

L'impact des représentations sociales sur l'enseignement de la grammaire dans les cours du FLE en Iran

Abdollahi, Akbar^{1*}, Hashemiannejad, Bitā²

¹ Maître-assistant, Université de Téhéran, Téhéran, Iran

² Etudiante de Master du FLE, Université de Téhéran, Téhéran, Iran

Reçu: 2017/05/12, Accepté: 2017/10/03

Résumé: Cet article organise la réflexion autour de l'impact des représentations sociales sur l'enseignement de la grammaire dans les cours du FLE en Iran. Comme nous le savons, la dimension socio-affective de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, qui comprend les notions telles que les représentations sociales, les stéréotypes, les attitudes et la motivation des apprenants, se penche sur les rapports existants entre la didactique des langues et la sociologie. Cette étude a pour origine deux questions à répondre: quelles sont les représentations sociales dominantes de la grammaire auprès des enseignants du FLE en Iran? Dans quelles mesures ces représentations sociales influent sur l'enseignement de la grammaire? Nos résultats s'inscrivent au croisement d'entretiens semi-directifs avec les enseignants de FLE et du journal du bord du chercheur pendant l'observation des cours de ces enseignants. Nous avons pu montrer l'importance de la prise en considération des attitudes dans l'animation des séquences didactiques qui portent sur l'enseignement de la grammaire pour remédier aux représentations partielles voire stéréotypées de cette tâche en Iran et proposer des pistes de réflexion pour de futures recherches.

Mots-clés: Représentations sociales, FLE, Grammaire, Culture éducative, Stéréotypes, Attitudes.

The impact of social representations on teaching of grammar in the courses of French as a foreign language in Iran

Akbar Abdollahi^{1*}, Bitā Hashemiannejad²

¹ Assistant Professor, University of Tehran, Tehran, Iran.

² M.A Student, University of Tehran, Tehran, Iran.

Received: 2017/05/12, Accepted: 2017/10/03

Abstract This study intended to investigate the impact of social representations on teaching of grammar in French courses as a foreign language in Iran. As it has been considered, the social representations, the attitudes as well as the motivations of learners, are categorized in socio-affective dimension of teaching and learning of modern languages. This dimension emphasizes on the relationship between sociology and teaching of languages. For this purpose, this study implies two questions in order to answer: what are the dimensions of social representations of grammar among teachers who teach French as a foreign language in Iran? To what extent do these social representations influence the teaching of grammar? The results of this study are based on semi-directed interviews with teachers who teach French as a foreign language as well as the notes written by the researcher while observing the courses of their classes. The qualitative analysis of collected data indicates the importance of attitudes in educational sequences of teaching grammar to remedy the partial or even stereotyped representations of this task in Iran. This study has implications for course designers, teachers and students.

Keywords: Social representations, French as a foreign language, Grammar, Educational culture, Stereotypes, Attitudes.

تأثیر بازنمودهای اجتماعی بر آموزش دستور در کلاس های فرانسه به عنوان زبان خارجی در ایران

اکبر عبداللهی^{۱*}، بیتا هاشمیان نژاد^۲

^۱ استادیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد زبان فرانسه، دانشگاه تهران، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۲/۲۴، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۷/۱۱

چکیده مقاله پیش رو به تامل پیرامون تأثیر بازنمودهای اجتماعی بر آموزش دستور در کلاسهای فرانسه به عنوان زبان خارجی می پردازد. همان طور که می دانیم، مفاهیمی چون بازنمودهای اجتماعی، پندارهای قالبی، حالات و انگیزه ی زبان آموزان، در بعد اجتماعی - احساسی آموزش و فراگیری زبان های زنده قرار می گیرند که بر ارتباط بین جامعه شناسی و آموزش زبانها تأکید دارد. هدف نهائی این تحقیق پاسخ به دو سوال ذیل می باشد: بازنمودهای اجتماعی بارز در مورد دستور نزد مدرسان فرانسه به عنوان زبان خارجی کدامند؟ بازنمودهای اجتماعی تا چه اندازه بر آموزش دستور تأثیر گذار هستند؟ نتایج این تحقیق از طریق مصاحبه نیمه مستقیم با مدرسان و همچنین موارد یادداشت شده حین مشاهده ی کلاس های آنها به دست آمده است. در این تحقیق، ما توانستیم اهمیت در نظر گرفتن حالات را در بازه های آموزشی دستور نشان دهیم. این امر در ترمیم بازنمودهای اجتماعی ناقص و حتی کلیشه های حاکم بر آموزش دستور در ایران موثر است و راه گشای مطالعات بعدی در این زمینه می باشد.

واژگان کلیدی: بازنمودهای اجتماعی، فرانسه به عنوان زبان خارجی، دستور، فرهنگ آموزشی، حالات، کلیشه ها.

* Auteur Correspondant. Adresse e-mail: Akbar.abdollahi@ut.ac.ir

Introduction

La notion de la représentation sociale, empruntée à la psychologie sociale et à la sociologie de la connaissance, est entrée en didactique des langues depuis des décennies. Moore et Castellotti précisent que «la notion de la représentation devient opératoire, car elle permet de rendre compte des sources multiples mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues» (2002 :11). Selon Jodelet, les représentations sociales «se manifestent comme une forme de connaissances socialement élaborées et partagées» (2003 :53). Elles sont donc à la base de notre vie professionnelle et personnelle. Elles jouent en même temps un rôle déterminant dans les pensées, les actions et les sentiments de chaque individu. La didactique des langues vivantes doit donc prendre en compte des représentations sociales dans les différents côtés de la situation d'enseignement-apprentissage. Nous savons actuellement que les images partagées d'une langue et de son enseignement/apprentissage dans une société donnée influent sur les démarches et les comportements des enseignants et sur l'intérêt et la motivation des apprenants. D'où l'importance de tenir en compte et d'analyser les représentations sociales autour de l'enseignement/apprentissage d'une langue dans la société pour dépasser les stéréotypes et pour proposer des solutions didactiques appropriées aux problèmes soulevés.

