La proposition grammaticale dans l'approche communicative

Grammaire sémantique

Courtillon propose le concept de la grammaire sémantique pour appliquer l'esprit de l'AC dans l'enseignement de la grammaire. Il s'agit en effet de privilégier le sens au lieu de la forme en enseignant la grammaire d'une langue. Pour J. Courtillon, il existe deux types de grammaire, soit *la grammaire sémasiologique (qui va de la forme vers le sens) et la grammaire onomasiologique (qui part du sens pour aller vers la forme*)(1). Bien que peu d'auteurs tentent de produire des grammaires onomasiologiques, l'étudiant en langue étrangère a toujours une intention de communication et il traduit cette intention à l'aide des formes qui lui correspondent. À ce moment-là, il est en situation onomasiologique. J. Courtillon croit également que si l'approche onomasiologique n'a pas lieu dans les premiers moments de l'apprentissage, cela provoquera deux défauts chez l'apprenant :

- L'étudiant évite d'utiliser les mots qu'il ne comprend pas bien.
- L'étudiant assimile souvent les valeurs d'une forme grammaticale à celle de sa langue maternelle qui ont un signifiant analogue.

Pour renforcer son argument, J. Courtillon donne l'exemple de l'usage de l'imparfait et du passé composé en expliquant qu'un enfant qui n'a jamais fait de grammaire est capable de saisir les différences de ces deux temps(2).

Quant au contenu de la grammaire sémantique, il me semble qu'il existe une évolution dans le concept. En effet, J. Courtillon présente concrètement son idée pour la première fois dans la partie "grammaire" du "*niveau-seuil*" du Conseil de l'Europe. Cette idée qui est par la suite concrétisée dans la méthode "*Archipel*" en 1982 et d'autres publications est complétée vers la fin des années quatre-vingt par la proposition des «Trois phases d'acquisition».

Trois phases d'apprentissage

Pour résumer ses idées, J. Courtillon propose les trois grandes étapes suivantes qu'elle considère nécessaire dans l'enseignement grammatical en classe communicative.

- **Phase de découverte**
- **Phase d'inter-correction**
- **Phase de synthèse**

Phase de découverte : La première étape concerne la phase de découverte. Il s'agit que les apprenants retrouvent eux-mêmes les règles de la grammaire à l'aide des textes offerts. J. Courtillon croit que, quels que soient les points grammaticaux dans les textes, ces règles doivent être d'abord découvertes par les apprenants. J. Courtillon admet aussi que cette phase demande beaucoup de temps car "*les règles fournies par le manuel n'arrivent qu'a posteriori dans un encadré de synthèse* et elles peuvent *être jugées et remises en cause grâce* à la différence possible entre la découverte des apprenants et la réalité.

Phase d'inter-correction: Pour acquérir réellement le système linguistique, J. Courtillon pense que la deuxième étape d'apprentissage concerne une phase d'inter-correction. Il s'agit d'une perception des erreurs indiquées par les apprenants. D'après elle, l'avantage de cette phase est de faire réfléchir l'apprenant sur les formes linguistiques. Le matériel didactique de cette période vient de tâches de production telles que jeu de rôle, simulations, exposés. Au cours de la période d'inter-correction, on demande au professeur d'interrompre au minimum et il ne donne les bonnes réponses que lorsque la classe ne les a pas trouvées.

Phase de synthèse : Après la période d'inter-correction, J. Courtillon propose la période de synthèse pour les règles grammaticales concernées. Elle insiste sur le fait que ces moments de synthèse ne viennent qu'après une activité de conceptualisation (c'est-à-dire la phase de découverte) donnée à faire aux élèves. Selon J. Courtillon, l'avantage de la phase de synthèse est d'apporter aux élèves des équivalents notionnels dont l'utilité dépendra de l'état de leurs connaissances.

Dans *le Niveau-Seuil* (Conseil de l'Europe)

Les raisons pour lesquelles je ne peux pas continuer ce travail sans parler du *Niveau-Seuil* du Conseil de l'Europe sont comme suit :

1. Le public visé par le *Niveau-Seuil* correspond à celui de ce travail. Il s'agit en effet **des adultes** qui souhaitent apprendre les langues vivantes. Le *Niveau-Seuil* a pour objectif de «*promouvoir l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*»(3). D'après D. Coste, cet ouvrage tient compte des cinq grandes catégories principales d'apprenants :
   - les touristes et voyageurs ;
   - les travailleurs migrants ;
   - les spécialistes et professionnels ayant besoin d'une langue étrangère mais restant dans leur pays d'origine ;
   - les adolescents dans le système scolaire ;
   - les grands adolescents ou jeunes adultes en situation scolaire ou universitaire ;

C'est la cinquième des catégories d'apprenants ci-dessus qui correspond parfaitement au type du public visé dans ce travail.

2. Le *Niveau-Seuil* est l'une des concrétisations les plus importantes de l'AC, dont l'objectif est de faire acquérir « *une compétence générale minimale de communication en langue étrangère* ».
3. C'est un ouvrage où la grammaire est explicitement interprétée à travers la perspective notionnelle de la grammaire. Dans le *Niveau-Seuil*, la section «Grammaire» fait partie des sujets noyaux. L'ouvrage comporte en effet les trois inventaires suivants:
   - **les actes de parole**
   - **la grammaire**
   - **les objets et notions**

Dans la section «grammaire», J. Courtillon essaye de lier la grammaire sémantique avec l'AC, tout en prenant en compte l'aspect fonctionnel de la grammaire.

