

LE COMMUNICATIF EN QUESTION

Monica VLAD

L'avènement de la méthodologie communicative dans l'enseignement du FLE a déterminé des changements notables en matière de contenus d'enseignement / apprentissage. Les descriptions fonctionnelles du langage, qui se trouvent à la base de ce vaste courant de pensée méthodologique, ainsi que la notion de «compétence de communication», ont déterminé une reconsidération des objectifs d'apprentissage en termes de fonctions: faire une demande, donner un conseil, raconter quelque chose, etc. Il s'agit d'apprendre à communiquer en langue étrangère en utilisant les ressources de la langue et d'autres moyens (gestes, intonations, etc.), et non d'apprendre la langue pour pouvoir communiquer. Ce changement dont on ne mesure peut-être plus aujourd'hui l'importance et la portée a eu des répercussions concrètes sur la manière d'organiser les contenus d'enseignement / apprentissage. Je voudrais donner ici une idée de **ces répercussions de l'approche communicative sur les contenus « lecture » et « grammaire »**, contenus dont personne n'a contesté et ne conteste l'existence et l'identité.

En matière de lecture tout d'abord, ce qu'on peut remarquer trente ans après les débuts des orientations communicatives en didactique du FLE, c'est que **les promesses des théoriciens se sont avérées moins utiles qu'on ne l'aurait cru à l'époque**. En effet, si des auteurs « classiques » tels Sophie Moirand, Denis Lehmann, Jean-Claude Beacco ou encore Jean Peytard ou François Vigner se sont penchés dans les années '80 sur les particularités discursives des supports de lecture en espérant fournir par là des portes d'entrée autres dans la lecture des textes que l'oralisation et la traduction, la « méthodologie de la lecture globale » qu'ils ont amorcée a eu relativement peu de retombées sur les contenus de lecture intégrés par les méthodes. Pour preuve, les discours pédagogiques de René Richerich ou de Robert Galisson, qui définissent les documents écrits en tant que truchements pour l'apprentissage des ressorts grammaticaux ou encore en tant

qu'illustrations pour les contenus culturels et civilisationnels. Les textes en tant que tels, perçus dans leur dimension textuelle ou discursive, paraissent perdre de l'importance au sein de méthodes autrement centrées sur les fonctions communicatives et sur les découvertes interculturelles. Dans les derniers Programmes roumains issus des modèles européens, la lecture est définie en tant que «réception du message écrit», le texte étant, là encore, perçu en tant que «message», charge informationnelle, et non pas en tant qu'unité linguistique à part entière. Du coup, les dimensions ayant trait à la cohésion, cohérence et progression, à l'adéquation pragmatique et discursive au contexte communicationnel, dimensions longuement étudiées par les théoriciens de la méthodologie de lecture globale des textes, se voient mises entre parenthèses au profit de leur contenu civilisationnel ou de certains repérages grammaticaux. Les analyses de manuels disponibles et celles dont on parlera ici même apporteront des nuances à ce point de vue.

Qu'en est-il de la grammaire ? Déniée, décriée, refusée dans sa forme dite traditionnelle, la grammaire paraît sortir par la porte, éliminée par les postulats communicatifs gagnants, mais **elle trouve aussitôt une fenêtre par laquelle pénétrer dans tous les programmes et dans toutes les méthodes de langues, aussi communicatives soient-elles**. Mais quelle grammaire ? Et par quelle fenêtre ? Ce que refuse d'emblée l'approche communicative en matière de grammaire c'est l'étude séparée des parties du discours, notamment dans leur exercice structural, dépourvu de significations communicatives. Il n'y aura plus de conjugaisons de verbes, plus d'étude des genres des adjectifs sans une justification fonctionnelle préalable, fournie par un contexte. Ce nouveau point de vue appliqué à la grammaire a eu, à mon sens, des effets explicites sur la constitution des méthodes dites communicatives, ainsi que des effets implicites dont on parle moins. Pour ce qui est des **effets explicites**, on peut parler de l'élargissement des sources d'emprunt de la grammaire pédagogique communicative. Si l'on refuse les inventaires traditionnels des parties du discours, il est normal de remplacer ceux-ci par

d'autres choses. Ainsi, les concepteurs de méthodes et de manuels se tournent-ils vers des zones telles la grammaire du texte ou l'analyse de discours, la pragmatique linguistique, en espérant pouvoir fournir des descriptions différentes de la langue, plus digests pour les apprenants étrangers et plus à même de coller à l'objectif fondamental qui est la formation chez les apprenants de la compétence de communication. On voit donc les manuels s'enrichir de rubriques portant sur l'usage textuel des temps verbaux, sur les marques de l'énonciateur dans le discours ou encore sur les principales réalisations linguistiques de certains actes de parole. Mais les **effets implicites** et moins avoués de telles tentatives ne tardent pas d'apparaître: ces nouvelles zones d'emprunt ne bénéficiant pas de corpus théoriques suffisamment homogènes pour servir de bases aux programmes de langue, l'hétérogénéité des auteurs et des appareils conceptuels vient embrouiller les pistes et donne lieu à des malentendus. Pour preuve, encore une fois, le foisonnement de nouvelles notions théoriques dans les manuels roumains récents pour le lycée, manuels dans lesquels les renvois à l'analyse de discours ou à la

grammaire du texte sont parfois faits de manière hésitante et même erronée. **Deuxième effet implicite:** en l'absence de sources d'emprunt très claires, les auteurs se tournent vers la même bonne vieille grammaire en lui mettant d'autres chapeaux: la grammaire n'est plus grammaire, mais «contenu linguistique», un inventaire d'«éléments de construction de la communication». En dépit de ces étiquettes à allures communicatives, les inventaires comportent les mêmes parties de discours organisées d'après les mêmes progressions des grammaires traditionnelles. Est-ce bien? Est-ce mal? Ce serait difficile de trancher dans un tel débat. Ce que j'ai voulu brièvement évoquer ici c'est le fait que le contenu grammatical est loin d'être disparu, comme cela a voulu être suggéré par les tenants d'une certaine approche communicative de première génération, et qu'il est bel et bien resté dans les programmes, dans les méthodes et dans les pratiques, rentré par une fenêtre bien plus rapprochée qu'on ne l'aurait pensé, celle des traditions pédagogiques. Celles-ci ne meurent pas avec l'avènement d'une nouvelle méthodologie, quelque prometteuse qu'elle puisse être.