La problématique expose les motifs qui nous ont menés à entreprendre cette recherche. Plusieurs raisons nous ont conduits à lancer cette recherche. En premier lieu, nous avons constaté que l'enseignement de la grammaire qui se veut fondé aujourd'hui sur une approche par compétences menée de façon réflexive ainsi que sur un enseignement adapté en fonction des

besoins de situations de communication réelles, reste encore souvent centré sur le transfert du savoir plutôt que sur le transfert du savoir-faire; en deuxième lieu, le contenu des cours nous paraissait très éloigné de la réalité de la salle de classe: le contenu théorique laisse peu de place aux objectifs communicatifs associés à l'enseignement du FLE. Bien que, depuis des années, les enseignants du FLE aient plus de tendance vers les manuels récents dont la plupart sont adaptés à la perspective actionnelle, le domaine particulier de l'enseignement de la grammaire aux milieux universitaires et institutionnels se limite relativement à l'enseignement traditionnel de cet élément langagier. Il nous est donc apparu pertinent de vérifier les raisons de ce manque en aide d'un outil conceptuel convenable, à savoir l'étude des représentations sociales.

Cette étude va tenter au premier temps d'exploiter les représentations sociales de la grammaire auprès des enseignants du FLE en Iran et au deuxième temps de découvrir l'impact de ces représentations sur l'enseignement de la grammaire. Dans cette perspective nous présentons d'abord la terminologie mobilisée pour la construction du cadre conceptuel de cette enquête et ensuite après avoir précisé et justifié la méthodologie de recherche adoptée, nous discutons les résultats obtenus.

L'enseignement/ apprentissage des langues dans une vision sociale

L'enseignement/ apprentissage d'une langue dans un milieu hétéroglotte est reconnu comme le résultat d'une sorte de contrat passé entre l'enseignant et l'apprenant afin de transférer des compétences linguistiques et culturelles qui forment la nature et la fonction de l'enseignement/ apprentissage. Dans cette perspective, Cuq (2003 :148), précise que «ce

contrat doit être le fruit d'une convergence provisoire et évolutive des représentations systématisées d'éléments idiomatiques et culturels de la part de l'enseignant et de l'apprenant». Du point de vue de l'enseignement, la langue se voit généralement comme un syllabus comportant les programmes officiels, les manuels, les progressions qui définissent des objectifs et des contenus linguistiques et culturels. Du point de vue de l'apprenant, la langue se considère comme un système de savoirs et de savoir-faire qui évolue au fil du temps.

En même temps comme Tardieu (2009), le souligne la langue, le langage, la communication et l'action, en tant que mots clés actuels de la didactique des langues, manifestent une évolution d'une vision essentiellement linguistique de l'enseignement/ apprentissage des langues à une vision psycholinguistique, sociolinguistique et socioculturelle plus marquée aujourd'hui. Cette évolution avait été déjà concrétisée par l'arrivée du *CECR* en 2001 qui situe l'enseignement/ apprentissage des langues dans une vision sociale. La classe de langue est donc devenue désormais un lieu complexe des plans sociolinguistiques et socioculturels au sein de laquelle l'apprenant et l'enseignant se considèrent avant tout comme acteurs sociaux ayant une histoire, une géographie et des identités. Dans cette perspective et par rapport à notre objet d'étude, les images des acteurs sociaux de l'enseignement de la grammaire et de ses fonctions, les valeurs des enseignants, leur rapport à la grammaire et leurs croyances à l'égard des compétences linguistiques des apprenants forment les sujets qui méritent sans aucun doute d'être étudiés. Nous essayerons d'aborder ces thèmes dans les lignes qui suivent à l'aide du concept des représentations sociales.

Les représentations sociales

La notion de représentation constitue un système de connaissances partagé collectivement qui est influencé par les circonstances sociales et historiques. Moscovici définit la représentation sociale comme «un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer, ensuite, d'assurer la communication» (1984: 10-11). Ces représentations jouent donc un rôle constructif dans l'interprétation du monde et dans l'élaboration de la conduite et l'échange. Quant à leur importance pour la pédagogie, on admet d'emblée qu'«Elles ouvrent à la fois un champ de savoirs pratiques, un «horizon d'attentes», un espace d'expériences et d'action» (Moore & Py, 2002 :273). Jodelet voit également les représentations sociales comme «une forme de savoirs reliant un sujet à un objet» (2003:59), en d'autres termes, les connaissances qui unissent la langue et la société. Dans les années 1990, la représentation sociale est entrée largement en didactique des langues notamment en insistant sur une forme particulière des représentations sociales à savoir les stéréotypes. Une conception de l'enseignement des langues qui ne prend pas suffisamment en compte ces éléments pourtant fondamentaux de l'équation didactique dans son plan apparaît aujourd'hui comme réductrice.

Les attitudes et les stéréotypes

La notion d'attitude et celle de représentation sociales sont liées de telle manière qu'elles sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre. Elles sont généralement associées et évaluées en fonction des comportements qu'elles produisent.

Les attitudes peuvent être modifiées et évoluées.

D'après Ludi et Py:

«On peut ainsi assimiler une attitude à un schéma comportemental qui se constitue à partir de généralisations d'expériences, vérifiées de manière intersubjective et enrichies par des acquis. (...) Ces schémas servent, d'une part, à interpréter la situation et à diriger le comportement individuel, et d'autre part, des rétroactions entraînent la révision et la correction des schémas partout où ils se sont révélés inadéquats» (1986 :100).