> *«Janine Courtillon a bien plutôt entrepris, dans la cohérence des choix qui commande l'AC, de rapporter les fonctionnements grammaticalisés que présente le français aux axes et aux réseaux sémantiques fondamentaux que ces fonctionnements servent à exprimer». ("Un niveau-seuil"*, Coste, p. 21*)*

Dans la partie «grammaire» du *Niveau-Seuil,* J. Courtillon essaie de concrétiser son idée de «la grammaire sémantique» par les trois classifications suivantes, soit

- **l'actance**
- **la détermination**
- **le domaine logique**

Grammaire fonctionnelle-notionnelle

Les trois classifications ci-dessus faites par J. Courtillon se focalisent essentiellement sur **la fonction de la langue** et la regardent d'**un point de vue linguistique**, dont nous pouvons constater les points suivants :

Actance

Dans la partie «actance», J. Courtillon pose d'abord que les trois verbes **"être"**, **"faire"**, et **"causer"** sont les trois actants(4) principaux dans la communication courante. Elle analyse ensuite la voix (active, passive, moyenne, et attributive), le déroulement (accomplissement, accompli, et résultatif) et leur relation. Ensuite, J. Courtillon donne une liste structurale des réalisations actancielles où les trois verbes actants sont analysés selon leurs fonctions linguistiques. Le verbe "être", par exemple, possède des fonctions comme "existentiel généralisant", "existentiel locatif", "équatif" et "attributif"(cf. p. 249 ci-jointe). La page de la partie «actance» est composée par la classification linguistique (à gauche) et des exemples phrases (à droite).

D'après J. Courtillon, cette liste structurale tient compte à la fois de la structuration syntaxique inhérente au lexique et des caractéristiques sémantiques liées à l'utilisation de la voix en français, dont le but visé est bien l'acquisition de la compétence grammaticale (1976, p. 248).

Détermination

Dans cette partie, l'actance s'inscrit dans le temps et l'espace. On fait donc une différence entre la détermination temporelle et la détermination spatiale. En dehors de cela, les déterminations quantitatives, qualitatives et instrumentales sont aussi différenciées d'un point de vue linguistique. Selon J. Courtillon(5), la grammaire qu'elle a établie vient d'un inventaire sémantique inspiré de la réflexion linguistique de Guillaume et des travaux de sémantique grammaticale de Pottier. C'est une grammaire qui décrit **un ensemble de formes** et a pour but de répondre aux deux aspects fondamentaux de la parole, soit le besoin d'exprimer l'être et le faire dans un réel spatio-temporel.

Relations logiques entre propositions

Enfin, dans cette dernière partie, J. Courtillon essaie de présenter les phrases les plus courantes dans la communication quotidienne en fonction des relations logiques entre celles-ci. D'après elle, on pourrait distinguer la logique du raisonnement comme suit

- Conjonction
- Disjonction
- Opposition logique
- Cause-conséquence
- Explication causale
- La condition pragmatique
- Déduction pragmatique
- Déduction de la condition logique
- Concession

J. Courtillon parle ensuite de la "logique modale ou subjective" où elle regroupe «Opposition concession» d'un côté, et «Restriction condition» d'un autre côté. Ce qui nous reste à voir, c'est l'utilité de déterminer ainsi la grammaire à travers les trois plans mentionnés ci-dessus.

Remarques sur la grammaire sémantique

Après un survol du *Niveau-Seuil* et de la grammaire sémantique, il me semble que les remarques et les questions suivantes méritent mention :

- Dans le *Niveau-Seuil*, l'objectif de l'ouvrage est d'aider l'ensemble des publics à se débrouiller le plus rapidement possible en L2. Et comme c'est une «compétence minimale de communication» qui est caractérisée de façon fonctionnelle, il me semble juste dire que le contenu sélectionné par le *"Niveau-Seuil"* doit être totalement couvert par celui de l'enseignement scolarisé dont le français est la spécialité.
- Il est indéniable que J. Courtillon indique une nouvelle voie pour l'enseignement de la grammaire par rapport à ce qu'on a connu auparavant (voir le tableau ci-dessous). Mais il convient de dire que, du point de vue didactique, sa proposition demande beaucoup plus de temps. Je pense que cet excès de temps important est essentiellement à cause de l'ordre des trois phases (d'apprentissage) que demande J. Courtillon.

Enseignement traditionnel de la grammaire		**Enseignement grammatical dans la classe de l'AC**	
Expliquer des règles	**Professeur**	Découvrir des règles	**Etudiants**
↓	↓	↓	↓
Faire des exercices	**Etudiants**	Inter-corriger des productions	**Etudiants** ↓
		↓	↓
		Synthétiser les règles	**Professeur**

Lorsqu'on compare les deux types d'enseignement de la grammaire ci-dessus, celui de l'AC me semble inverser les processus de l'enseignement traditionnel. On commence par expliquer des règles de grammaire dans un enseignement traditionnel, et ceci n’est utile dans l'AC que pour terminer les processus d'apprentissage. Par contre, la tâche des élèves (telle que de faire des exercices) qui joue un rôle secondaire est considérée

primordiale dans une classe de l'AC. En effet, on constate que, dans une classe de l'AC, les élèves jouent un rôle central parce qu'ils y exécutent la quasi-totalité des activités, c'est-à-dire de découvrir des règles de grammaire et d'inter-corriger des productions. Mais je pense que ce qu'il convient de voir ici, c'est **si ces deux enseignements donnent le même effet**. La question est posée lorsqu'il reste du temps pour pratiquer la langue après l'enseignement traditionnel, ce qui me semble beaucoup moins évident dans l'enseignement communicatif.

