif 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.

Mais ceci ne sera possible que si l'on opère un certain tournant méthodologique qui tienne compte des données nouvelles : données fournies par les recherches sur l'apprentissage, qui montrent que la grammaire s'apprend surtout au contact des textes et dans des situations de production personnalisées ; données relatives aux besoins des apprenants, qui sont devenus plus exigeants. Cela suppose qu'on sorte de l'« éclectisme sans méthode », non pour retourner à une méthodologie rigide, mais pour introduire dans les programmes les notions de souplesse et d'attention aux nouveaux besoins. Pour intéresser les étudiants en maintenant leur motivation grâce à des résultats rapides, il faut « dégraisser » les méthodes de leur encombrant appareil grammatical et orienter leurs contenus et leurs propositions méthodologiques vers l'acquisition rapide par les étudiants des capacités de leurs choix : lire et/ou comprendre l'oral, produire à l'oral et à l'écrit si c'est leur souhait, et non apprendre cette entité abstraite qu'est « la langue ».

Dans cette perspective, il faut admettre que la grammaire n'est pas un objectif en soi, elle est au service de la compréhension et surtout de la production. L'explication grammaticale doit donc être réduite mais efficace. L'approche notionnelle fournit un fil conducteur qui permet à l'étudiant de se déconditionner de l'appareil métalinguistique très lourd qui retarde l'apprentissage, pour enfin s'intéresser à la communication.

Janine COURTILLON  
Docteur en Linguistique appliquée  
à l'enseignement des langues

## BIBLIOGRAPHIE

- CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et l'expression*. Paris, Hachette, 1992.  
COURTILLON, J. « Grammaire », dans *Un Niveau-Seuil*. Conseil de l'Europe, CRÉDIF-Hatier, 1977.  
COURTILLON, J. « Pour une grammaire notionnelle », dans « Description pour le français langue étrangère ». *Langue Française*, Larousse, décembre 985.  
DE SALINS, G.D. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Didier-Hatier, 1996.