Le stéréotype constitue «une forme spécifique de verbalisation d'attitudes qui est caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe qui l'ont adopté comme valide» (Moore & Castellotti, 2002:8). Un stéréotype est aussi considéré comme une représentation qui n'évolue pas, un processus figé dont la présence dans les pratiques est en raison de son fonctionnement simple, univoque et stable pour les membres d'une communauté. Cuq indique que «La structure du stéréotype, à la différence de celle d'une représentation évolutive, est devenue, à des fins d'identification/ catégorisation et donc l'efficacité maximales, et à la suite d'un usage immodéré, un unique ensemble fermé de traits désormais immuable» (2003 :215). On voit qu'un stéréotype consiste à «une représentation cliché d'une réalité» qui réduit celle-ci à un trait et à une idée reçue. Moore rappelle que «Le stéréotype permet ainsi d'asseoir symboliquement les frontières de groupes. Il représente aussi surtout un instrument de catégorisation, par la mise en relief ou l'exagération des similitudes et des différences» (2002 :14). Il est à noter que les stéréotypes sont également liés à des conduites,

à des comportements linguistiques et à des comportements d'enseignement.

Les représentations sociales et l'enseignement/ apprentissage des langues

Les spécialistes de l'apprentissage/enseignement des langues considèrent aujourd'hui la notion des représentations sociales comme un concept crucial. Les didacticiens des sciences ont tenté de clarifier et d'analyser cette notion dans une perspective particulièrement didactique en insistant sur deux éléments. Moore et Castellotti (2002) précisent ces éléments en distinguant deux constats autour des représentations sociales, le premier constat concerne des représentations sociales qui sont malléables, qui se modifient et s'évoquent; il est en effet possible qu'on les modifie. L'autre, des représentations sociales ayant les liens forts avec le processus d'enseignement/ apprentissage qui le fortifient ou le ralentissent en fonction de la situation. On souligne que dans ce cadre, une double dimension des représentations sociales se manifeste: statique et dynamique à la fois. Moore explique que «l'étude de la dynamique des représentations passe par l'effort de la prise en compte des effets de résonance entre les systèmes explicatifs formulés par un individu et ceux proposés au niveau du groupe» (2002 :16). Selon Bonardi & Roussiau «les représentations sociales sont générées par des individus, mais aussi acquises de la société; reproductrices du social, elles produisent en même temps de la nouveauté» (1999 :18); en conséquence, la position d'une représentation sociale n'est absolument ni sociale ni individuelle, ce qui montre la vitalité des représentations.

Abric souligne le fait que le noyau central des représentations sociales oriente le sens des autres éléments tandis que les éléments périphériques qui sont plus souples «permettent

à chacun de se positionner sur des variations personnelles, sans remettre en cause la signification centrale» (1994 :74). Le système périphérique est fonctionnel puis qu'il permet le changement et l'adaptation de la représentation pour intégrer de nouvelles données. La représentation s'adapte donc à la réalité du moment. Avant et lors d'une intervention didactique la prise en compte de ces éléments est donc nécessaire.

La grammaire ou les grammaires?

Le deuxième concept mobilisé dans le cadre de cette recherche sur l'enseignement de la grammaire en Iran est le concept même de la grammaire. Il n'est pas facile de présenter une seule définition pertinente pour la grammaire. Charaudeau précise que :«On le sait maintenant il n'existe pas une grammaire, ni a fortiori la grammaire d'une langue, mais autant de grammaires que de théories sur la langue. Il ne faut pas oublier que c'est le point de vue théorique qui détermine la description d'un objet, et non l'inverse» (1997 :3). La grammaire a également une place particulière pour former une compétence de communication langagière. À ce propos, Beacco souligne la nécessité de l'association de la forme, du sens et de la fonction dans la compétence de communication langagière:

«L'acquisition d'une compétence pratique et celle d'une compétence formelle ne sont pas en soi contradictoires puisque savoir communiquer en langue étrangère suppose que les productions verbales soient à la fois appropriées par rapport aux intentions et à la situation de communication et correctes au regard du système de la langue cible ou de sa variété réputée la plus légitime» (1987:67).

Dans cette perspective, il est à noter que la grammaire ne se résume pas à la description et à l'explication excessive et scientifique des règles du fonctionnement d'une langue. Elle a également pour objectif de préciser les conditions d'un emploi correct d'une langue, qu'elle soit parlée ou écrite. Vigner indique que chaque grammaire comprend une dimension prescriptive qui rappelle les règles et les conventions auxquelles on doit se soumettre si on veut produire des phrases et des énoncés acceptables dans une langue donnée (2004 :15).

Dans la situation de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, selon Vigner (2004), la présence de la grammaire est un fait indispensable. La grammaire est donc toujours présente en classe de langue d'une manière explicite ou d'une manière implicite. La grammaire explicite constitue la description des formes d'une langue, c'est-à-dire «passer d'un savoir procédural (je sais faire) à un savoir déclaratif (je sais dire ce que je sais)» (Vigner 2004:115). La grammaire implicite se procède par enseigner les règles sans les expliciter en les plaçant dans les pratiques de la langue, sans nommer les formes de la langue (*Ibid.*:108). Mais à partir de quels critères on choisit la démarche à suivre ?

Peut-on apprendre/enseigner le français sans grammaire?