Enfin, ce qu'il me semble indispensable de voir dans la grammaire sémantique, ce sont ses conditions de réalisation. Sur ces points-là, je pense que les trois phases proposées par J. Courtillon ne sont simples à réaliser qu'en apparence. Combien de textes et d'exercices l'enseignant doit-il donner aux élèves pour qu'ils puissent découvrir toutes les règles d'un thème grammatical quelconque ? Et comment faire avec ceux qui n'ont aucun sens grammatical ? Y a-t-il une certitude dans la transition des deux premières phases ? Sans parler du côté empirique, je crois que la réalisation de la grammaire sémantique dépend de beaucoup de facteurs, y compris des conditions d'apprentissage, de la culture d'apprenant, de celle de l'environnement, de l'organisation du cursus, etc. En effet, il me semble que les conditions de réalisation négligées par la grammaire sémantique correspondent assez bien aux remarques qu'on peut donner en général à l'AC. Ces conditions négligées seront réexaminées d'une façon plus détaillée avant la fin de cette section.

Quelques propositions concrètes de mise en oeuvre de l'approche communicative

J. Courtillon et E. Papo

J. Courtillon est classée comme didacticienne communicative car elle considère qu'apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver (1980, p. 89) et tient compte de la nécessité de distinguer la compétence de communication de la

compétence linguistique. À notre avis, elle est l'une des didacticiens communicatifs les plus importants qui doit être étudiée en premier lieu. Cela n'est pas seulement en raison de sa fameuse proposition de faire de «**la grammaire sémantique»**(6), qui est la seule mise en oeuvre concrète de l'AC dans l'enseignement de la grammaire; mais aussi pour ses autres propositions aussi intéressantes que l'on peut résumer comme suit :

1. **Le fonctionnel** et **le notionnel**: Il s'agit des deux concepts de **fonction** et de **notion**. J. Courtillon juge que c'est la fonction qui joue un rôle dans la communication. *Dans cette perspective, on ne demande plus seulement au locuteur-élève de produire des phrases grammaticalement correctes, mais de devenir en quelque sorte un «acteur» […] qui peut et doit modifier son comportement selon la réaction de son interlocuteur* (1980, p. 90). En ce qui concerne l'ensemble des structures de langage, il s'agit de véhiculer des **notions**.
2. **La compétence fonctionnelle** et **la compétence linguistique** : À partir des concepts de fonction et de notion, J. Courtillon fait une différence entre la compétence fonctionnelle et la compétence linguistique. Pour elle, **la connaissance de la grammaire** (de la structure) **équivaut à la compétence linguistique**. La compétence fonctionnelle concerne la pragmatique de la communication et les aspects socioculturels véhiculés par la langue. La compétence linguistique comporte l'aspect sémantique (liée à la capacité de mémoriser) et l'aspect morpho-syntaxique (liée à la capacité de percevoir la valeur ou le contenu notionnel).
3. **La complexité syntaxique** et **la complexité sémantique**: Selon J. Courtillon, la complexité syntaxique concerne des inventaires de fréquence fonctionnelle en fonction de la rentabilité fonctionnelle d'un terme ou d'une structure (1980, p. 94). Contrairement à la première, la complexité sémantique est due à la langue elle-même, en particulier liée à des phénomènes d'Interlangue. Ce qui explique pourquoi l'emploi de l'imparfait, du passé-composé et du plus-que-parfait ne comporte aucune difficulté pour un hispanophone, mais pose beaucoup de difficultés pour un anglophone ou pour un sinophone.

4. **Le stéréotype globaliste** et **le stéréotype sérialiste**: En ce qui concerne la psychologie d'apprentissage, J. Courtillon parle des deux stéréotypes suivants: le stéréotype sérialiste et le stéréotype globaliste. Le premier type d'apprenant a besoin de classifier les difficultés pour les apprendre l'une après l'autre. Il conduit sa compétence progressivement et prudemment. D'après Courtillon, ce type d'apprenant a un grand besoin d'être guidé et réassuré. Par contre, l'apprenant globaliste « s'attache aux relations d'ensemble entre le tout et les parties. Il construit sa compétence à la manière d'un organisme qui se développe en répondant à des défis qui constituent pour lui autant de problèmes à résoudre » (p. 95).

É. Bérard

En ce qui concerne la grammaire, E. Bérard pense qu'il existe trois catégories différentes dans les ouvrages d'apprentissage dit communicatifs.

- Les auteurs de la première catégorie proposent un travail grammatical **totalement dépendant de la réalisation des objectifs de communication**. Par exemple: *Le français des relations amicales*, *En effeuillant la marguerite*.
- Dans les ouvrages de la deuxième catégorie, on accorde à la grammaire une place très importante et l'on **opère un retour à la grammaire traditionnelle**. Par exemple: *Carte sur table*, *Sans frontières*.
- Enfin, l'ouvrage de la troisième catégorie **s'oriente vers une grammaire notionnelle**, qui correspond à la partie grammaire du *Niveau-Seuil*. Par exemple : *Archipel*.