Les apprenants et les enseignants se demandent parfois s'ils peuvent mettre l'accent sur l'aspect oral de la langue et si l'enseignement/apprentissage du français peut être effectué sans grammaire. Beacco précise que «si par enseignement grammatical on entend la mise en œuvre des activités qui visent à décrire le fonctionnement de la langue par le moyen des règles et l'usage d'un métalangage, ce type d'intervention n'est nullement indispensable

pour permettre à certains publics d'accéder à une compétence de communication en français» (2010: 9). Certains enseignants insistent sur le rôle de la grammaire pour parler correctement mais aussi pour respecter un certain style d'apprentissage. Beacco indique également que «L'acquisition de l'usage d'une langue doit précéder la connaissance des règles, mais en même temps, on ne peut pas produire spontanément des formes correctes dans une langue sans l'acquisition des règles qui en organisent la production» (2010: 101). Considérant ce dernier point, on peut penser que la nécessité de la présence des séquences didactiques sur la grammaire dans les cours de FLE est inéluctable.

Les représentations sociales de la grammaire

Il est supposé que les activités de grammaire en classe de langue répondent à la fois à une fonction normative et à une fonction structurale qui concerne la syntaxe dans le cadre de l'énoncé et à une fonction discursive, qui s'intéresse aux positionnements énonciatifs des énoncés par rapport aux genres de discours. Dans ce cadre, Beacco & Kalmbach, (2014) indique qu'elles devraient ainsi fonder à la fois des tâches descriptives explicites et des activités d'automatisation et de conceptualisation où entrent en contact des descriptions extérieures aux apprenants, provenant des descriptions pédagogiques et savantes de la langue cible, et la grammaire intériorisée.

Après plusieurs études sur les représentations sociales des enseignants d'anglais, en 1996, Woods précise que «les représentations sociales que les enseignants se construisent de la grammaire et dans leurs pratiques sont massivement influencées par la fonction normative et structurante qui sont sollicitées par les activités grammaticales» (cité

par Beacco, Kalmbach et Lopez, 2014 :4). Mais ces représentations sociales sont plutôt liées aux cours de grammaire traditionnels dans lesquels les grammaires normative et structurale étaient dominantes. Il reste à savoir que le contexte éducatif actuel jusqu'à quel niveau est conforme à cette description.

Nous avons montré plus haut l'importance et la fonction de l'étude des représentations sociales dans l'enseignement des langues. En ce qui concerne l'étude des représentations sociales de la grammaire, nous pouvons envisager différents aspects. En reprenant en considération la formulation de Moscovici (1984) de la construction des représentations sociales qui insiste sur le système de valeurs, des notions et des pratiques, l'étude des représentations sociales de la grammaire peut être sous forme d'une étude de ces éléments auprès des acteurs sociaux de l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes. Si des représentations sociales de la grammaire instaurent un ordre qui donne aux enseignants de langue la possibilité de s'orienter dans l'environnement social et matériel lors de l'enseignement de la grammaire, il sera utile de voir de plus près les formes possibles de cette orientation.

L'enseignement traditionnel et moderne de la grammaire

Il s'agit ici de rendre compte du double mode de fonctionnement de l'enseignement de la grammaire. Il est à préciser que la consistance des étiquettes «traditionnel» et «moderne» concerne d'emblée la perspective de l'enseignement qui englobe à la fois le contenu et la méthode de l'enseignement. Dans cette perspective, une méthode traditionnelle de l'enseignement de grammaire est fondée sur un contenu traditionnel qui consiste aux descriptions scientifiques et universitaires de la

morphosyntaxe sous forme d'ouvrage souvent intitulé *grammaires*. Beacco précise que «Ce type d'ouvrage de synthèse a une fonction utilitaire et peut diffuser des normes sociales sous forme de «bons» et de «mauvais» emploi de la langue» (2010: 12). Dans un cours de grammaire traditionnelle, la grammaire constitue un objet en soi car elle est souvent l'objet d'une réflexion métalinguistique.

Dans l'enseignement moderne de la grammaire, «la grammaire ne constitue pas un objectif en soi, elle devient un instrument pour l'acquisition des compétences de compréhension et d'expression orales et écrites» (Dinca, 2013: 73). L'enseignement moderne de la grammaire repose sur trois aspects qui se complètent. D'abord l'aspect pragmatique qui consiste aux situations de communication et les actes du langage dans lequel l'apprenant prend en considération les conditions du fonctionnement de la langue avant de structurer son discours. En suite l'aspect syntaxico-sémantiques qui relie la grammaire et la signification et l'apprenant prend conscient que les structures syntaxiques prennent part à la formation du sens. À la fin l'aspect des modalités énonciatives de la langue qui consiste aux régularités pour la définition du texte et qui signifie que le système langagier ne se limite pas aux règles de la formation des phrases. En conséquence, les nouveaux paramètres de l'enseignement de la grammaire constituent une grammaire de discours qui met en relation des règles grammaticales et les tâches langagières et une grammaire réflexive qui se base sur une analyse implicite des règles grammaticales. Chisse et David soulignent que «la vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les

structures grammaticales et les tâches communicatives» (2011: 136). Ils ajoutent également qu'«explorer le fonctionnement d'une langue ce n'est donc pas uniquement se l'approprier, c'est également prendre conscience que cette exploration transforme l'individu dans son rapport au monde et à l'autre» (2011:101). Nous constatons que cette vision de la grammaire dépasse largement les limites de la réflexion ordinaire sur le concept de la grammaire.

La culture éducative et l'enseignement/apprentissage de la grammaire

La notion de la culture éducative est largement utilisée dans les recherches en didactiques des langues. D'après Cadet (2006), pour définir cette notion, la sociologie et l'ethnologie prennent en considération à la fois la question des représentations sociales de la culture dans une société et celle de ses modes de transmission. Cet auteur précise que «la/les culture(s) éducative(s) se construit (sen)t à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation - famille et institutions scolaires - dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels» (Cadet, 2006 :46). Dans cette définition, deux modes de transmission se manifestent: l'imitation et l'éducation, en d'autres termes, "faire comme" et "faire ce qui est dit".

Dans le contexte iranien les représentations sociales et les attitudes vis-à-vis de la grammaire et son enseignement sont considérablement influencées, nous semble-t-il, par les expériences précédentes des acteurs au moment d'apprentissage du persan comme langue de scolarisation et de l'anglais comme langue étrangère. Dans ce cadre nous faisons l'hypothèse qu'en Iran aussi comme ailleurs, le

rôle de l'expérience scolaire est assez important, car Castellotti et de Carlo ont déjà montré que «l'expérience scolaire, surtout dans une société dans laquelle on met sur un plan d'égalité, voire de supériorité, "l'éducation institutionnelle" et "l'éducation familiale", joue un grand rôle dans la constitution de la culture éducative des individus» (1995:38-39). Il est à noter que dans cette perspective, la culture éducative évolue au fil du temps et en fonction des changements de la société; elle diffère donc selon les générations et elle varie d'une société à l'autre. Nous remarquons que la culture éducative influe sur l'enseignement de la grammaire par le répertoire didactique de l'enseignant et par les modèles d'enseignement existants dans l'institution.

Le répertoire didactique de l'enseignant

Cadet définit le répertoire didactique comme un «ensemble de références théoriques et pratiques forgées à partir de l'expérience personnelle et formative d'un individu par imprégnation, observation et par imitation mais aussi par apprentissage explicite» (2006:45). Il explique que cet ensemble de modèles et de références que possède un enseignant, construit son identité professionnelle, ce qui forme à son tour ses pratiques dans la classe. Le répertoire didactique de l'enseignant renvoie également à la culture éducative dans une société donnée. Le répertoire didactique se modifie par l'expérience, la formation académique et pédagogique de l'enseignant.

Selon Cicurel, «Les activités didactiques formalisées, inscrites dans une tradition éducative donnée (traductions, commentaires de textes, jeux, etc.), aussi bien que des pratiques pédagogiques plus libres, font partie des pratiques de transmission» (2002: 8). En d'autres termes, à l'intérieur des pratiques de transmission se situent les activités didactiques

qui se composent des activités liées à la tradition éducative et celles qui sont plus libre. La culture de l'enseignant et celle de ses apprenants ainsi que sa formation et son expérience d'enseignement influent sur les pratiques de transmission des savoirs. Les établissements éducatifs, les manuels et les discours de la classe sont représentants des pratiques de transmission; l'observation des cours permet de découvrir une grande partie de ces modèles existants dans une société donnée.

Les modèles d'enseignement existants

Dans le domaine de la formation des enseignants, l'hypothèse est que le futur enseignant entre dans la formation avec des modèles de référence scolaire et socioculturels. Ses modèles sont plutôt intériorisés et communs entre les membres d'une société. Les modèles sont issus de l'expérience qu'ils ont vécue lors de leurs éducations. Beacco (1992) précise que chacun d'entre nous se forge des idées sur la manière d'enseignement au cours de son expérience scolaire. À ce propos, Cadet indique également que l'«on peut considérer que les modèles de référence socioculturels et scolaires sont issus des représentations socioculturelles et individuelles» (2006 :44). Il est à mentionner que les modèles scolaires renvoient au passé personnel d'apprentissage et ils ont été acquis par l'observation, l'imitation et l'expérience.

La méthodologie de la recherche et le profil des enseignants observés et enquêtés

Conformément à l'emploi de méthodes qualitatives pour l'étude des représentations sociales et pour la construction du matériau empirique, cette recherche a construit ses données par un dispositif de recherche composé

d'entretiens semi-directifs approfondis avec les enseignants de FLE ainsi que d'observations des cours. Ce dispositif est élaboré et mené selon une méthodologie ethnographique. Notre enquête de terrain, de type descriptif et analytique, se propose de contribuer à l'étude des discours des enseignants et à l'analyse d'un journal de bord du chercheur préparé lors des observations de cours. Nous avons effectué huit entretiens avec quatre enseignants de l'université de Téhéran et quatre enseignants de l'institut Ghotbe Ravandi situé à Téhéran. Nous avons fait les observations des cours de ces enseignants en été et en automne 2016.

Afin de garantir l'anonymat des enquêtés, nous avons attribué à chaque enquêté un numéro. Parmi les quatre enseignants enquêtés à l'université de Téhéran, les enquêtés n°1 et n°2, sont titulaires d'un doctorat en didactique des langues, l'enquêté n°3 en littérature comparée et l'enquêté n°4 est doctorante en littérature française et en linguistique. Les enquêtés n°1 et n°4 ont appris la grammaire à l'âge adulte à l'université, l'enquêté n°2, l'a apprise à travers l'approche communicative et l'enquêté n°3 dans un milieu francophone. Les enquêtés n°5, n°6 et n°7, les enseignants de l'institut de Ghotbe Ravandi, sont titulaires d'un master en didactique du FLE. Ils ont déclaré qu'ils ont appris la grammaire française par la démarche traditionnelle et à l'université. Le dernier enseignant, l'enquêté n°8 a une licence en physique qu'il a obtenu en Iran et un master en philosophie de sciences qu'il a obtenu en France. Il a appris d'abord le français dans un institut iranien, puis il a perfectionné ses connaissances du français en faisant ses études en France. On a choisi cet enseignant car il est connu comme un enseignant compétent à l'institut où il travaille,

selon les apprenants et les responsables de l'institut, il a des cours réussis.