À propos du rôle de la grammaire déterminé dans l'AC, elle en a montré ses opinions dans l'un de ses ouvrages (1991, p. 78)[(7)]. Elle pense

- que l'apprentissage de la grammaire n'est pas totalement rejeté dans l'AC.
- que, tout en reconnaissant la nécessité de systématiser à un certains moments de l'apprentissage, la systématisation s'oriente vers le fonctionnement morphosyntaxique, et rarement vers le fonctionnement de la communication.

À propos des attitudes des enseignants, É. Bérard en souligne trois [8]

- Elle reconnaît la nécessité de compter sur l'enseignant et sur son projet d'enseignement, et de retrouver des modes de travail connus: explication de la règle par le professeur et application.
- Malgré tout, il faut estimer que l'explication de points grammaticaux est inutile, et que seule compte la pratique de la langue étrangère.
- Il faut tenir compte du dosage entre conceptualisation et exercices systématiques.

Analyse des méthodes de l'approche communicative

Archipel

La méthode *Archipel*[9], qui est rédigée par J. Courtillon et d'autres didacticiens, est l'une des premières méthodes fondées sur l'AC. Elle diffère des autres méthodes sorties avant au moins sur les points suivantes :

1. Le cours est composé par des «unités», et non par des leçons.
2. Au sein d'une unité, le cours est commencé par une grosse quantité de lectures qui se présentent sous forme des dialogues situationnels.
3. La présentation de grammaire n'apparaît qu'au milieu d'une unité. Cette présentation, qui est intitulée «UN PEU DE GRAMMAIRE», est conçue de l'idée d'occuper le minimum d'espace pour expliquer le maximum de points de grammaire. Prenons l'unité 5 dont l'un des sujets grammaticaux porte sur les usages des articles. On constate que les trois différents thèmes grammaticaux se présentent au sein de la même page. Au sein de la partie sur les partitifs, on trouve aussi les expressions de quantité, la négation des partitifs ainsi que le pronom «en». Cela conduit au fait que chaque présentation de thème ne peut se réduire qu'à une sorte de synthèse linéaire toute brève. Le nombre de pages consacré à la grammaire est peu important par rapport aux autres activités. Au sein de l'unité 5, par exemple, seulement deux pages sur quinze concernent la grammaire.

4. La présentation grammaticale est faite d'une façon implicite dans la méthode. C'est à l'apprenant d'observer, de comparer et de découvrir des règles à travers les activités «à lire et à découvrir», «pratique de la langue» et «un peu de grammaire».

À cause du nombre de pages peu important et de la complexité de la présentation grammaticale, il me semble que cette méthode ne favorise pas l'apprentissage de la grammaire.

Grand Large

Comme beaucoup d'ouvrages dits communicatifs, la méthode *Grand Large* commence toujours une unité par des activités d'écoute et de lecture. Et la présentation de grammaire n'apparaît qu'au milieu de chaque unité dont je constate les caractéristiques suivantes pour lesquelles elle est classée comme un ouvrage communicatif:

1. La présentation grammaticale ne prend qu'une partie strictement minimale au sein d'une unité. Dans l'unité 4 de la méthode(10), l'auteur présente comment utiliser des articles, dans une grille qui ne prend pas la moitié de la page. À travers la grille ci-dessous, on voit que son pourcentage est moins important par rapport aux autres activités de l'unité. Mais on crée un «bilan» toutes les quatre unités pour réviser les points de grammaire déjà étudiés. Cette création rattrape plus ou moins l'insuffisance de la présentation grammaticale au sein de l'unité.

Nom d'activité	**La compréhension orale**	**Les réalisations linguistiques**	**La phonétique**	**La grammaire**
Nombre de page	7	2	0.5	0.5

2. La présentation grammaticale est faite implicitement. Dans l'exemple de l'unité 4, on voit que les articles sont présentés sous forme d'une grille intitulée «Observez et Comparez». Il s'agit donc que l'apprenant doive découvrir les règles à travers une série d'observations et de comparaisons.

Espace et Le Nouvel Espace

La méthode *Espace*[11], qui a paru en 1990, a été modifiée en 1995. Et la version renouvelée s'intitule désormais *Le Nouvel Espace*. Pour connaître comment on interprète la grammaire dans les deux versions, j'y choisis à nouveau le thème grammatical «les partitifs» et constate les choses suivantes :

1. Tout d'abord, la présentation de la grammaire n'apparaît qu'après l'exercice de la compréhension orale et écrite. Dans l'exemple qu'on a ici, avant d'expliquer ce qu'est l'article défini et partitif, l'auteur demande d'abord d'étudier les mots d'alimentation, d'écouter l'enregistrement, et de classer les aliments en 4 groupes. Cela montre que les deux méthodes sont toutes fondées sur l'AC.
2. En ce qui concerne la façon d'interpréter la grammaire dans les deux versions de la méthode *Espace*, je constate que, malgré sa nature communicative, **la grammaire y est explicitée** sous forme des **tableaux grammaticaux**. Le thème grammatical que j'ai choisi est interprété par les mêmes tableaux grammaticaux dans les deux versions différentes. Je considère qu'elles sont présentées explicitement, non seulement en raison de la prise du métalangage, mais aussi de l'imprimerie grossie pour souligner l'importance grammaticale.
3. Malgré tout cela, l'interprétation de grammaire reste tout de même très courte dans la méthode *Espace*. Je me demande si l'auteur essaie de signaler aux lecteurs que la nature communicative de la méthode reste toujours la même.