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons préparé un guide d'entretien qui comprend 10 questions ouvertes. Ce guide est organisé autour de trois axes principaux, à savoir le parcours universitaire des enseignants, leurs représentations sociales de la grammaire et leurs pratiques en classe. Les données ont été étudiées par l'analyse de contenus des discours des enseignants après la transcription entière des entretiens effectués. Étant donné que l'impact des représentations sociales sur les pratiques des enseignants est l'objectif principal de cette recherche, on a assisté comme observateur dans quatre cours de ces enseignants après les entretiens semi-directifs.

Les résultats

Le questionnement sur les représentations sociales des enseignants iraniens attachées à la grammaire et son enseignement constitue non seulement un travail important pour la compréhension du processus de la transmission des savoirs grammaticaux mais également un des premiers pas d'élaboration d'une démarche plus pertinente pour l'enseignement/apprentissage du français en Iran. En effet ces éléments discursifs jouent un rôle essentiel dans la manière dont les apprenants vont percevoir, apprendre et concevoir le français comme langue étrangère à long terme. Nous présentons dans cette partie les résultats que nous avons obtenus de l'analyse des données recueillies.

Les représentations sociales de la grammaire dans les discours des enseignants enquêtés du FLE

Pour les enseignants de l'université de notre échantillon, la grammaire est qualifiée comme

un élément langagier important pour bien s'exprimer et comme la base de la communication. A titre d'exemple, l'enquêté n°2 a indiqué que : *«la grammaire est importante parce que ça forme la base de la communication, mais elle ne doit pas faire tout l'enseignement, il faut que la grammaire soit un outil dans l'enseignement de l'interaction en langue cible»*. Cependant l'enquêté n°4, l'enseignant des cours spécifiques de grammaire à l'université, a précisé que *«la grammaire est le noyau dur de l'apprentissage de la langue et la réussite dans la langue en dépend»*. L'enquêté n°3 est également dans le même avis et pense qu'*«il est difficile pour les étudiants iraniens de commencer à parler le français sans avoir connu la grammaire car le français est une langue un peu spéciale et dont la grammaire est assez différente de celle d'anglais»*. On constate que les enseignants qui ont fait leurs études en didactique des langues ont plutôt les représentations sociales assez différentes que ceux qui ont fait leurs études en littérature française. Pour le premier groupe, il faut que la grammaire soit intégrée dans les objectifs communicatifs tandis que le deuxième groupe considère la grammaire comme la partie la plus importante de la langue. La description de la grammaire par les termes comme *«spéciale»*, *«différente»* et *«difficile»* est assez répandue dans les discours des enseignants du deuxième groupe. Les enseignants d'institut participants à cette enquête voient également la grammaire comme une nécessité et comme la base de la langue pour parler correctement le français mais ils disent qu'elle ne suffit pas pour apprendre une langue. Selon l'enquêté n°8 *«la grammaire est la structure de la langue et on ne peut rien faire sans structure»*. Dans ce cadre, l'enquêté n°6 a indiqué qu'il faut donner la priorité à la

grammaire, car *«si l'apprenant ne maîtrise pas la grammaire, il n'arrive pas à parler correctement»*.

Nos analyses de l'ensemble des entretiens ont pu montrer une convergence des points de vue sur la grammaire chez les enseignants de l'université et les enseignants de l'institut qui ont participé dans cette enquête. Il semble que cette convergence dépend plus de la formation initiale des enseignants que du cadre dans lequel ils travaillent. Les enseignants avec la formation didactique à l'université ont une conception de la grammaire semblable à celle de leurs collègues dans les instituts de langue.

Les traits distinctifs de la grammaire française aux yeux des enquêtés

Les enseignants de l'université soulignent que le genre ainsi que les exceptions sont les particularités de la grammaire française. L'enquêté n°2 compare la grammaire française avec celle de l'anglais : *«elle est plus compliquée que la grammaire anglaise, les langues romaines ont beaucoup de règles, masculin, féminin, les accords, c'est un peu plus détaillé et en même temps, puis qu'il y a beaucoup d'exceptions, parfois, c'est difficile d'apprendre la grammaire française»*. L'enquêté n°4, trouve la grammaire française comme *«codifiée»*, dans le sens de régulier : *«si on a appris vraiment les règles, on arrive à bien maîtriser la langue»*. Selon l'enquêté n°3 *«la question de genre en français n'existe pas en anglais ni d'ailleurs en persan, alors chez les Iraniens, il n'y a pas cette distinction entre les genres, et donc, c'est un peu difficile pour eux de commencer à apprendre la grammaire française»*. On voit que cet enseignant insiste sur l'absence de la correspondance grammaticale entre la langue maternelle des apprenants et la langue à apprendre au sujet du genre des noms

communs. L'enquête n°1 aussi souligne «*la différence entre la grammaire de la langue parlée et celle de la langue écrite*». Pour tous les enseignants d'institut Ghotbe Ravandi, le genre, l'accord de l'adjectif et les exceptions se considèrent également comme les spécificités remarquables de la grammaire française.

On constate que tous les enquêtés, à l'université et à l'institut, comparent inconsciemment la grammaire française avec celle de l'anglais, ils considèrent la grammaire française comme «*plus difficile et plus compliquée*». Quand les enseignants évoquent la grammaire française, des termes désignant l'importance de cette composante reviennent régulièrement, tels que «*les règles*», «*compliquée*», «*maîtrise*», «*difficile*», «*exceptions*», etc. Cette exagération du poids de la grammaire dans l'image qu'ils se forgent de la langue française produit en quelque sorte un effet de dramatisation des représentations concernant l'apprentissage de la langue française. Ce choix de termes qui illustre des représentations sociales de la grammaire chez les enquêtés n'est pas sans effets dans la conduite des cours.