Libre Échange

La méthode *Libre Échange*, rédigée par J. Courtillon et G. D. de Salins en 1991, est aussi fondée sur l'AC. Par rapport aux autres méthodes communicatives qu'on a vues ci-avant, je pense que cette méthode comporte plus de caractéristiques pour lesquelles elle doit être classée comme un ouvrage communicatif.

1. Tout d'abord, l'auteur divise les différents niveaux de langage au sein d'un dossier. Il s'agit de la langue standard, de la communication en style familier et en style soutenu. Cette division nous permet d'observer comment on introduit la grammaire dans les différents styles de communication.

2. La grammaire est présentée en deux parties, dans «Découvrez les règles» et dans «Votre grammaire». À travers «Découvrez les règles», **J. Courtillon a réalisé dans cette méthode ses idées proposées dans la grammaire sémantique**. Ces idées sont interprétées par observer les règles dans «Découvrez les règles», et les expliciter plus tard dans «Votre grammaire».
3. Bien que la partie «Votre grammaire» explicite la présentation des thèmes en décrivant les règles à l'écrit, la nature de la méthode reste communicative car l'observation des règles la précède toujours.

Série « Exercices de français » rédigés par De Salins

Personnellement, je pense que le type d'exercices proposé dans l'AC est différent de celui qu'on a vu ci-avant. Pour G. Vigner, il existe en effet "l'exercice" et "l'activité" dans une classe de langue, et ces deux choses sont pour lui différentes l'une de l'autre. Pour lui, l'exercice « *implique l'existence d'un objet pédagogique précis* » et l'activité est « *intentionnellement finalisée et délimitée dans sa portée* ». Il pense également que la notion d'exercice est *"étroitement associée à celle d'apprentissage formel"*, et doit exclure « *toutes les situations d'acquisition non guidée en milieu naturel* »(12). Par contre, une activité langagière peut « *s'organiser de façon relativement imprévisible, revêtir des formes diverses, sans être directement et intrinsèquement liée à un objectif déterminé d'apprentissage* ».

Les critiques à propos de la théorie communicative

C. PUREN écrit dans son ouvrage (1994, p. 35) qu'il existe, selon lui, au moins quatre facteurs comme insuffisance majeure de l'AC

> *«Un premier facteur a été l'absence de nouvelle théorie de l'apprentissage. On ne voit vraiment pas comment elle peut être articulée à l'approche notionnelle- fonctionnelle, dont la théorie de l'apprentissage implicite est au contraire d'inspiration béhavioriste, puisque l'on cherche à y établir des liens immédiats entre des situations de communication déterminées et des formes linguistiques données. Un second facteur a été*

l'absence de rupture clairement établie par l'AC avec la MAV aux niveaux des objectifs, des contenus et des grands principes méthodologiques. Un troisième facteur a été l'absence de support d'intégration didactique dans l'AC : [---] l'AC ne fournit de démarche spécifique que pour les deux extrêmes du processus d'élaboration méthodologique, à savoir la sélection des formes et leur réemploi libre. Un dernier facteur, négatif comme les autres, a été l'invalidation théorique dans l'AC, de toute cohérence méthodologique forte du fait de la priorité accordée au respect des stratégies individuelles d'apprentissage».

À part les quatre facteurs cités par C. PUREN, il me semble que d'autres conditions posent également des problèmes dans l'application de l'AC. Même dans l'ouvrage de É. Bérard (1991, p. 62-63), ces conditions ont été aussi mentionnées et considérées comme principes essentiels sur la mise en place de l'AC :

«Il ne s'agit pas dans le cas de l'approche communicative de mettre en place une pratique codifiée, de refuser certains types d'exercices sous prétexte qu'ils appartiennent à un autre courant méthodologique, mais de mettre en place une approche guidée par certains principes essentiels, qui tienne 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.*

On pourrait donc dire que, en dehors du flou sur le plan théorique de l'AC, sa mise en place dans une classe de langue n'est pas évidente comme on le prétend. Et cela est même reconnu par une communicativiste telle que É. Bérard. Je pense même que l'AC est peu applicable à cause de ces conditions. Comme É. Bérard parle de cela d'une façon très générale, je pense donc qu'on a intérêt de les analyser d'une façon détaillée. Et c'est ce que j'essayerai de faire dans le reste de cette section.

Conditions de l'environnement

En ce qui concerne le rôle de l'environnement joué dans l'AC, j'ai envie de le diviser en deux parties, l'environnement externe et l'environnement interne.

Environnement externe : Il s'agit du « bain linguistique » que l'on peut avoir en dehors de la classe, en particulier de pouvoir parler français avec sa famille. L'étudiant taïwanais qui apprend le français n'est pas aussi favorisé sur ce point-là. Et ceci conduit aux deux résultats suivants : (i) L'apprenant manque de stimulus et d'apprentissage linguistique en provenance de la vie quotidienne. Ce manque réduit parfois l'effet de l'apprentissage en classe et rend difficilement l'application de l'AC. (ii) Pour l'apprenant, il devient donc moins facile de prendre l'habitude de parler français, d'enraciner ce système linguistique dans l'esprit.

Environnement interne : Il s'agit cette fois-ci du bain linguistique en classe, en particulier la possibilité de communiquer en français avec des camarades de classe. Cet environnement interne d'apprentissage n'existe pas non plus à Taïwan pour deux raisons : (1) Dans la classe de langue locale, les élèves parlent la même langue, le chinois mandarin. (2) La plupart des enseignants n'obligent pas leurs élèves à parler français en classe. D'ailleurs, j'ai remarqué que, même s'ils le font, leur ordre ne donne plus d'occasions de pratique qu'à ceux qui avaient envie de le faire. Bref, après avoir analysé l'environnement local, on remarque les deux points suivants :

- L'environnement linguistique de français est pauvre et artificiel. L'apprenant ne peut le pratiquer qu'avec ses enseignants ou ses camarades de classe.
- L'apprentissage de français devient donc une activité totalement cloisonnée sans aucun soutien ni stimulus en provenance de l'environnement.

Conditions de l'organisation du cursus

En ce qui concerne l'organisation actuelle du cursus dans le département de français, plusieurs facteurs me paraissent défavorables pour l'application de l'AC. Tout d'abord, les cours de langue sont séquentiels, alors que dans l'enseignement communicatif, « *on insiste sur l'activité de l'apprenant, qui construit lui-même sa compétence. […]*

l'apprentissage passe d'abord par une pratique intensive des interrelations, à travers des échanges où chacun s'engage pour communiquer quelque chose » (Gaonac'h, 1991, p. 198). Cela me semble impossible au moins pour les deux premières années d'apprentissage, car « *il doit être impossible pour un apprenant de se focaliser à la fois sur une d'apprentissage et sur une stratégie de communication* » (Tarone, 1980, p. 421). Et à cause du nombre d'heures de cours si limité, l'enseignant ne se permet jamais de "lâcher" les étudiants dans des activités de communication libres, en particulier pour ceux qui n'ont pas assez de connaissances linguistiques.

Le deuxième facteur défavorable vient du fait que les cours de langue de la même année s'assument toujours par des enseignants différents. Ce qui fait que tous les cours deviennent plus ou moins cloisonnés et tous les enseignants considèrent que le nombre d'heures de ses cours est insuffisant pour entrer dans le champ communicatif.

Conditions de l'apprenant

En ce qui concerne les contraintes dues à l'apprenant, je pense que cela comporte au moins les trois facteurs suivants :

- **la compétence linguistique antérieurement acquise**
- **le caractère de l'apprenant**
- **la motivation de l'apprenant**

La compétence linguistique antérieurement acquise: Bien que certains didactologues fassent la différence entre la compétence grammaticale (c'est-à-dire la connaissance des structures linguistiques) et celle stratégique (c'est-à-dire la capacité à utiliser des stratégies de langage pour atteindre des objectifs de communication) (Canale et Swain, 1980), ou bien la différence entre la compétence linguistique et celle discursive (S. Moirand, 1982), ils reconnaissent tous le fait qu'une maîtrise minimale de la L2 est obligatoire pour entrer dans une stratégie d'acquisition (Zobl, 1980 & Gass, 1984) et que cette maîtrise est au moins un élément facilitateur de la compétence communicative (Gaonac'h, 1991, p. 187).

Sur ce point-là, on pourrait se demander à nouveau si cette compétence communicative est possible à atteindre. Bien sûr, tout dépend de la notion qu'on lui donne. Elle pourrait être une simple capacité de répondre aux questions bien structurées qu'on acquiert à travers la méthode interrogative. Mais comme la compétence communicative concerne surtout une capacité de communiquer dans un discours relativement libre, elle n'est pas atteinte au moins pour la première année d'apprentissage chez les apprenants-adultes, et dépend encore d'autres facteurs par la suite. La difficulté de l'application vient juste du fait que, dans l'AC, « *on n'apprend pas une langue mais des situations de langage* » *(Gaonac'h, 1991, p. 201).* Pourtant, il me semble impossible d'apprendre des situations de langage où tant d'éléments linguistiques apparaissent en même temps, alors qu'on ne connaît même pas ses usages. Et c'est la raison pour laquelle Politzer et McGroarty considèrent que des « *niveaux très bas de compétence linguistique sont un handicap majeur à la compétence communicative […]* » *(1983).*

Le caractère de l'apprenant : Certains didactologues pensent que l'avantage essentiel de l'AC est la possibilité accrue de participer à une conversation, tout en négligeant si l'apprenant est capable ou suffisamment courageux de le faire. En effet, j'entends souvent cette plainte en provenance de certains collègues francophones qui assument les cours de conversation. Ce n'est donc pas étonnant de voir ce problème mentionné par certains didactologues occidentaux.(13)

Bien sûr, j'admets le fait que cette timidité n'est pas insurmontable et qu'elle est liée étroitement à la motivation personnelle. Plus on est motivé, moins on est timide en s'exprimant. D'ailleurs, la timidité dans l'apprentissage qu'on trouve chez les adultes me semble normale, en particulier dans un environnement linguistique artificiel (c'est-à-dire quand on apprend une langue en classe). En fait, d'après mon observation personnelle, ce qui se passe souvent en classe de langue, c'est que les étudiants qui saisissent la structure de la langue en question ou possèdent plus de vocabulaire parlent toujours et qu'ils sont souvent la minorité de la classe. Et quand l'enseignant interroge un étudiant dont le niveau est assez faible, ce dernier sortirait parfois quelques mots-clés. Mais l'enseignant pourrait attendre en vain la réponse : L'étudiant au niveau faible a souvent peur de sortir sa réponse incomplète et de provoquer la moquerie du professeur ou de ses camarades de classe. D'un autre côté, l'enseignant doit tenir compte du fait que la durée du cours est

limitée et qu'il ne se permet pas de perdre du temps à attendre ou encourager ses élèves. Je pense que, de toute manière, tous les étudiants ne peuvent s'exprimer dans un groupe de 30 personnes. Mais, comment équilibrer le nombre d'occasions et faire les élèves apprendre le maximum en temps limité ? Ce n'est sûrement pas l'AC qui peut y répondre.