La démarche la plus pertinente aux yeux des enquêtés pour enseigner la grammaire

Sur la démarche la plus pertinente de l'enseignement de la grammaire, les enseignants de l'université ont exprimé des points de vue différents. Les enquêtés n°3 et n°4 apprécient plus la démarche explicite pour les cours spécifiques de grammaire: l'enquête n°3 nous a indiqué que :«*La méthode traditionnelle pour les étudiants iraniens marche plus ou moins en tout cas, car ils ont grandi dans ce système pédagogique*». L'enquête n°1 propose la démarche inductive pour les apprenants débutants et la démarche déductive pour les

apprenants plus de quarante ans. Nous savons que la démarche inductive allant de pratiques régulières à la règle explicitée, demande aux apprenants de retrouver la règle qui figure dans les énoncés sélectionnés par l'enseignant. Par contre la démarche déductive va du général au particulier, autrement dit, de la règle exposée à l'application dans différents contextes d'utilisation. L'enquête n°1 exprime cet avis avec les propos suivants: «*leur apprentissage de la langue maternelle est un peu différent et, pour eux, ça va être ridicule de repérer quelque chose parce qu'ils veulent que les choses soient enseignées d'une manière directe*». À ce sujet, l'enquête n°2 préfère de respecter «*la structure d'une unité didactique*», autrement dit, l'enseignant commence par une communication dans laquelle la règle grammaticale est utilisée, puis il demande aux apprenants de découvrir eux-mêmes cette règle, de la formuler, de voir sa logique et ses emplois dans un aspect communicatif, puis, après avoir mis ensemble tout ce qu'ils ont déjà découvert, l'enseignant propose la règle complète de façon explicite pour que les apprenants puissent l'appliquer dans leurs productions orales ou écrites.

Dans ce cadre, les enseignants enquêtés à l'institut Ghotbe Ravandi trouvent que la démarche explicite fonctionne mieux; les enquêtés n°5 et n°6 ont essayé la démarche implicite, mais, d'après l'enquête n°5, «*c'est inutile*» et l'enquête n°6 la trouve comme «*un peu étrange*» car selon lui, cette méthode ne répond pas aux attentes des apprenants. D'après l'enquête n°7 «*il faut expliquer complètement les règles et leurs emplois, ce qui n'existe pas dans les méthodes d'aujourd'hui*». L'enquête n°8 qui suit la démarche inductive, utilise parfois l'approche comparative: «*occasionnellement, j'essaie de comparer la structure française avec*

celle de la langue persane, sinon, on ne peut pas vraiment être sûr que les apprenants aient bien compris la règle et ses usages». On constate que dans ces discours, les enseignants insistent plutôt sur les démarches traditionnelles.

L'enseignement de la grammaire dans les contextes institutionnel et universitaire

On a constaté que les enseignants de l'université qui ont fait leurs études en didactique des langues préfèrent la méthode implicite, bien que parfois le règlement et le curriculum universitaire les empêchent de suivre parfaitement cette méthode pour enseigner la grammaire. Les enseignants qui ont fait leurs études en littérature ont tendance vers la méthode explicite, d'après l'enquête n°3, la méthode implicite est plus intéressante car *«Les étudiants sont amenés à être autonome»* alors que cette méthode ne fonctionne pas en Iran parce que selon lui *«les étudiants ont déjà cette habitude éducative iranienne, ils n'ont pas l'habitude de travailler en indépendance»*.

Tous les enquêtés de l'institut Ghotbe Ravandi, ont précisé qu'ils préfèrent la démarche inductive et qu'ils commencent la grammaire par des exemples ou par un document déclencheur comme un texte ou une chanson afin de familiariser les apprenants avec la notion grammaticale et de les faire réfléchir. Les enseignants interrogés ont mis l'accent sur le niveau linguistique des apprenants comme un critère important dans le choix de démarche. La présence des propos comme *«le niveau linguistique des apprenants»*, *«le bagage linguistique»*, *«le niveau débutant»*, *«le niveau intermédiaire»*, *«le niveau avancé»*, dans les avis des enseignants, nous montre l'importance de ce critère chez eux.

Dans le cadre de cette recherche on a aussi observé 4 cours: les cours animés par les

enquêtés n°1 et n°4 à l'université et ceux des enquêtés n°5 et n°7 à l'institut. On a comparé les discours tenus lors des entretiens semi-directifs par ces enseignants avec leurs pratiques en classe de langue. Considérant les réponses recueillies lors des entretiens avec les enseignants; on avait l'impression de connaître leurs démarches utilisées dans la classe.

Lors de l'observation du cours animé par l'enquête n°1, un cours spécifique de grammaire, on a constaté que même si cet enseignant avait apprécié la démarche heuristique pour l'institut de langues et la démarche académique (fondée sur les livres de référence) à l'université, il a appliqué les étapes de l'unité didactique dans son enseignement, en d'autres termes, les étapes de l'exposition, du traitement et de la fixation avec leurs sous étapes. Il a utilisé un document authentique ainsi que le livre de *Grammaire en dialogue*. Il a proposé ensuite des activités en groupe pour que les étudiants induisent la règle et pour qu'ils la réemploient. Une participation active des étudiants a été remarquée.

Lors de l'observation du cours animé par l'enquête n°4, un cours de français élémentaire, la trace de l'enseignement traditionnel de la grammaire a été observée malgré l'utilisation d'un manuel adapté à la perspective actionnelle. Bien que l'enseignant ait déjà annoncé sa démarche inductive, aucune induction n'est observée dans son enseignement. Les interactions en classe étaient limitées à quelques étudiants ayant le niveau linguistique plus élevé dans le cadre des questions/ réponses ou de la construction des phrases isolées et décontextualisées.