La motivation de l'apprenant : En ce qui concerne la motivation de l'apprenant, tous les spécialistes approuvent le fait qu'elle est en proportion avec le résultat d'apprentissage. Plus on est motivé, plus on arrivera à surmonter les difficultés au cours de l'apprentissage. Est-ce que les étudiants taïwanais sont motivés face à la langue française ? Dans leur rapport d'enquête en 1994(14), mes deux collègues A. Monier et P. Chaubet ont donné une réponse après avoir analysé les questionnaires remplis par 752 étudiants qui font leurs études dans les deux départements de français les plus représentatifs de Taïwan, soit ceux des Université de Tamkang et Fujen. Malgré l'année de la publication, ce rapport me paraît toujours significatif car ni la situation externe (c'est-à-dire le concours d'entrée dans les universités) ni celle interne (c'est-à-dire l'organisation du cursus au sein du département) n’a changé. Parmi tous les sujets enquêtés, seuls 17.8% des étudiants de Tamkang et 12.7% de ceux de Fujen ont déclaré avoir pris le français comme premier choix. Par contre, 40.5% des étudiants de Tamkang et 48.6% de ceux de Fujen se retrouvent à étudier le français sans l'avoir choisi, leurs notes au concours d'entrée dans les universités ayant décidé pour eux. Je pense donc que les enseignants locaux dans les institutions universitaires ne sont pas favorisés sur ce plan-là et qu'il vaut mieux en tenir compte en organisant leur programme d'enseignement.

Conditions culturelles

En ce qui concerne le facteur culturel qui détermine l'exécution de l'AC dans la classe de langue, je pense qu'il est bon de tenir compte des faits suivants:

Le prestige de la profession: L'enseignement est un métier qui est généralement bien vu dans la société locale. Donc, les enseignants sont traditionnellement respectés par les élèves et leurs parents. Ce respect envers les enseignants mérite d'être souligné car il crée souvent **une distance entre le professeur et l'élève**. Dans la société de Taïwan,

l'élève prend plutôt l'habitude d'écouter et de suivre ce qu'indique l'enseignant. L'éducation traditionnelle me semble être l'une des raisons essentielles de cette habitude d'apprentissage. Cette hiérarchie entre enseignant et apprenant facilite souvent la gestion de la classe. Néanmoins, il me semble que la hiérarchie et l'habitude d'apprentissage local sont à l'encontre de ce que demande l'enseignement de l'AC où, l'enseignant est souvent demandé « *d'être en retrait, à l'écoute des apprenants* »(15).

Un autre facteur qui joue est **le caractère introverti de l'apprenant** dans la classe de langue. Ce comportement introverti empêche beaucoup les élèves de répondre aux questions ou de prendre la parole en classe. En fin de compte, cette caractéristique de comportement nous fait comprendre plus facilement pourquoi l'apprenant local n'est pas prêt à « *être actif, prendre souvent l'initiative* »(16) dans une classe de langue communicative.

Enfin, après avoir analysé les conditions ci-dessus, il me semble effectivement que, sans tenir compte de son histoire et de son plan linguistique, la mise en place de l'AC est déjà impossible dans une certaine situation pédagogique. Si l'on considère les quatre conditions ci-dessus comme quatre supports pour la mise en place de l'AC, il me faut conclure que, moins on possède ces supports, moins c'est possible d'appliquer l'AC en classe. Et l'enseignement en AC risque d'être bloqué lors qu'il ne reste que deux ou trois supports (conditions). Dans ce cas-là, pour certains pays où souvent aucune des conditions citées ci-avant n'est réalisée pour cette mise en oeuvre, il nous faut donc chercher d'autres solutions pour mieux s’adapter à la situation pédagogique locale et pour obtenir un enseignement plus efficace.

Conclusion

Il est incontestable que l’approche communicative propose une autre vision dans le champ didactique. Mais après l’avoir étudiée en profondeur, le principal grief qu'on peut lui faire est de ne tenir compte ni des différentes situations d’enseignement et d’apprentissage, ni de l’environnement linguistique, à savoir du problème de « l’input ». Dans cette approche, on considère les problèmes rencontrés dans l’enseignement et l’apprentissage d’un point de vue de natif, ou au moins d’un point de vue de ceux qui obtiennent plus facilement l’environnement linguistique d’une langue étrangère.

Comment obtenir les quatre compétences linguistiques quand l’apprentissage se limite seulement en classe de langue ? Comment faire progresser sa capacité linguistique quand on n’a pas les moyens de faire un séjour linguistique dans ce pays étranger, ni la possibilité de poursuivre ses études dans ce pays ? Il me semble que l’approche communicative ne suffit pas à répondre à ces questions.

Notes：

(1) Janine Courtillon : La grammaire sémantique et l'approche communicative. Le Français dans le Monde, numéro spécial. Hachette, Pairs, 1989, p. 114.

(2) *Idem*

(3) Daniel Coste : *Un niveau-seuil, publics et domaines,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 47. *Un niveau-seuil,* Le Français dans le Monde, p. 20.

(4) C'est-à-dire que ce sont ces trois verbes qui activent, qui signifient le plus souvent la communication courante.

(5) *Idem,* p. 235.

(6) cf. 1.1 et 1.2 de ce travail.

(7) Evelyne Bérard : *L'approche communicative, théorie et pratique,* Paris, CLE international, 1991.

(8) Idem, p. 104.

(9) Il s'agit de *Archipel 1*, Paris. CREDIF, Didier, 1982.

(10) Cette unité est choisie pour le fait qu'il porte sur le même thème grammatical, soit les articles, que les autres cours communicatifs analysés dans ce travail.

(11) Je parle ici de *Espace.* Paris, Hachette, 1990 et *Le Nouvel Espace.* Paris, Hachette, 1995.

(12) Gérard Vigner (1984), p. 14.

(13) cf. par exemple H. BESSE et R. PORQUIER, 1984.

(14) Cet article de 17 pages s'intitule "Etudier le français à Taïwan": Contribution pour une approche sensible du public des Départements de Français des Universités de Tamkang et Fujen.

(15) É. Bérard, 1991, p. 59.

(16) Idem.

Bibliographie：

Bérard, É. (1991). L'approche Communicative, Théorie et Pratiques. Coll. Didactique des Langues Etrangères, Paris : Clé International.

Besse, H. (1984). Grammaire et Didactique des Langues. Coll. LAL, Paris : Hatier-Crédif.

Besse, H. (1985). Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue. Coll. Essais, Paris : CREDIF-Didier.

Besse, H., & Galisson, R. (1980). Polémique en Didactique : Du Nouveau en Question. Coll. Didactique des Lanques Etrangères, Paris : CLE international.

Bourguignon, C., & Dabene, L. (1983). Le métalangage : un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère. Le Français dans le Monde, n° 177, 45-49.

Celce-Murica, M. (1995). Learning and teaching L1 and L2 grammar : Many differences but also some similarities. Revue de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée, vol. 17, n° 2, Automne, 47-55.

Coste, D., & Courtillon, J. (1976). Un Niveau Seuil. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Coste, D. (1976). Un niveau seuil. Le Français dans le Monde, n°126, 17-22.

Coste, D. (1980). Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres". Le Français dans le Monde, n°153, 41-47.

Courtillon, J. (1980). Que devient la notion de progression ?". Le Français dans le Monde, n°153, 89-97.

Courtillon, J. (1985). Pour une grammaire notionnelle. Langue Française, n° 68, 32-47.

Courtillon, J. (1989). La grammaire sémantique et l'approche communicative. Le Français dans le Monde, numéro spécial « …Et la Grammaire », 113-136.

Cuq, J.-P. (1996). Une Introduction à la Didactique de la Grammaire en Français Langue Etrangère. Paris : Didier-Hatier.

Galisson, R. (1980). …S.O.S… Didactique des langues étrangères en danger … intendance ne suit plus …S.O.S…". 8-29 in : Polémique en Didactique. Du Renouveau en Question, Paris : CLE international.

Galisson, R. (1990). Où va la didactique du français langue étrangère ?. Études de Linguistique Appliquée, n° 79, juillet-septembre, 9-34.

Gaonac'h, D. (1987). Théories d'Apprentissage et Acquisition d'une Langue Etrangère. Coll. LAL, Paris : Hatier-Crédif.

Germain, C. (1991). L'approche Communicative en Didactique des Langues. Anjou (Québec, Canada) : Centre Éducatif et Culturel inc.

Germain, C., & Séquin, H. (1995). Le Point sur la Grammaire. dans la collection « Le point sur … », Québec : Edition CEC inc.

Hymes, D. (1984). Vers la Compétence de Communication. Coll. LAL, Paris : Hatier-Crédif, Traduction de On Communicative Competence. Sociolinguistics Edition, Penguin, 1972.

Lochard, J. (1986). Animer un Système Pédagogique. collection IFG système pédagogique, Paris : P. Dubois.

Moirand, S., & Porquier, R. (1989). …Et la Grammaire ?. Numéro spécial de Le Français dans le Monde.

Puren, C. (1988). Histoire des Méthodologies et de l'Enseignement des Langues. Coll. Didactique des langues étrangères, Paris : Clé International.

Puren, C. (1994). La Didactique des Langues Etrangères à la Croisée des Méthodes : Essai sur l'éclectisme. Paris : Didier-Crédif.

Puren, C. (1995). La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire. Études de Linguistique Appliquée, n° 100, 129-149.

Puren, C. (1997). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. Études de Linguistique Appliquée, n° 109, 9-37.

Vigner, G. (1984). L'exercice dans la Classe de Français. Coll. F, Paris : Hachette.

Véronique, D. (1984). Apprentissage naturel et apprentissage guidé". Le Français dans le Monde, n° 185, 45-52.

Véronique, D. (1997). La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation. Études de Linguistique Appliquée, n° 105, 93-110.