Pendant le cours animé par l'enquête n°5, un cours de français au niveau B1, un décalage entre le discours et la pratique de l'enseignant a

été observé. L'enseignant de ce cours avait déjà déclaré qu'il suivait la démarche implicite et inductive pour les apprenants ayant le niveau B1 ou plus; cependant, un enseignement explicite et déductif de la grammaire a été remarqué. L'enseignant s'est penché sur tous les détails de la règle grammaticale en question, mais en même temps, il sollicite la participation active de tous les apprenants de la classe.

Lors de l'observation du cours animé par l'enquête n°7, un cours de français niveau A1, on a constaté une démarche déductive et explicite avec l'explication de tous les détails. Selon l'enseignant, les apprenants étaient déjà familiarisés avec le sujet grammatical en question à travers un document du manuel au cours de la séance précédente. Les apprenants ont approprié la notion grammaticale et ses usages en faisant les activités en groupe ou en binôme. L'enseignant de ce cours avait déclaré l'utilisation de la démarche inductive pour enseigner la grammaire lors de l'entretien semi-directif.

Nous avons repéré dans les discours des enseignants les éléments qui font toujours de l'enseignement de grammaire une tâche à caractère difficile pour ces enseignants. Ils pratiquent les démarches différentes pour enseigner la grammaire mais assez souvent d'une façon peut-être inconsciente, même si leur discours est moins cohérent sur le rôle qu'ils se donnent dans la réalisation de cette tâche.

Conclusion

L'étude des représentations sociales de la grammaire auprès des enseignants du FLE en Iran et son impact sur l'enseignement a mobilisé un nombre élevé d'informations d'origines diverses. Les représentations sociales que les enseignants se forgent de la grammaire montrent

qu'ils la considèrent comme une composante langagière importante dont la connaissance est nécessaire pour communiquer bien en langue étrangère. Les enseignants, à l'université comme à l'institut, apprécient la démarche inductive et implicite alors que la majorité d'entre eux, dans leurs cours suivent la démarche déductive, explicite et décontextualisée en se concentrant sur les détails qui sont liés à la grammaire traditionnelle et à l'enseignement traditionnel de la grammaire. Nous sommes dans la mesure de confirmer une évolution des points de vue sur l'enseignement de grammaire chez les enseignants du FLE avec une formation didactique en Iran. Cependant ces enseignants, qui ont appris eux-mêmes la grammaire d'une manière traditionnelle, suivent inconsciemment et souvent la démarche traditionnelle dans leurs cours de grammaire malgré une connaissance relative des modèles d'enseignement plus récents. Ce qui peut expliquer le décalage que nous avons montré entre les discours des enseignants et les pratiques d'enseignement observées. On propose d'introduire le concept des représentations sociales dans la formation initiale et continue des enseignants du FLE et de les sensibiliser aux risques de la reproduction inconsciente des attitudes et des modèles anciens dans l'enseignement de grammaire. L'intégration de la notion des représentations sociales dans la formation des enseignants remédie aux visions des enseignants et de leurs attitudes qui sont liées à la culture éducative dont la modification est un processus latent ; en d'autres termes, il est difficile de changer la culture éducative mais en proposant des solutions didactiques appropriées aux problèmes soulevés, on la fait évoluer progressivement au fil du temps.

Bibliographie

- Abric, J.C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. Dans Guimelli, C. (éd), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 73-84). Genève: Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Beacco, J.-C., Kalambach, J.-M. & Lopez, J.-S. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères. Présentation. <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2014-1-page-3.htm>. Consulté le 9 janvier 2014
- Beacco, J.C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
- Beacco, J.C. (1992). Formation et représentations en didactique des langues. *Le français dans le monde – Recherches / Applications*, n spécial, août-septembre 1992.
- Beacco, J.C. (1987). *Quel éclectisme en grammaire?* Paris: Hachette.
- Bonardi, C. & Roussieau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 2, 2006, recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005.
- Castellotti, V., & De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE-International.
- Charadeau, P. (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Chiss, J.L. & David, J. (2011). *Didactique du français et étude de la langue*. Paris: Armand Colin.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, n 16: 145 – 164.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, valuer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE international.
- Delatour, Y., Jennepin, D, Léon-Dufour & Teyssier, B. (2004), *Nouvelle Grammaire du Français: Cours de Civilisation Française de la SORBONNE*. Paris: Hachette Livre.
- Dinca, D. (2013). Enseigner la grammaire: pourquoi et comment? Roumanie: *Synergies Roumanie*, n 8: 67-81.
- Jodelet, D., Dir. (2003) «Les représentations sociales» *Sociologie d'aujourd'hui*, 7^{ème} édition, Paris Presses Universitaires de France.
- Ludi, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Miquel, C. (2005), *Grammaire en dialogues*. Paris: CLE international.
- Moore, D. (2001). *Représentation, attitudes et apprentissage: références et modèles*. Paris: Didier.
- Moore, D. et Castellotti, V. (2002). *Représentation sociale des langues et enseignement*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Moore, D. et Py, B. (2002) *Introduction: discours sur les langues et représentations sociales*. Paris: Edition des archives contemporaines.
- Moscovici, S. (1984)., *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Tardieu, C. (2009). La dimension symbolique de la communication dans l'enseignement-apprentissage des langues: une introduction. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00670437>. Consulté le 10 juillet 2009.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette.
- Woods, D. (1996), Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision making and classroom practice. Dans Beacco, J.-C, Kalambach, J.-M & Lopez, J.-S., *Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation*. *Revue Langue Française* 2014/1, n 181: 3-17. Paris, France: Armand Collin.
- Zarate, G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.